



**UnB**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO**

**MADSON CALIL ALEIXO GOMES**

**UNIDADES DIDÁTICAS EM CONTATO:  
AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE ABORDAGENS CONSTRUTIVISTAS E DA  
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO  
DA BNCC**

**Brasília  
2023**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO**

**MADSON CALIL ALEIXO GOMES**

**UNIDADES DIDÁTICAS EM CONTATO: AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DE  
ABORDAGENS CONSTRUTIVISTAS E DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA  
LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA BNCC**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial para obtenção do título  
de Licenciado em Letras – Língua Inglesa e  
Respectiva Literatura do Instituto de Letras da  
Universidade de Brasília

Banca Examinadora

Rachel Lourenço Corrêa  
(Presidente da banca avaliadora)

Avram Stanley Blum  
(Membro da banca avaliadora)

Fidel Armando Cañas Chávez  
(Membro da banca avaliadora)

Ana Emilia Fajardo Turbin  
(Suplente)

**Brasília  
2023**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, aos meus pais Madson Roberto Calil Gomes e Sirlei de Souza Aleixo. Obviamente, pelo bem da vida e por todo o sacrifício envolvido em me dar as melhores condições possíveis e impossíveis para a realização de todos os meus sonhos, mas além disso, pelo apoio incondicional ao longo de toda a jornada como acadêmico, cidadão, filho e ser humano. O agradecimento também se estende ao meu irmão, Maxiliano Aleixo de Souza, por ter sido responsável por meus primeiros contatos com a língua inglesa, a qual eu aprendi a amar tanto, e que me inspirou a buscar esta carreira.

As pessoas com as quais eu dividi e ainda divido esta jornada não só me ajudaram como universitário, mas me acolheram como uma segunda família. Aninha, Mary, Julia, Lydia e Lua. Passamos por tanta coisa, e eu não faria nada diferente. Vocês podem não compartilhar sangue comigo, porém isto é de importância ínfima em comparação ao quanto vocês mudaram a minha para melhor com cada conversa, cada almoço, cada sorriso e cada lágrima. O espaço de vocês no meu coração é cativo, e eu amo vocês do fundo deste mesmo coração. Agradeço também ao meu amado amigo Teylor, por ter desbloqueado a minha paixão pelo mero ato de falar e me expressar. Foi uma honra participar das fases finais da sua graduação como você fez comigo também.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha orientadora, Rachel Lourenço, pela incrível disponibilidade e ajuda não só com este projeto mas com a minha graduação como um todo, como também aos dois professores membros da banca examinadora. Professor Avram, não há nada comparado ao seu carinho em sala de aula e sua metodologia baseada em confiança. Professor FIdel, apesar de eu nunca ter tido o prazer de ser um aluno matriculado em uma de suas aulas, o pouco que tive prazer de acompanhar como convidado foi mais que o suficiente para o meu convite, o qual eu agradeço por ter aceitado de forma tão carinhosa. A todos vocês, digo que seus ensinamentos irão pontuar cada passo da minha futura trajetória como professor.

## RESUMO

No âmbito do ensino e da aprendizagem, cabe à comunidade docente e aos profissionais das áreas relacionadas à investigação dos fatores que influenciam o processo de forma direta ou indireta. Tal investigação tem como objetivos a obtenção de respostas para questões relevantes e, principalmente, o aprimoramento de práticas de ensino e o aumento da qualidade das aulas ministradas. Porém, também é necessário ter uma visão crítica para avaliar as práticas de ensino e suas intenções educacionais, a fim de edificar a tomada de decisões baseadas em ideais significativos. Neste contexto, este trabalho tem como objetivo investigar o ensino da língua inglesa no Distrito Federal, identificar a intenção educacional e adicionar ideias que possam representar saltos qualitativos a mesma. Para tanto, servirão como alicerces teóricos três componentes: o estudo da Unidade Didática de Antoni Zabala (1998) e sua visão construtivista para com o ensino; a análise da proposta de Sequência Didática elaborada por Joaquim Dolz, Michéle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004) para planejamentos de aulas; e uma análise das propostas e postura ideológica da Base Nacional Comum Curricular (2018) em relação ao ensino de inglês. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, em busca de compreender estes componentes e de contribuir com elementos provenientes da Sequência Didática e de concepções construtivistas para as aulas de inglês no contexto do ensino público, sob a égide da BNCC. Como ferramentas de investigação, a pesquisa utilizou análises de um produto educacional e discussões levantadas a partir de entrevistas realizadas com 4 professoras de língua inglesa do ensino público do Distrito Federal. Acreditamos que este trabalho tem o valor de pautar a discussão sobre a importância de um planejamento de aula que leve em conta a intenção educacional e o contexto no qual a aprendizagem ocorre, o que é relevante para o ensino público.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem, língua inglesa, Unidade Didática, Sequência Didática, BNCC.

## ABSTRACT

It is the responsibility of teachers and of educational professionals to investigate the factors that affect the processes of teaching and learning. Such an investigation aims to answer relevant questions and mainly to improve teaching practices and to enhance the quality of classes. However, a critical approach is also needed to evaluate teaching practices and their underlying educational intentions, in order to encourage decision making based on significant ideals. In such a context, this work aims to investigate English teaching in the Brazilian Federal District, to identify the educational intention and to add ideas that may represent qualitative leaps to it. In order to do so, three components will serve as theoretical foundations: the study of Didactic Unities by Antoni Zabala (1998) and its constructivist approach; an analysis of the Didactic Sequence proposal for lesson planning, by Joaquim Dolz, Michèle Noverraz and Bernard Schneuwly (2004); and the ideological stance of Brazil's National Common Curricular Base, BNCC (2018), in relation to English teaching. This is a qualitative study that discusses those components and attempts to contribute elements from the Didactic Sequence proposal and constructivist ideas to English classes in the public education sector, under the aegis of the BNCC. The research tools were the analyses of an educational product and of interviews with four English teachers who work in different Federal District public schools. We believe this work is relevant to start discussions about the importance of lesson planning that takes into account the educational intention and context where these classes happen, which is valuable for the public education system.

