

AS NORMATIVAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL E SUA INAPLICABILIDADE NA PRÁTICA

REGULATIONS ON ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL AND THEIR INAPPLICABILITY IN PRACTICE

João Paulo Ferreira de Sousa¹
João Alfredo Ramos Bezerra²

Resumo: Este artigo tem como objetivo principal apresentar a disparidade entre a teoria, amparada nos documentos oficiais que norteiam a Educação brasileira (LDB, BNCC e PCN), e a prática do ensino de Língua Inglesa. Trata-se de um estudo monográfico e qualitativo-exploratório com base nos meus estágios de observação e de intervenção e a partir da minha vivência enquanto estudante de Letras e do Ensino Fundamental e Médio na rede pública de ensino. Sendo assim, é realizada uma análise e, ato seguido, uma discussão entre os supracitados documentos e a supramencionada prática da sala de aula a partir das minhas vivências, com base teórica fundamentada em Lima e Rezende (1969); Paiva (2005); Oliveira (2008); Lima e Quevedo-Camargo (2008); Cordeiro Neto (2014), Xavier *et al.* (2016) e Pereira, Nogueira, Cavalcante (2020). Na análise dos documentos, nota-se que há três razões que demonstram o porquê desse distanciamento entre a teoria e a prática do ensino de Língua Inglesa aqui: a carga horária não é suficiente para abarcar todo o conteúdo programado pelo professor, não o permitindo executar todas as etapas previstas; há desmotivação dos estudantes em relação à presente disciplina, bem como para aprender um novo idioma; e há falta de qualificação desses profissionais.

Palavras-chave: Ensino; Língua Inglesa; Estágios Supervisionados; Prática.

Abstract: This article aims to present the disparity between the theory supported by the official documents that guide Brazilian education (LDB, BNCC and PCN) and the practice of the English Language teaching. This is a monographic and qualitative-exploratory study based on my supervised internships and on my experience as a Linguistics and Literature student and as an elementary and high school student in the public school system, in order to show what leads to the disparity between theory and practice in English Language teaching. This way, analysis and discussion are carried out between the guiding documents of education and classroom practice based on my experiences and founded on Lima e Rezende (1969), Paiva (2005), Oliveira (2008), Lima e Quevedo-Camargo (2008), Cordeiro Neto (2014), Xavier *et al.* (2016), Pereira, Nogueira, Cavalcante (2020). In the analysis of the documents, it can be seen that there are three reasons that show why there is such a gap between theory and practice in English Language teaching here: the workload is not enough to cover all the teacher's syllabus, nor does it allow them to carry out all the planned stages; there is a lack of motivation on the part of the students in relation to this subject and learning a new language; and there is a lack of qualification on behalf of these professionals.

Keywords: Teaching; English Language; Supervised Internships; Practice.



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Compartilha Igual 4.0 Internacional

¹ Licenciado em Letras Português-Inglês e Suas Literaturas pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). *E-Mail:* jjoapauloferreiraa@gmail.com.

² Doutor em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). *E-Mail:* joao.bezerra@ifce.edu.br.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem como finalidade mostrar como a prática do ensino de Língua Inglesa (doravante LI), no Brasil, difere-se da teoria, tendo como parâmetro as normativas prescritas em documentos basilares da Educação – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A pesquisa é de caráter monográfico e qualitativo-exploratório, com base na minha experiência como aluno do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e nas disciplinas de estágio em LI do curso de Letras, que são divididas em práticas de observação e de intervenção. Nos dois momentos, estive em turmas do 3º ano do Ensino Médio, em instituições públicas de ensino do Ceará: no primeiro, na Escola Estadual de Ensino Profissional Maria Auday Vasconcelos Nery, e no segundo, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – especificamente no *Campus Umirim*.

O objeto de estudo centrou-se na disparidade entre a teoria e o ensino na prática, pois normalmente as escolas não seguem plenamente o que vem prescrito nos documentos basilares da Educação, como comprovar-se-á mais adiante. Sendo assim, trago questões que dialogam diretamente com essa assimetria: a carga horária de aula, que não é suficiente para abarcar todo o conteúdo programático planejado pelo professor de LI; a pouca formação qualificada do professorado dessa língua; e esses fatores, juntos ou separados, que somados e multiplicados uns pelos outros, provocam a desmotivação dos alunos para aprender um novo idioma.

Metodologicamente falando, a pesquisa em tela advém do recorte do estudo monográfico e qualitativo-exploratório realizado pelo autor deste artigo, que teve o coautor como orientador. É, portanto, um trabalho de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e de objetivo exploratório (Gil, 2008).

Primeiramente, faço um apanhado histórico baseando-me em Lima e Rezende (1969), Oliveira (2008), Xavier *et al.* (2016), Paiva (2005) e Brasil (1976) para entender como a LI tornou-se uma disciplina escolar em nosso país e, em seguida, analiso, através das normativas norteadoras da Educação – LDB (Brasil, 1996), BNCC (Brasil, 2018) e PCN (Brasil, 1998), no que tange especialmente ao ensino de LI –, como se dá o distanciamento entre a teoria e a prática do ensino desse idioma em sala de aula. Por último, debato acerca dos resultados obtidos, mesclando a construção teórica aqui apresentada e a minha vivência empírica do tema.

O artigo está dividido em seções que se retroalimentam. Sendo assim, ato seguido, teremos o “Percurso Metodológico”, mostrando como se deu o presente estudo. Após isso, o

“Marco Teórico”, delineando como a LI entrou nos nossos currículos escolares. Na seção “Resultados e Discussão”, teço algumas linhas a partir das análises dos documentos que orientam a Educação brasileira, bem como o ensino de LI e a realidade da prática dessa disciplina em sala de aula, enfatizando a diferença entre o ideal e o real nesse sentido.

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo é um recorte de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na faculdade de Letras Português-Inglês e Suas Literaturas, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus* Umirim. É um estudo de abordagem qualitativa; uma pesquisa de natureza aplicada e de objetivo exploratório que se baseou, como supradito, em uma experiência de observação e em outra de regência, nos estágios supervisionados obrigatórios às licenciaturas no Brasil.

Como base teórica para sustentar os argumentos que aqui trago, anco-ro-me em referências basilares da área – como Lima e Rezende (1969); Paiva (2005); Oliveira (2008); Lima e Quevedo-Camargo (2008); Cordeiro Neto (2014); Xavier *et al.* (2016); e Pereira, Nogueira, Cavalcante (2020), dentre muitas outras – pinçadas de artigos, livros, capítulos de livros, teses, dissertações, monografias e ensaios coletados de repositórios universitários e bases de dados científicas a partir de palavras-chave específicas em forma de sintagmas (“estágios supervisionados na licenciatura”, “ensino de inglês no Brasil”, “teoria e prática no ensino de inglês no Brasil”) e utilizando o filtro temporal médio dos últimos dez anos.

2 MARCO TEÓRICO

Percebi, na condição de discente secundarista e universitário e como estagiário, que o ensino de LI, no Brasil, destoa da teoria que nos é ensinada durante anos de curso universitário – dedução inferida a partir dos meus estágios de observação e de intervenção realizados em duas escolas de Ensino Médio: a Escola de Ensino Estadual e Profissional Maria Auday Vasconcelos Nery e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – *Campus* Umirim (Os Institutos Federais têm tanto o ensino secundarista como o de terceiro grau).

Por isso, instigado com a diferença entre o que é teórico e o que é prático no ensino de LI, decidi realizar uma pesquisa nesse viés. Ao final, foi possível analisar os documentos que fundamentam a Educação brasileira – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN) de LI, pois tais documentos demonstraram-me que o ensino de LI, na prática, não corrobora com o que vem prescrito neles. O resultado de tal distanciamento é demonstrado a partir de três principais razões, à luz do que colhemos de dados: pouca carga horária, baixa qualidade profissional e desinteresse dos estudantes.

Em relação à primeira razão, o professor de LI tem pouco tempo para ministrar o conteúdo planejado para as suas aulas, uma vez que, normalmente, é atribuída à disciplina apenas 1 (uma) hora/aula semanal, que varia entre 50 (cinquenta) e 60 (sessenta) minutos. É difícil para o docente seguir todas as etapas traçadas em seu plano de aula se tem tão curto espaço de tempo. Quanto à segunda razão, somente a graduação em Letras Língua Inglesa para professores em formação e que nunca tiveram contato anterior com esse idioma de maneira eficaz pode não ser suficiente para qualificar profissionais na área, sendo necessária a formação continuada. E, no que diz respeito à terceira razão, testemunhei que a maioria dos estudantes não demonstraram interesse em aprender a disciplina, despertando em mim duas perguntas: essa explicação está atrelada ao fato de o ensinante não incentivar o interesse dos aprendentes ou estes próprios não encontram motivos próximos às suas realidades para usufruir do idioma em questão? Com base nessas interrogações, o estudo foi realizado.