**Keywords:** Teaching and learning, English language, Didactic Unity, Didactic Sequence, BNCC.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 A UNIDADE DIDÁTICA COMO MÉTODO DE ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO E CRITÉRIOS PARA SUA ANÁLISE QUALITATIVA.....</b>	<b>8</b>
<b>2.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROCEDIMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM..</b>	<b>13</b>
<b>2.3 BNCC: FUNDAMENTOS E POSTURA PARA COM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA</b>	<b>23</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>29</b>
<b>4 RESULTADOS E ANÁLISE.....</b>	<b>31</b>
<b>4.1 PRODUTO EDUCACIONAL UTILIZANDO O MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA...</b>	<b>31</b>
<b>4.1.1 PRODUTO EDUCACIONAL DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA X QUESTIONÁRIO..</b>	<b>35</b>
<b>4.2 ENTREVISTAS COM PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DO DF.....</b>	<b>38</b>
<b>4.2.1 Em relação a visão sobre o ensino público.....</b>	<b>39</b>
<b>4.2.2 Em relação à BNCC e sua relevância.....</b>	<b>40</b>
<b>4.2.3 Questionário.....</b>	<b>42</b>
<b>4.2.4 Considerações e análise final sobre as entrevistas.....</b>	<b>51</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>59</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>60</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante a trajetória como alunos de língua inglesa no sistema de ensino regular, seja ele privado ou público, somos expostos a características que, ao longo do tempo, se tornam alvo de estereotipação por parte do senso comum. Como exemplos, podemos citar a semelhança de metodologias para conteúdos diferentes, um ensino meramente gramatical, a má implementação de propostas modernas como a gamificação e etc. Tal visão é natural quando existe um distanciamento entre o planejamento e execução das aulas e o público alvo. Quando, entretanto, um aluno se interessa pela área de licenciatura, este indivíduo é então exposto ao outro lado da situação, com acesso aos componentes e processos complexos que são necessários para a construção de um ambiente de ensino. Inserido nesse novo contexto, há a percepção de que efeitos visíveis em sala de aula, sejam estes positivos ou negativos, têm origens profundas nestes processos complexos e, dessa maneira, os estereótipos e preconceitos se diluem a favor de uma análise crítica para com os processos de ensino-aprendizagem.

Podemos considerar a trajetória descrita acima como a linha de raciocínio que leva até a questão principal deste trabalho. A partir dessa mudança de pontos de vista, criam-se situações acadêmicas que propiciam perguntas relevantes sobre questões variadas dos processos de ensino-aprendizagem. Estas perguntas podem ter um caráter simples a princípio, considerando questões imediatas da sala de aula, como por exemplo: como reter a atenção dos alunos? Como ensinar conteúdo x? Mas com a aquisição de novas informações a respeito do trabalho docente e de breves experiências em sala de aula, como estágios, as perguntas feitas por um professor em formação passam a ter uma postura mais complexa e minuciosa. Quais as responsabilidades dos órgãos públicos da educação? O que pode ser alterado e aprimorado nos documentos regentes? Qual a função social da escola?

As perguntas formadoras deste trabalho foram feitas neste contexto mais avançado, após o contato com estes conceitos e componentes que regem a educação, desde um âmbito político e social até o âmbito pedagógico e educacional. Primeiramente, nos perguntamos: qual a posição dos documentos regentes sobre o

ensino de língua inglesa? E, ao partir em busca de uma resposta, nos deparamos com a Base Nacional Comum Curricular. Como é discutido neste trabalho, a BNCC nivela os objetivos do aprendizado na forma de 10 competências gerais, com seus desdobramentos e intenções, entre esses, as 6 competências específicas para o ensino e aprendizagem do Inglês, além de elevar a língua inglesa a status de língua franca<sup>1</sup> no país. A partir deste questionamento, compreendendo os fundamentos pedagógicos da Base, seus pontos fortes e pontos fracos, surgem novas perguntas: qual o papel do docente de língua inglesa na busca de aprimorar suas práticas de ensino, trabalhando no contexto da BNCC? E o que está sendo feito atualmente?

A busca pela resposta destas perguntas nos leva a uma multitude de questões, desafiando opiniões prévias sobre a Base, as metodologias de ensino de inglês, formação de professores para o contexto do ensino público e, novamente, os estereótipos criados ao longo do tempo. Ao longo desta pesquisa, observamos e analisamos um recorte de alguns dos processos complexos por trás do ensino e traçamos paralelos a partir de teorias de cunho construtivista, como a Unidade Didática para tentar responder, em algum grau, essas e outras perguntas a respeito de questões relevantes do ensino de inglês, a fim de oferecer ferramentas, a exemplo da Sequência Didática para docentes que, porventura, tenham as mesmas perguntas ao pensar sobre planejamento de aulas.

---

<sup>1</sup> “Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (BRASIL, 2018, p. 241).

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 A UNIDADE DIDÁTICA COMO MÉTODO DE ORGANIZAÇÃO E PLANEJAMENTO E CRITÉRIOS PARA SUA ANÁLISE QUALITATIVA**

Em seu livro “A Prática Educativa: como ensinar”, Antoni Zabala (1998) analisa as variáveis das propostas metodológicas de ensino. Entre elas está a organização das atividades em uma Unidade Didática. O autor justifica a sua escolha dizendo que “...é a mais fácil de reconhecer como elemento diferenciador das diversas metodologias ou formas de ensinar.” (p. 53). Pode-se inferir então que o modelo de organização de um plano ou projeto didático é crucial para a análise de sua possível eficácia, segundo sua intenção educacional e o contexto onde está inserido.