Contudo, para que entendamos os porquês do que aqui apresentarei, faz-se necessário (re)visitar a história do ensino de LI em nosso país.

2.1 Inserção do ensino da Língua Inglesa no Brasil

Segundo Lima e Quevedo-Camargo (2008), a relação entre Brasil e Inglaterra surgiu muito cedo, por volta do ano 1530, quando William Hawkins, um diplomata da Companhia Inglesa das Índias Orientais, foi de encontro ao território lusitano. Mais tarde, outros ingleses também foram para Portugal em busca de uma das maiores riquezas de nosso território e que era traficada para lá: o pau-brasil (Lima; Rezende, 1969).

No entanto, somente a partir do século XIX, o relacionamento entre essas duas nações se afunilou, principalmente quando a Inglaterra, em plena Revolução Industrial e a liderá-la economicamente, impôs o Tratado de Aliança e Amizade a Portugal, no qual somente os ingleses podiam estabelecer o monopólio de comércio com o Brasil em relação aos outros países, fazendo com que os portugueses não fossem hegemônicos no que tange à exploração da maior colônia que possuíam.

A partir do bloqueio continental dos franceses aos portugueses, levado a cabo por volta de 1806, liderado pelo imperador Napoleão Bonaparte, pretendia-se isolar a Inglaterra do

comércio europeu, prejudicando sua economia. Portugal convenceu a Inglaterra a não travar uma guerra contra os franceses, inimigos históricos destes. Com Napoleão impondo regras e limites em parte da Europa e assustando os novos Estados-Nações com sua pujante política expansionista, aterrorizado, o então príncipe regente de Portugal, D. João VI, às pressas, refugiou-se com sua Corte no Brasil. O ano era 1808. Os rumos da metrópole e da colônia jamais seriam os mesmos depois desse traslado inesperado e faustoso (oito naus, três fragatas, três brigues e duas escunas), que contou com escolta inglesa para garantir a segurança dos aliados portugueses.

Para cá vieram – além dos cortesãos – cientistas, literatos, intelectuais, eclesiásticos, agentes de segurança, aventureiros e outros atores sociais que desejavam prosperar no Além-Mar, fugindo da fúria napoleônica. Junto com essa quantidade de imigrantes, vieram também seus *modus vivendi*, histórias, culturas, lendas, culinárias, sotaques, estilos de roupas (moda), etiquetas e hábitos diários. Com o imperador aqui, o Rio de Janeiro, local onde a Corte foi entronizada, ganhou ares senhoriais: palacetes foram construídos, assim como bibliotecas, parques, jardins, museus e outros locais que exalam cultura e promovem lazer. Adotou-se um modo de vida mais refinado nas classes mais abastadas (incluindo a burguesia em ascensão) e permitiu-se a criação de universidades e editoras em solo nacional – o que, até então, era expressamente proibido porque fomentava a intelectualidade e tornava o ambiente perigoso para os dominadores continuarem a agir sem o risco de rebeliões. Com a Corte portuguesa instalada em terras brasileiras, tivemos a “[...] formação de uma considerável colônia inglesa, com seus estabelecimentos comerciais e industriais em várias cidades portuárias, como Belém, São Luís e Fortaleza, mas, principalmente, no Rio de Janeiro, no Recife e em Salvador”. (Oliveira, 2008, p. 3).

Sob forte domínio inglês, os brasileiros passaram a se manifestar contra ele, pois havia ainda uma aura bastante tangível de muita revolta social pelo fato de seguirem sendo os brasileiros colonizados por Portugal e estando o opressor inclusive em situação mais preponderante do que outrora, reinando dentro da colônia – fato até então jamais imaginado. Havia, naquele momento de surgimento dos Estados-Nações na Europa e de reconfiguração geopolítica a partir de conflitos bélicos alimentados pela ascensão da burguesia, a necessidade de liberdade, seguindo o lema liberal da Revolução Francesa (1789) e da Revolução Industrial (1760-1840).

Os ingleses, como tática para tentar driblar os impasses que iam surgindo, decidiram criar ofertas de trabalho para engenheiros, funcionários e técnicos brasileiros em geral. Contudo, era *conditio sine qua non* que os interessados nelas soubessem falar o idioma inglês

para poderem ler as instruções e receber os treinamentos adequadamente (Xavier *et al.*, 2016). Foi com essa perspectiva prática em vista, que o ensino da LI no Brasil surgiu, a partir do decreto assinado em 22 de junho de 1809 pelo príncipe regente de Portugal. *A priori*, foram criadas duas escolas de línguas modernas: uma de Língua Francesa e outra de Língua Inglesa, além do ensino do grego e do latim, que eram as línguas estrangeiras basilares e ensinadas nas escolas e sinônimo de cultura e sofisticação até aquele momento.

Nessa perspectiva, necessitava-se de um processo mais eficaz de ensino e aprendizagem de línguas e que abrangesse as demandas da Educação, pois estava em voga então um método totalmente ligado à gramática normativa: o Método da Gramática e Tradução ou Método Prussiano (que vigorou oficialmente de 1840 a 1940, mas que, na verdade, segue até hoje, reconfigurado). De acordo com Paiva (2005), esse modelo de ensino tradicional, centrava-se/centra-se nas habilidades que tangiam/em à leitura e à escrita. No momento em que foi criado, foi revolucionário, pois a burguesia crescente propiciava cada vez mais oportunidades de alfabetização e letramento literário. As mulheres burguesas, inclusive, eram as leitoras mais ávidas, principalmente de poemas e romances – este último, um gênero literário menos considerado até então e que foi alavancado pelo público leitor cada vez maior. O mais das vezes, esses poemas e romances eram escritos em outras línguas e necessitavam de tradução. Dominando as regras da gramática e o léxico por meio do *Grammar Translation Method*, chegava-se a esse objetivo.

Ainda sobre esse método, oriundo da atual Alemanha, os professores usavam sua língua materna para ministrar as aulas. No território norte-americano, era chamado de Método Prussiano (exatamente porque provinha da Prússia, situada na Alemanha de hoje) e tinha como finalidade, como expomos acima, possibilitar aos estudantes o acesso à Literatura, mas não somente isso: tinha como propósito também torná-la uma disciplina intelectual. Contudo, o grande objetivo do ensino de LI nesse período, no Brasil, foi instrumentalizar a mão de obra.

Para esse método tradicional – que tem como base o ensino das línguas clássicas e, a seguir, das modernas –, o professor é o detentor do saber; o aluno é o sujeito passivo na construção de sua própria aprendizagem. Com o tempo, entre as duas guerras mundiais, necessitou-se de que o inglês tivesse mais usuários fluentes – inclusive no campo da espionagem. Em 1940, tivemos uma inovação no ensino de idiomas com o *Direct Method* (Método Direto, que advogava que apenas a língua-alvo deveria ser usada em sala de aula e o conteúdo deveria ser situacional) e, duas décadas depois, com outros, bastante heterodoxos, mas totalmente coerentes com o momento em que foram criados e postos em prática – como o *Audiolingual*, o *Total Physical Response*, o *Silent Way*, o *Suggestopedia*, o *Task-Based*

Learning e o *Community Language Learning*. Cada um deles tem abordagens diferentes para ensinar idiomas, mas com um objetivo em comum: tornar o ensino de línguas cada vez mais próximo de atender às demandas que lhe concernem, com o intuito de garantir a aprendizagem dos estudantes de maneira efetiva.

Desde que o Método Direto surgiu, totalmente contrário a tudo o que o Método da Gramática e Tradução predicava/predica, o foco do ensino-aprendizagem dos idiomas modernos mudou: passou da necessidade de se aprender línguas estrangeiras com o fito de ler e escrever para a necessidade de se aprender línguas estrangeiras com o intuito de se comunicar oralmente – contando que o processo de aprendizagem envolvesse eficácia e não consumisse muito tempo dos alunos, tornando prática a aplicação desse conhecimento. Com o mundo cada vez mais globalizado e sendo o inglês a sua língua franca comercial e científica, necessitava-se aprendê-la rapidamente e, *pari passu*, praticá-la.

Nesse sentido, Almeida Filho (1999) trouxe da Inglaterra, em 1978, uma perspectiva de ensino voltado para a língua oral, para a comunicação imediata na língua-alvo. Tal meta faz com que os estudantes utilizem o idioma de forma mais próxima da realidade, utilizando uma gramática situacional (Bolognini *apud* Rossato, 2012). Esta abordagem, desde que começou a ser aplicada, nos anos 1980, tem sido a base sobre a qual tem-se ensinado a LI e outras línguas estrangeiras e segundas línguas em grande parte do mundo, inspirando inovações na metodologia de ensino, mas fundamentando-se sempre na aplicabilidade comunicacional.