Para tal análise, Zabala (1998) parte da concepção construtivista da aquisição do conhecimento e da aprendizagem. Neste enfoque teórico, a mente humana dispõe de esquemas de conhecimento, que servem como modelos dos conceitos aprendidos ao longo da vida. Estes modelos são altamente suscetíveis a transformação e evolução através da exposição a novos dados e da comparação com conhecimentos prévios, e o processo de aprendizagem ocorre com as sucessivas evoluções desses esquemas. A reprodução ao menos próxima do ideal deste processo caracteriza a aprendizagem significativa (p. 37). Assim, a unidade didática leva em consideração, primeiramente, a natureza construtivista do conhecimento e da aprendizagem, e após isso, a natureza dos conteúdos.

Para Zabala (1998), o termo Unidade Didática é uma definição abrangente de uma prática de ensino, onde o planejamento de um currículo ou série de aulas se dá na forma de segmentos, explicitamente delimitados pelo docente. As fases do planejamento são descritas em detalhes, reunindo toda a complexidade didática, seja qual for o grau, em um sistema único e coeso com um objetivo específico, seja qual for. Dessa forma, a organização das atividades de uma Unidade Didática tem um papel crucial para a construção de aulas, antes mesmo da escolha de temas e formatos, pois implica diretamente a natureza do ensino e a formação de um contexto educacional reconhecível como tal, ou seja, implica diretamente a escolha de temas e

formatos. Desde a fase de organização dos componentes de uma série de aulas, deve haver uma intenção educacional clara, para que a mesma seja passível de análises posteriores.

Neste sentido, é relevante propor ferramentas para debates sobre as aplicações de determinadas metodologias. Os modelos utilizados como exemplo vão desde formas de ensino ditas “tradicionais” até planos mais complexos e inovadores, todos tratados como unidades didáticas. A forma considerada mais tradicional, chamada por Bini (apud Zabala, 1977) de circuito didático dogmático é dividida em quatro fases da seguinte maneira:

- a) Comunicação da lição;
- b) Estudo Individual sobre o livro didático;
- c) Repetição do conteúdo aprendido, sem discussão nem ajuda recíproca;
- d) Julgamento ou sanção administrativa (nota) do professor ou professora.

Zabala (1998) deixa claro que a análise de uma determinada unidade didática deve ir além da análise de sua complexidade. Isto é, não se deve considerar complexidade como um fator qualitativo na análise. Os critérios, assim sendo, são de valor subjetivo e provocativo, para que a implementação dos componentes de uma unidade didática ocorra tendo em vista a intenção e o contexto educacional. O educador deve fazer perguntas antes de iniciar o projeto, de acordo com suas intenções. Tratando toda forma de unidade e planejamento como válida (se desprendendo de alguns preconceitos que possam existir), a intenção deste modelo é avaliar pontos fortes e carências para determinar, acima de tudo, a adaptabilidade às necessidades educacionais dos alunos.

A determinação dos critérios de análise também leva em consideração os tipos de conteúdo, primeiramente descritos por César (1986) e posteriormente por Zabala (1998), estes sendo os factuais e conceituais (o que se deve saber), os procedimentais (o que se deve fazer) e os atitudinais (o que se deve ser). Estes conteúdos têm significados e formas de aquisição diferentes.

Os conteúdos factuais dizem respeito aos dados, fatos, acontecimentos, fenômenos concretos e singularidades (ZABALA, 1998, p. 41). A aprendizagem

desses conteúdos ocorre, principalmente, através da repetição exata, ou ao menos de forma próxima ao originalmente verificado.

Consideramos que o aluno ou a aluna aprendeu um conteúdo factual quando é capaz de reproduzi-lo. Na maioria destes conteúdos, a reprodução se produz de forma literal; portanto, a compreensão não é necessária já que muitas vezes tem um caráter arbitrário. Dizemos que alguém aprendeu quando é capaz de recordar e expressar, de maneira exata, o original, quando se dá a data com precisão, o nome sem nenhum erro, a atribuição exata do símbolo. Trata-se de conteúdos cuja resposta é inequívoca. (ZABALA, 1998, p. 41)

Os conteúdos conceituais se aproximam muito dos factuais, por terem a mesma condição de aprendizado: a compreensão. São definidos como:

O conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto e situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. (ZABALA, 1998, p. 42).

A aprendizagem dos conteúdos conceituais ocorre nas bases do conceito construtivista, isto é, ocorre com a evolução e transformação de dados através da aquisição de novas informações.

Trata-se de atividades complexas que provocam um verdadeiro processo de elaboração e construção pessoal do conceito. Atividades experimentais que favoreçam que os novos conteúdos de aprendizagem se relacionem substantivamente com os conhecimentos prévios; atividades que promovam uma forte atividade mental que favoreça estas relações; atividades que outorgam significado e funcionalidade aos novos conceitos e princípios; atividades que suponham um desafio ajustado às possibilidades reais, etc. Trata-se sempre de atividades que favoreçam a compreensão do conceito a fim de utilizá-lo para a interpretação ou o conhecimento de situações, ou para a construção de outras idéias. (ZABALA, 1998, p. 43)

Tendo em vista a semelhança anteriormente citada, os conteúdos factuais e conceituais podem ser facilmente unificados como objetos de aprendizagem.