Embora tenha-se discutido muito sobre o ensino de LI no Brasil, ainda são percebidos mínimos avanços, pois há lacunas que precisam ser preenchidas. Elas existem seja por falta de recursos tecnológicos e de capacitação de profissionais, seja pela carga horária reduzida, que contribui para a falta de interesse dos alunos pelo aprendizado do inglês. Também falta, por parte dos alunos, encontrar atração na disciplina, pois muitos deles não acham motivos reais e próximos de suas realidades para aplicar este idioma de maneira prática, resultando o aprendente em um profissional não capacitado à altura para enfrentar as novas demandas de uma sociedade cada vez mais necessitada do idioma que impulsiona a globalização (Xavier *et al.*, 2016).

“[...] a inclusão de uma área no currículo deve ser determinada, entre outros fatores, pela função que desempenha na sociedade. Em relação a uma língua estrangeira, isso requer uma reflexão sobre o seu uso efetivo pela população”. (PCN, 1998, p. 20). Considerando o cenário brasileiro, por se tratar de um país que cada vez mais está estabelecendo parcerias internacionais e haja vista que a LI tem *status* de língua franca, para propiciar tais relações, torna-se imprescindível sua inclusão no currículo das escolas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui apresentamos as sínteses dos principais documentos que norteiam a Educação nacional. Primeiramente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, instituída em 1996; em seguida, a Base Nacional Comum Curricular, ou BNCC, do ano de 2017, e por último, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998 – respeitando o afunilamento da questão – não a ordem cronológica na qual esses documentos foram criados.

3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A Lei 9.394/1996 (LDB), apresenta um papel importante na elaboração dos documentos da Educação, pois foi criada para orientar o ensino no Brasil, dando direcionamento ao trabalho das escolas, na Educação Básica. Portanto, dos objetivos gerais da Educação para com os estudantes, “[...] a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (Art. 22, Brasil, 1996). Quanto às finalidades estabelecidas pela LDB, a seção IV, Art. 35, posiciona-se quanto ao Ensino Médio:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

No tocante à oferta do ensino de LI no Brasil, o artigo 35-A dispõe dos seguintes parágrafos (com exceção de quatro, não escolhidos para a discussão aqui):

§ 4º Os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades

on-line, de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

3.2 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular é

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2018, p. 7 *apud* Carvalho; Perez, 2022, p. 9).

Esse documento apresenta princípios com base em documentos oficiais e legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Por conseguinte, tem como principal objetivo principal, promover a todos os estudantes brasileiros, escolas privadas ou públicas e o direito de aprender conhecimentos comuns, amparados em competências e habilidades que se espera que sejam desenvolvidas por eles durante toda a sua escolaridade básica.

3.3 Os Parâmetros Curriculares Nacionais de LI

Os PCN são uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição escolar criada e destinada exclusivamente para o Ensino Fundamental. Tem como objetivo orientar as práticas docentes e ampliar “[...] um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro”. (Brasil, 1998 p. 5). Além do mais,

[...] foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (Brasil, 1998, p. 5).

A disciplina de LI havia se tornado obrigatória no 2º Grau, hoje Ensino Médio, mais de vinte anos antes – em 1976, mais concretamente –, com a Resolução 58 de 1º de dezembro:

[...] o estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2 grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1 grau onde as condições o indique e permitam.

O que testemunhamos, como estagiário do curso de Letras Português-Inglês, comprova que as escolas que nos abrigaram nessa atividade não têm essas condições.

3.4 Os estágios supervisionados como uma prévia da realidade em sala de aula

Os Estágios Supervisionados de LI, que fazem parte do currículo do curso de Letras Português-Inglês, primam, em um primeiro momento, por promover o estudo das teorias acerca do Magistério; e em um segundo, por providenciar a prática de observação e de intervenção em sala de aula – o que possibilita ao licenciando o contato com a realidade da profissão escolhida e para a qual está a se preparar. Pereira, Nogueira e Cavalcante (2020, p. 2) enfatizam a importância dos estágios como um período importante para a formação docente:

[...] podemos entender o estágio supervisionado como um campo de conhecimento, porque articula estudo, análise, problematizações, reflexões das práticas pedagógicas e institucionais, do trabalho docente e da relação entre os alunos do curso, professores orientadores, professores da escola e seus alunos, enfim, com todo o âmbito escolar.

Eles também oportunizam ao graduando situações concretas presentes dentro da sala de aula, possibilitando a integração de conhecimentos teóricos e práticos, transformando-os em ações para que o aluno possa alcançar os objetivos reais da atuação docente. Vendo por este prisma, o estágio é um período de suma importância na formação dos profissionais do Magistério. Portanto, aproveitei ao máximo as oportunidades e conhecimentos que todas essas experiências me proporcionaram.