Os conteúdos procedimentais estão em um grau de complexidade superior, definidos como "...um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo" (ZABALA, 1998, p. 43). A quantidade de conteúdos de caráter procedimental existente implica uma multitude de modos de aprendizagem, o que torna necessária a identificação de parâmetros onde estes conteúdos se

encaixam. Estes parâmetros são os seguintes: o eixo mecânico/cognitivo, ou seja, envolvem ações do corpo ou da mente em diferentes graus; o eixo de quantidade de ações, que diz respeito ao número de ações necessárias no procedimento; e por fim o eixo algorítmico/heurístico, que se refere à ordem dos procedimentos, desde os predeterminados até os variáveis de contexto para contexto. Como dito anteriormente, tais eixos implicam modos diferentes de aprendizagem, porém é possível determinar alguns termos gerais para a aquisição de conteúdos procedimentais, independente da posição que ocupa nos espectros. Se aprendem conteúdos procedimentais "...a partir de modelos especializados. A realização das ações que compõem o procedimento ou a estratégia é o ponto de partida" (ZABALA, 1998, p. 44).

Por fim, os conteúdos atitudinais, assim como os procedimentais, também abrangem diversos conteúdos, e dessa forma necessitam de categorização. Primeiramente, há os valores, que são princípios éticos oriundos de convenção social, por exemplo, a solidariedade e o respeito alheio. A aquisição de um valor não ocorre somente com a sua internalização, mas sim quando se pratica a atividade cognitiva ativa de se posicionar em relação ao valor. Derivadas deste, temos as atitudes, que são as formas de expressão da conduta esperada em sociedade, como por exemplo cooperar em grupo ou ajudar ao próximo. Atitudes são aprendidas quando há constância na postura do indivíduo para com tal atitude e seu objeto de atuação, tendo a consciência de que o processo varia em automatização/reflexão. Por último, há as normas, que são regras e padrões imperativos para todos os membros de um grupo social, convencionados através de um pacto social. Neste grupo se incluem as leis, por exemplo. A aquisição das normas ocorre em três graus diferentes: o primeiro, onde acontece a aceitação da norma, sem considerar a necessidade ou as consequências; o segundo, quando o indivíduo se conforma com o cumprimento da norma refletindo minimamente sobre o seu contexto, forçosamente ou não; o terceiro, onde enfim acontece a internalização das normas como parte do funcionamento da coletividade em que estão vigorando. Valores, atitudes e normas têm uma característica em comum:

Cada um deles está configurado por componentes cognitivos (conhecimentos e crenças), afetivos (sentimentos e preferências) e comportamentais (ações e declarações de intenção). Mas a incidência de cada um destes componentes

se dá em maior ou menor grau segundo se trate de um valor, uma atitude ou uma norma. (ZABALA, 1998, p. 47).

Categorizando-os dessa maneira, os conteúdos têm uma especificidade e uma efetividade empírica em sua utilização, pelo fato de terem modos de aprendizagem diferentes. Dessa forma, uma determinada unidade didática terá enfoques distintos em suas diversas atividades, e terá maior ou menor grau de eficácia para a aquisição de cada um dos tipos de conteúdo.

Esses alicerces teóricos levam ao modelo de análise proposto neste estudo, em forma de perguntas às atividades propostas da unidade. As questões têm valor subjetivo e devem ser feitas com o entendimento dos componentes orgânicos que tornam uma sala de aula imprevisível, ao mesmo tempo que a escolha de uma determinada unidade didática tem efeitos visíveis nos alunos e em seu processo de aprendizagem, por ser uma das primeiras variáveis no processo de ensino. Há também o entendimento de que o modelo não tem como objetivo a proposta de uma metodologia definitiva em sala de aula, mas sim a disponibilidade de uma ferramenta de análise para o aprimoramento das diferentes formas de organização e concepção de Unidades Didáticas. Têm-se então as perguntas da seguinte maneira:

De que forma as atividades da unidade:

- a) permitem que os *conhecimentos prévios* dos alunos sejam identificados?
- b) tratam os conteúdos de forma *significativa e funcional* para os alunos?
- c) são adequadas aos *níveis de desenvolvimento* dos alunos?
- d) apresentam desafios alcançáveis para os alunos, isto é, criam *zonas de desenvolvimento proximal*?<sup>2</sup>
- e) provocam *conflito cognitivo* e promovem a *atividade mental* dos alunos?
- f) são motivadoras, criando uma *atitude favorável* nos alunos?
- g) estimulam a *autoestima* e o *autoconhecimento* do aluno em relação a seu progresso e seus sucessos?

---

<sup>2</sup> A zona de desenvolvimento proximal é definida por Vygotsky (1935) como: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VYGOTSKY, 1984, p. 58)

h) promovem o *aprender a aprender*, isto é, promovem a *autonomia* do aluno para com o seu próprio processo de aprendizagem?

Ao confrontar unidades didáticas com essas perguntas, é possível chegar a conclusões sobre sua eficácia relativa à intenção de ensino. Aqui, há uma das questões mais importantes, que Zabala (1998) explora no capítulo anterior: a função social da escola.

Ao fazer a pergunta de qual função o ensino teria na sociedade, ele encontra duas respostas distintas. A primeira, predominante, se trata de uma visão propedêutica do ensino, isto é, a visão a longo prazo de valorização das habilidades profissionais com foco na inserção no mercado de trabalho. Esta resposta ocorre em detrimento da segunda, a formação integral do aluno, visando sua emancipação humana e aquisição de conhecimentos que lhe permitam compreender o mundo ao seu redor e suas nuances sociais, possibilitando a tomada de decisão política e social de forma devida e autônoma. A distinção no caminho percorrido utilizando essas duas respostas se dá pelo estudo das capacidades e dos conteúdos, como indicadores da intenção de ensino de uma unidade didática qualquer.