O estágio supervisionado tem, pelo que expus acima, um papel fulcral no currículo, pois complementa a experiência acadêmica, enriquece o conhecimento do graduando e o coloca dentro de situações reais que ele somente poderá vivenciar dentro da sala de aula – proporcionando, de fato, a aprendizagem que concerne à docência. Sobre o estágio, Andrade (2009, p. 14 *apud* Cordeiro Neto, 2014, p. 14) se posiciona:

[...] permite a integração da teoria e da prática – o encontro do geral com o particular, do conceitual com o concreto, do virtual com o real. É, portanto, o estágio, uma importante parte integradora do currículo, a parte em que o licenciado vai assumir pela primeira vez a sua identidade profissional e sentir na pele o compromisso com o aluno, com sua família, com sua comunidade com a instituição escolar, que representa sua inclusão civilizatória, com a produção conjunta de significados em sala de aula, com a democracia, com o sentido de profissionalismo que implique competência – fazer bem o que lhe compete.

Surge, ainda segundo Andrade (*ibidem*, p. 14-15), um incentivo para o desenvolvimento das potencialidades individuais e o surgimento de novas gerações de profissionais que, além de modelos já pré-estabelecidos, adotem metodologias ativas para o ensino das diversas áreas do conhecimento – processos inovadores, críticos, de uso da cultura digital e ativos no processo do ensino e aprendizagem dos discentes. Sobre isso, Cordeiro Neto (2014, p. 14) advoga que:

O estágio deve proporcionar aos estagiários a possibilidade de desenvolver habilidades relativas e a avaliar ao seu futuro profissional, como: dinamismo, capacidade de planejar, executar, e avaliar ações educativas, facilidade no relacionamento, bom desempenho metodológico, postura ética, assiduidade, pontualidade, conhecimento da gestão educacional, postura profissional e etc.

Para tanto, o estagiário deve fazer a relação entre a teoria e a prática, buscando melhorar a metodologia de modo a fazê-la capaz de contribuir mais positivamente para a construção de saberes junto aos alunos, à escola e à sociedade, trabalhando de forma ética e inserindo práticas inovadoras no ambiente escolar. Para Pimenta (2012 *apud* Pereira; Nogueira; Cavalcante, 2020, p. 2),

[...] o estágio supervisionado é compreendido como um processo que cria, investiga, interpreta e intervém na realidade escolar, educacional e social, favorecendo aos estagiários conhecimentos necessários para formação e atuação docente.

Reforçando as palavras da autora, entendemos todo o processo do estágio também como um momento de reflexão que permite que o estagiário conteste um sistema de ensino meramente tradicional e descortine um processo de ensino e aprendizagem pautado no construtivismo, tendo como precursor Jean Piaget, que defende que o indivíduo é responsável por seu próprio processo de crescimento/conhecimento, que se dá por meio de uma construção, através de sua ação no mundo e a partir de suas próprias estruturas cognitivas, de caráter empírico (1979, *apud* Castañon, 2015, p. 217).

Ou seja, percebe-se o estágio supervisionado como uma oportunidade preciosa para que o futuro docente aprenda ensinando e ensine aprendendo e tenha por base suas próprias

experiências, falhas, acertos e a estruturação de seu conhecimento pautado na integração entre teoria e prática apreendidas e vivenciadas.

3.5 Relato de experiência de um aluno e estagiário de Letras LI

Como estudante de LI, estagiário de uma Licenciatura em Letras com habilitação em inglês e português e na condição de conhecedor dos documentos oficiais que amparam a Educação no Brasil, concluí, ao cabo do estágio de intervenção, que o ensino de LI, na prática, na realidade à qual tive acesso, não segue plenamente o que está prescrito nos documentos mencionados acima. Cheguei a essa inferência através de três experiências empíricas que vivenciei e que serão descritas a seguir.

A primeira aconteceu durante o Ensino Fundamental, quando tive o meu primeiro contato direto com a LI. Logo cedo, percebi que os professores que lecionavam a disciplina entre o 6º ano e o 9º ano não possuíam o domínio pleno do idioma. Quando digo “pleno” é porque esses profissionais ou não possuíam fluência na língua falada, apresentando falhas na pronúncia, ou não demonstravam repertório sociocultural adequado à realidade dos estudantes, mostrando que havia a necessidade de uma formação qualificada por parte deles.