Em suma, a análise das capacidades e conteúdos através de um método de ensino indica as intenções educacionais de tal método. Tendo em vista a intenção de ensino e o seu foco, deve-se ter expectativas diferentes para as respostas e conclusões. Por exemplo, uma unidade didática nos moldes do anteriormente citado circuito didático dogmático, marcado por uma clara visão propedêutica, conduz de forma mais eficiente conteúdos de natureza conceitual, justamente por este ser o seu foco. Outras propostas, como a Sequência Didática, têm em seu próprio conceito a intenção de tratar de conteúdos atitudinais com mais veemência, com uma natureza de formação integral.

## **2.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROCEDIMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

Ainda no contexto de planejamento didático, uma questão importante é: como a conexão entre as aulas e atividades de uma Unidade Didática afeta a eficácia da

proposta? Um estudo lida com essa questão e outras ao ter como resultado um modelo de ensino: a sequência didática, de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). Uma análise profunda deste modelo pode revelar não só métodos inovadores de planejamento de aulas, mas também contribuições para modelos já existentes. Tem-se assim a Sequência Didática como objeto de estudo, uma forma alternativa de construir aulas. Esta seção trata do contexto no qual o modelo surgiu e da descrição de suas fases didáticas, com o objetivo de oferecer ferramentas que sejam úteis para o aprimoramento das aulas de língua inglesa no contexto do DF.

O estudo e a elaboração desta proposta advém das pesquisas relacionadas aos gêneros textuais, realizada por uma equipe de ensino da Universidade de Genebra liderada por Dolz e Schneuwly (2004), que por sua vez advém da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, de Bronckart (1999). O estudo visa um método de planejamento educacional que utiliza os gêneros orais e escritos para a aquisição de capacidades de escrita e fala do Francês. O modelo é essencialmente parte dos estudos dos gêneros textuais, estes definidos como instrumentos socialmente construídos para a mediação entre indivíduos e situações de interação, noções estas derivadas das linhas de pensamento marxista e bakhtiniana.

### **Definição**

A proposta da sequência didática se encaixa na definição de unidade didática dada por Zabala (1998). Isto é, é uma proposta de estruturação didática onde a segmentação de suas fases é explícita e proposital, organizada pelo docente. As conclusões da equipe de Genebra a partir dos seus estudos dos gêneros textuais resultaram na construção de um modelo teórico de segmentação de procedimentos didáticos. O modelo tem em seu cerne três questões principais: a modularidade do ensino, o entendimento mútuo sobre os objetivos e procedimentos da sequência e a centralidade temática que guia o processo. Sendo assim, é uma unidade didática onde o conteúdo proposto ocorre por meio de um tema ou projeto e onde ambos professor e aluno têm ciência do objetivo educacional.

A primeira fase do modelo é uma apresentação do projeto onde acontece a exposição das informações ou desafios pedagógicos propostos, e então se sucedem três momentos: a produção inicial, os módulos, e a produção final.

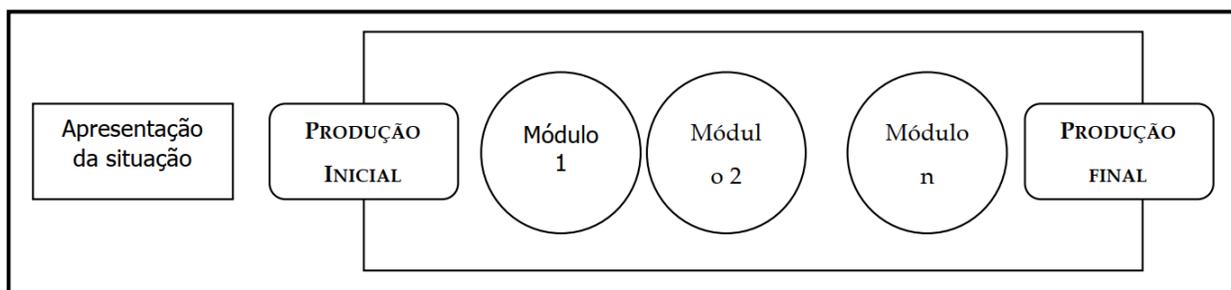


Figura 1 - Esquema da Sequência Didática (Fonte: DOLZ et al, 2004, p. 97)

### **Apresentação da situação pedagógica**

Nessa fase inicial do projeto, é importante não só a explicação clara dos objetivos propostos, mas também a garantia de ciência dos procedimentos. Os alunos são expostos ao objetivo de aprendizagem por meio de exemplos com variados níveis de sucesso. É uma preparação tanto para a produção inicial, onde ocorrerá a aferição das características cruciais para a continuidade fluida do projeto, como o conhecimento prévio dos alunos e seus diferentes modos de estudo, mas também para a produção final, onde há a intenção de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos de forma ativa. A apresentação inicial, portanto, assume um papel panorâmico do projeto, e é fundamental para aumentar as probabilidades de engajamento e imersão dos alunos.

Ao levar em conta a importância da ciência do aluno, algumas perguntas devem encontrar respostas na apresentação inicial, de forma colaborativa:

- Qual o objetivo do projeto? Qual habilidade terão que desenvolver ou qual conteúdo será estudado?
- Em quais termos e perspectivas os alunos serão avaliados, e por quem?
- Em qual formato se darão as atividades do projeto? Irão dispor de escrita, fala, vídeos, entrevistas, etc...

- Como ocorrerá a participação no projeto? Atividades individuais, em grupo ou mistas? A ordem e os possíveis conjuntos de alunos também deve ser discutida.

Dessa forma, o aspecto colaborativo é um dos alicerces práticos do projeto, de modo que os alunos fiquem cientes da importância de suas contribuições para a construção da sequência. “A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.” (DOLZ et al, 2004, p. 100). As explicações necessárias para entender a relevância do trabalho proposto devem estar disponíveis, para que se evite que o conteúdo não seja significativo o suficiente para o aluno em nível pessoal e para a classe em nível coletivo. Sendo assim, exemplos vindos da circulação social e espontânea de informações e situações convenientes ao tema do projeto são de extrema ajuda para alcançar esse objetivo.

### **Produção Inicial**

Esta primeira etapa é motivadora e serve a propósitos de diagnóstico, pois é onde ocorre a primeira coleta de dados, e assim se dá para alunos e professores simultaneamente. No contexto da produção escrita e oral, é o momento das primeiras produções textuais, porém, em um contexto mais geral, é onde ocorre a primeira realização de atividades que tem como objeto de estudo o tema e o conteúdo pedagógico proposto pela apresentação inicial. No âmbito do discente, há o primeiro contato com o objeto de estudo. Assim, o professor expõe os desafios da prática, propiciando momentos de autoavaliação e autoconhecimento dos limites dos alunos, além de permitir que eles tenham uma ideia básica sobre o próprio ritmo de estudos e possíveis adaptações deste na continuidade do projeto. Há aqui também um momento de correlacionar os conhecimentos já adquiridos com os novos conhecimentos ainda em desenvolvimento, essa sendo a zona de desenvolvimento proximal definida por Vygotsky (1984). No âmbito do docente, a produção inicial servirá necessariamente como um indicativo crucial para o planejamento, diferenciação ou até mesmo individualização dos passos seguintes da sequência: os módulos. O docente pode observar não só o resultado das atividades mas também as respostas durante as

conversas colaborativas anteriormente citadas, uma coleta dados para a construção dos módulos de modo que as capacidades e dificuldades dos alunos sejam a base de um sistema de avaliação formativa, motivando assim a adoção de metodologias e estratégias construídas “sob medida” para dada situação pedagógica.

Os erros cometidos durante a produção inicial se tornam motivadores do projeto e daqueles envolvidos nele. Nesse sentido, por mais que atividades simplificadas tenham valor introdutório e sejam importantes para um aumento gradativo do nível de dificuldade, o docente precisa manter em mente o valor da coleta de dados, e para isso, deve propor um equilíbrio entre situações de introdução e desafios nas atividades. Isto é necessário pelo fato de que o insucesso não se dá de forma aleatória e isolada, e sim por motivos específicos que, ao serem observados neste momento, podem ser abordados ao longo dos módulos. As atividades da fase inicial da sequência são equilibradas com elementos que simulam, mesmo em menor escala, futuros desafios e constrições que ocorrerão na etapa da produção final. Podemos dizer que o motivo de lidar com um nível de dificuldade equilibrado é fazer com que o projeto revele dados relevantes de forma mais eficaz e honesta.

Assim temos a ideia de uma sequência didática que parte do mais complexo, para o mais simples, para o complexo novamente, dessa vez com as falhas já lapidadas pelo processo do projeto de classe. Cabe ao docente decidir o que manter ou o que retirar de atividades complexas para empregar estes elementos em uma atividade da fase inicial. O alto nível de adaptação esperado de um professor, em uma situação de planejamento durante a sequência didática, é então o nascedouro mais provável de desafios docentes em tal projeto, estes que derivam também de elementos externos, como o número de alunos e a infraestrutura disponível.

O método de avaliação dos resultados também é um fator de alta importância para a eficácia educacional da produção inicial. Tendo em vista o objetivo de coleta de dados para planejamento e diferenciação, não seria vantajosa, por exemplo, a avaliação objetiva e a distribuição de notas para as atividades. Em seu lugar, é preferível fazer uma avaliação coletiva e colaborativa, tendo em vista que muitos dados podem passar despercebidos tanto pelo professor quanto pelos alunos. Em um nível micro, as atividades realizadas podem circular pelos grupos de alunos para uma

discussão que levaria em seguida ao levantamento de dúvidas, para a turma e para o professor. Em nível macro, o debate se mostra uma ferramenta abrangente de colaboração. Sendo assim, é necessário que a avaliação sirva primordialmente ao objetivo de coleta de dados e personalização do projeto de classe.

### **Módulos (ou oficinas)**

Dentro da sequência, os módulos (também chamados de oficinas) têm como objetivo principal a solução de problemas e a superação dos desafios que serão identificados ao longo do processo da produção inicial. Para este objetivo, há a importância de atividades focadas (nos desafios sinalizados) e personalizadas (para situações pedagógicas diferentes). O número de módulos varia em relação a diversos fatores como: o conteúdo trabalhado, o tempo disponível, o número de alunos, a quantidade de desafios identificados durante a produção inicial, o objetivo final, entre outros. Isto significa que podemos ter sequências com poucos ou com muitos módulos, com o fator quantidade tendo pouca ou nenhuma interferência em sua eficácia a princípio.

Como o objetivo da sequência didática é contextualizar o ensino e dispor ao professor as ferramentas para a diferenciação de seu método de ensino (modularidade), a variabilidade se torna uma característica necessária para a etapa dos módulos. É de extrema importância que as atividades variem não só em formato, mas em proposta, respeitando o objetivo primário definido para o projeto de classe. Isto é, deve-se combinar atividades individuais, onde uma diferenciação tem espaço para ocorrer por exemplo, e atividades em grupo, onde a classe desempenha não só em prol do objetivo pessoal mas também para o objetivo geral do projeto, este determinado na fase de apresentação como dito anteriormente.

Ao longo dos módulos, a linguagem que nós docentes utilizamos cumpre um papel de transmissão de expectativas pedagógicas e informações importantes, pois estamos lidando com a aquisição de novos módulos textuais e orais. Assim sendo, o desenvolvimento de uma linguagem comum entendida por todos é crucial. Dolz, Noverraz e Schneuwly chamam este elemento de linguagem técnica (DOLZ et al, 2004, p. 105). A linguagem técnica faz a mediação entre as comunicações em sala de

aula, não só referentes ao conteúdo mas também ao desempenho individual ou em conjunto. Ela também não é necessariamente complexa, tendo em vista que é comum e isolada a um ambiente construído em colaboração, ou seja, estará intrinsecamente ligada à necessidade de atender demandas linguísticas de toda a turma. Essa linguagem técnica torna-se importante para a realização do que chamam Dolz e Schneuwly (2004) de registro de aquisições (p. 106), onde todo o aprendizado, assim como os meios pelos quais se deu o aprendizado, entra em um registro produzido por cada aluno. Esse registro pode ocorrer em grupo ou de forma individual.