Essa lacuna na preparação dos meus professores de inglês na escola repercutiu negativamente na minha formação escolar, pois não aprendi a LI na Educação Básica, embora eu tivesse sido um aluno com pré-disposição para querer aprendê-la. Isso impactou, mais tarde, na minha decisão quanto à profissão escolhida, quando ingressei no curso de Letras Português-Inglês e Suas Literaturas, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Como não seria diferente, com essa falha externa que reverberou em mim e em outros colegas, apresentei muita dificuldade logo nas primeiras disciplinas de LI na faculdade. Não conseguia, por mais que tentasse realizar atividades simples sem a ajuda do dicionário e do tradutor eletrônico. A carência de conhecimento acerca do inglês que eu e meus colegas apresentávamos, naqueles momentos iniciais no curso de Letras, dificultou o andamento das primeiras disciplinas do idioma, pois perdemos bastante tempo tentando traduzir em vez de absorver o conteúdo, sendo necessárias reposições posteriores – o que retardou o nosso processo de ensino e de aprendizagem e desestimulou a maioria do alunado.

Não quero dizer que o uso do dicionário não seja uma ferramenta eficaz de tradução. Pelo contrário, é extremamente importante, é vital, é imprescindível. A questão é que, nós, estudantes naquela condição desfalcada, levamos mais tempo e demos mais atenção às

tentativas de tradução do que ao entendimento dos assuntos tratados nessa língua estrangeira naquele momento inicial e crucial – o que fez muitos de nós desistir do curso.

Tal experiência me levou a compreender, modestamente, que havia uma fenda considerável no que tange à qualificação dos professores de LI no Ensino Fundamental, levando os prejuízos de aprendizagem desse idioma ao Ensino Médio, tendo em vista as inúmeras dificuldades pelas quais passam parte dos alunos que chegaram à Universidade e que necessitam se expressar em inglês, demonstrando um conhecimento muito aquém daquele que deveriam ter, após terem estudado a língua na escola por anos consecutivos.

A segunda experiência aqui relatada ocorreu durante as duas disciplinas de estágio – o de observação e o de intervenção –, já ao final do curso de Letras, realizadas em escolas de Ensino Médio. Percebi, então, que havia outros agravantes em relação ao ensino de LI. Inicialmente, em relação ao estágio de observação, notei que os estudantes se mostravam desinteressados na aula: a maioria não participava quando o professor fazia alguma pergunta sobre um determinado conteúdo e tampouco aderiu à realização das atividades.

Dessa maneira, certifiquei-me de que os discentes se portavam de forma passiva durante as aulas, embora tentassem chamar a atenção da turma e os incentivassem à participação. Apesar de que no Ensino Médio seja esperado que os docentes possuam um repertório sociocultural diversificado e que possibilite atender às demandas dos alunos de forma mais elucidativa, tal característica não foi testemunhada por mim nos docentes em tela.

Em se tratando do estágio de intervenção, no qual eu fui o professor regente da disciplina, vivenciei a mesma experiência por mim até então apenas observada: durante as minhas aulas, os alunos também se mostraram desinteressados: a maioria não participou quando utilizei atividades lúdicas para ativar seu conhecimento prévio e não se motivou a participar das aulas que eu tão caprichosamente elaborara e estava conduzindo. A impressão que me passavam esses alunos era a de que estavam ali apenas porque eram obrigados a estar. Nada mais.

A terceira experiência aqui pontuada diz respeito à carga horária reservada para a disciplina, sendo majoritariamente estipulada em 1(uma) hora de aula por semana e na qual o ensinante tem que explicar o assunto planejado, tirar as dúvidas que os alunos possam vir a ter sobre o assunto, aplicar atividade, resolvê-la, corrigi-la e finalizar a aula. Comprova-se claramente o pouco tempo que o professor dispõe para repassar todo o conteúdo planejado aprioristicamente e fazer com que todos os discentes tenham uma aprendizagem efetiva.

Para mim, em resumo, os estágios cursados nos últimos semestres da faculdade, longe de me desmotivar, intrigaram-me; mostraram-me não apenas que a teoria não se aplica à desejada prática na realidade do ensino de LI das escolas onde estagiei, mas despertaram em

mim ainda maior vontade de ser um docente que fará a diferença nesse contexto complexo e em constante construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo e das discussões das normativas educacionais basilares para o ensino no Brasil e através dos estágios supervisionados no curso de Letras, pude perceber que a prática do ensino de LI na sala de aula destoa bastante da teoria que nos é repassada na faculdade. Isso se dá por três razões às quais cheguei após vivenciar experiências lacunosas nesse sentido: a carga horária insuficiente da disciplina, a qualificação ineficaz dos profissionais do Magistério que a ensinam e o desinteresse patente dos estudantes como o resultado desse desencontro entre o ideal e o real.