Tal registro é basilar não só ao fim do projeto – onde um panorama de aprendizagem é elaborado e exposto – mas principalmente para a construção de um objetivo secundário (porém igualmente importante) dos módulos: desenvolver a capacidade de autocorreção e autonomia de aprendizagem. Com a construção de ferramentas para tal (como os exemplos dados na fase inicial, ou os debates em grupo como dito anteriormente), o desenvolvimento dos alunos com pouca ou nenhuma intervenção do professor é possível. É fundamental que o aluno, neste momento, perceba o projeto como uma continuidade, para fazer uma análise de desempenho tendo como guia o objetivo do projeto. A turma por sua vez poderá contar com debates e análises em conjunto das atividades e, assim, avaliar o processo.

Nessa parte intermediária do projeto, os esforços dos alunos e do docente têm dois objetivos distintos, porém igualmente importantes. Ao mesmo tempo em que há uma preparação para uma atividade final, há a aquisição de conhecimentos que devem necessariamente ir além da classe, para dar significado aos conteúdos. Dessa forma, é seguro dizer que é a fase onde ocorre a maior demanda por parte de todos envolvidos, passiva e ativamente, um teste não só para a capacidade dos alunos mas também para a adaptabilidade do docente. É, por exemplo, onde ocorrem conversas individuais com os alunos sobre seus desafios particulares, onde estratégias são desenvolvidas de acordo com cada caso específico. A mediação de debates, discussões e análises também está sob a responsabilidade dos professores e, como dito acima, a percepção para que a autocorreção tenha seu espaço. Os alunos terão como grande desafio provável o desenvolvimento de uma autonomia não usual em

sistemas de ensino regular, porém terão mais ferramentas caso o processo de apresentação do projeto e da produção inicial sejam construídos com esse desafio em mente.

### **Produção Final**

A fase conclusiva do projeto pode ser analisada sob uma perspectiva de convergência de aprendizagem, levando em conta os objetivos propostos, os desafios enfrentados e superados durante os módulos, no polo do aluno, e uma atitude avaliativa que propicie a formação intelectual abrangente, no polo do professor.

O professor oferece uma oportunidade para a aplicação dos conceitos adquiridos, propondo uma atividade com um nível de dificuldade maior e menos decupada (em comparação com aquelas realizadas nos módulos). Apesar da cautela na ideia de desafiar o aluno, é importante que seus conhecimentos tenham a oportunidade de agir como ferramentas de solução de problemas, realização de atividades, raciocínio e capacidade crítica, a depender da proposta descrita nas fases iniciais.

Para o aluno, a produção final também representa mais uma oportunidade de construir sua autonomia como estudante. Tendo à disposição os objetivos propostos, uma produção inicial com seus erros e acertos pontuados e discutidos, a natureza dos desafios acadêmicos e os meios pelos quais tais desafios foram superados durante os módulos e, por fim, uma produção final onde todos estes elementos convergem e demonstram dados, o aluno pode enfim olhar de forma panorâmica sua própria trajetória e identificar pontos específicos, sejam eles fortes ou aqueles que demandam mais análise, atenção ou reforço. Assim, existem bases para a autorregulação de seus procedimentos educacionais, resultando assim em uma rotina de estudos baseada em evidências materiais, analisadas e testadas em um âmbito realista. Os conteúdos adquiridos ganham uma importância em si mesmos, construindo hábitos de estudo que poderão ser utilizados em outros contextos educacionais se assim for preciso.

No polo avaliativo, se tornam importantes a linguagem técnica e o uso da avaliação formativa. A linguagem técnica, neste momento, é útil para a descrição clara dos critérios avaliativos para os estudantes, mantendo assim a transparência como elemento central do projeto, evitando uma avaliação que pareça secreta, que ocorre apenas no âmbito do docente. Para que tal avaliação sirva ao propósito de construir uma imagem significativa do conteúdo proposto, é necessário um mínimo de subjetividade, mesmo que os critérios de avaliação tenham sido construídos objetivamente ao longo do projeto. Alunos e professores devem entender o insucesso como resultado de um processo, tal qual tudo é durante o projeto descrito até aqui, e que há caminhos e alicerces para que estes insucessos sejam aferidos e superados. Dessa forma, as ferramentas para uma avaliação satisfatória de uma produção final devem ser construídas e explicitadas durante as etapas anteriores do projeto, como por exemplo: o registro de aquisições, as diferenciações utilizadas em nível micro durante os módulos, a própria linguagem técnica, etc.

### **As Finalidades da proposta**

Os autores da equipe de Genebra delimitam três finalidades principais do modelo de sequência didática proposto, sendo elas:

- Oferecer as ferramentas para o domínio da língua em seu âmbito cotidiano, tanto em sua dimensão oral quanto escrita.
- Desenvolver a autonomia e a iniciativa do aluno para com os processos de linguagem.
- Compreender os processos de linguagem em contextos complexos e elaborados a partir de um trabalho ativo.