Quanto à primeira razão, notei que o tempo destinado ao ensino de LI adotado pelas duas escolas onde estagiei não era suficiente para que o professor pudesse repassar todo o conteúdo da aula bem como seguir todas as etapas dela para a promoção de uma aprendizagem efetiva dos estudantes.

Quanto à segunda razão, percebi que os professores de inglês do Ensino Fundamental não possuíam uma formação plena, revelado a partir da língua falada, pois apresentaram pronúncias deficientes e pouca vivência do idioma, trazendo impacto na aprendizagem dos estudantes e no Ensino Médio. A mim, trouxe prejuízo quando entrei no curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pois o domínio da LI nesse curso é preponderante para a aprendizagem das disciplinas curriculares inerentes ao ensino dela.

Por último, no que concerne à razão que diz respeito ao desinteresse dos estudantes em relação à disciplina em questão e em aprender um novo idioma, observei que tal postura adotada pelos estudantes foi o resultado de sua inaplicabilidade prática na vida desses aprendentes, levando-me a concluir que tal aprendizagem não era importante para eles enquanto futuros profissionais.

Independentemente dessas anotações que faço acima, pude atestar que os estágios supervisionados foram fundamentais para a minha formação enquanto estudante de Letras e para a construção do conhecimento como futuro professor. Essas vivências fizeram-me conhecer o ensino na prática e, por conseguinte, levaram-me a perceber que a docência requer, além do exercício do Magistério, uma reflexão constante acerca desse exercício como parte integrante do fazer-se professor, pois na Educação, há sempre territórios que devem ser explorados. Aprendemos ensinando; ensinamos aprendendo – e o processo não para nunca.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 2 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

CASTAÑON, G. A. O que é construtivismo. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, Campinas, Série 4, v. 1, n. 2, p. 209-242, 2015. Disponível em: <https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/cadernos/article/download/744/627/1387>. Acesso em: 13 set. 2024.

GOV.BR. MEC e Conselho Britânico realizam evento para a formação de professores de língua inglesa do Brasil. **Ministério da Educação**. [Brasília]: Ministério da Educação, 01 nov. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2022/mec-e-conselho-britanico-realizam-evento-para-a-formacao-de-professores-de-lingua-inglesa-do-brasil>. Acesso em: 5 abr. 2024.

LIMA, G. P.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. **Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**, v. 7, p. 1-7, 2008. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

LIMA, L. F. B.; REZENDE, N. R. Formação da nacionalidade brasileira. **Departamento de Imprensa Nacional**, 1969. Disponível em: FORMACAO_DA_NACIONALIDADE_BRASILEIRA_FLAMARION_BARRETO_LIMA_pdf20190525-102919-1cdkahc-libre.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

CORDEIRO NETO, F. A. Estágio Supervisionado: Relação Teoria em Prática no Desenvolvimento Profissional no Ensino Fundamental e Médio. 2014. 32 f. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Licenciatura em Geografia) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4814/1/PDF%20-%20Francisco%20Alves%20Cordeiro%20Neto.pdf>. Acesso em: 28 out. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, C. B. de. As relações comerciais entre Brasil e Inglaterra no início do século XIX. 2008. Disponível em: http://www.labcom.fau.usp.br/wp-content/uploads/2015/05/2_cincci/1009%20Bortolotti.pdf. Acesso em: 13 de out. 2023.



PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? *In*: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/como.html>. Acesso em: 13 out. 2023.

PEREIRA, A. L. dos S.; NOGUEIRA, M. da S.; CAVALCANTE, M. M. D. O Estágio Supervisionado e Paulo Freire: Contribuições para a Formação do Pedagogo. **Anais do V Congresso Nacional da Educação (V CONEDU)**, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65496>. Acesso em: 10 set. 2023.

ROSSATO, V. As diferentes metodologias de ensino da Língua Inglesa em diferentes segmentos de ensino. **Eventos Pedagógicos**, v. 3, n. 1, p. 589-598, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rebs/article/view/9152>. Acesso em: 22 out. 2024.

XAVIER, E. de M.; GOMES, J. de F. P.; FIGUEIREDO, M. R. de; SOUZA, S. M. da F. 31 Crenças no Ensino de Língua Inglesa no Ambiente Escolar. **Revista Transformar**, v. 8, n. 8, p. 31-52, 2016. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/52>. Acesso em: 10 out. 2023.