Podemos associar a primeira finalidade a uma intenção de ensino significativo, implicando diretamente um ensino que supera os limites da sala de aula. A segunda por sua vez indica a intenção de construir a autonomia do aluno durante o seu processo de aprendizagem. Ao participar ativamente do processo, tendo acesso aos objetivos e a construção de estratégias personalizadas junto ao docente durante os módulos, temos bases sólidas para um olhar ativo para com o processo, sem que ocorra de forma automática para os participantes. Por fim, a terceira pode ser

encarada como uma evolução da primeira finalidade. Os alunos serão eventualmente expostos a processos de linguagem mais complexos, pela demanda de contextos mais específicos, como o mercado de trabalho ou o ambiente acadêmico. É importante que esta demanda não se torne mais relevante que a imersão e significância dos conteúdos, estes que são basilares para a sequência didática.

### **Adaptações para a aplicação no contexto Brasileiro**

No que concerne à implementação do modelo no contexto Brasileiro de educação de línguas, sejam elas estrangeiras ou nativas, Araújo (2013) aponta duas possíveis adaptações para que tal modelo seja viável, tanto pela diferença de contexto com o qual a equipe de Genebra trabalhou, quanto por obstáculos enfrentados por professores que tentaram aplicar o modelo no Brasil, e também pela própria intenção do modelo original, de ser um modelo no qual adaptações podem, e muito provavelmente devem, ser feitas em todas as etapas descritas. “Os próprios autores têm ciência de que se trata de um modelo incompleto, melhor dizendo, de um modelo aberto que pode e deve integrar outras dimensões do trabalho com a língua, em específico o trabalho com a análise linguística” (ARAÚJO, 2013, p. 329).

A primeira das adaptações ocorre na fase da produção inicial. Enquanto o modelo original propõe explicitamente uma intenção de diagnóstico para com a produção inicial dos alunos, Araújo (2013) conclui que no contexto de letramento da educação brasileira, uma produção de caráter diagnóstico pode frequentemente apresentar um desafio incompatível com os alunos, sendo melhor um estudo explícito do gênero textual em si, focando em sua estrutura técnica e sua função e uso social. Dessa forma, há um início mais suave e ainda sim significativo para além da aula, mantendo a proposta original do modelo. Há também uma preocupação com a natureza da reescrita de textos durante os módulos: A autora novamente pontua: “...a experiência demonstra que atividades sucessivas de reescritura de um mesmo texto tornam-se cansativas e monótonas, sendo preferível, em dada altura dos módulos, o professor abandonar a produção e testar a aprendizagem com outra produção...” (p.

332). Esta alteração nos módulos possibilita o uso de mais de um tema em um mesmo gênero textual, diversificando o processo ao mesmo tempo que o foco no gênero escolhido não se perde.

A segunda adaptação diz respeito às áreas do conhecimento abarcadas pelo processo. Ao ler o modelo da equipe de Genebra, percebe-se um grande enfoque na aquisição de capacidades textuais, tanto orais quanto escritas. Tal enfoque é a proposta do projeto desde o princípio, mas os próprios autores não ignoram o fato de que questões sintáticas e ortográficas não são discutidas, e quanto a isso, dizem:

O domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. Trata-se, portanto, de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes permitam melhorar esses conhecimentos. Para tanto, é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e de manipulação é o funcionamento da língua. A bagagem que os alunos terão acumulado ao longo destes momentos de reflexão específica poderá ser reinvestida, com proveito, nas tarefas de escrita e de revisão previstas nas sequências. Em contrapartida, as sequências permitirão contextualizar certos objetivos de aprendizagem e dar-lhes mais sentido. (DOLZ et al. 2004)

Acerca disso, Araújo propõe que estas questões sejam tratadas em uma sessão do processo com enfoque na Análise Linguística, em graus diferentes a depender do nível de ensino em questão (ensino fundamental ou médio, por exemplo). Essa sessão deve ser incluída no plano modular do processo. Sendo assim, a sequência didática assumiria o papel de trabalhar em três frentes: leitura e compreensão oral; produção oral e escrita (estas já presentes na concepção original da proposta); e análise linguística.

### **2.3 BNCC: FUNDAMENTOS E POSTURA PARA COM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em sua terceira versão em 2018, é a realização dos planos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para a educação no território brasileiro. O seu status é o de documento

normativo, o que justifica a sua importância para estudos dos estágios do ensino, desde o planejamento de aulas até a aplicação destas. Para efeitos de análise relevante e convergente com a proposta, o documento será tratado sob duas perspectivas: a visão sobre as competências, tanto as gerais quanto as específicas para o ensino de língua inglesa, e o compromisso ideológico e social com o ensino de inglês através do status de língua franca proposto no documento. Dessa maneira, se abrirá um caminho para discussão de propostas de ensino condizentes com a Base, em conjunto com as possíveis contribuições da sequência didática.

### **A noção de competência e seus efeitos**

Como um dos alicerces teóricos do documento, a noção de 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 do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8)

No âmbito da BNCC, as competências são o caminho para a aquisição de aprendizagens essenciais para todo discente, contribuindo assim para a formação integral do estudante. A proposta é de um local comum de aprendizagem, onde todo e qualquer aluno que passe pelo processo de letramento na escola construa, ao longo do trajeto, as habilidades necessárias para exercer os papéis que irá assumir, seja o de cidadão, participante ativo na comunidade, indivíduo inserido no mercado de trabalho, etc. Sendo assim, as competências representam um passo além dos comprometimentos iniciais apresentados pela Lei de Diretrizes e Base, como a garantia de acesso e permanência na escola. Há um compromisso de expor os estudantes incluídos no sistema de ensino nacional aos conteúdos essenciais para que alcancem um patamar comum, com a intenção de romper com as desigualdades do ensino, que são consideradas um problema de longa data do sistema. Dessa maneira, existiria uma garantia de inclusão social e de cumprimento de direitos para aqueles que completam os anos obrigatórios de ensino regular, como pontuado por Zimmer (2020):

Um ensino efetivo que visa preparar os alunos para atuarem com discernimento e responsabilidade, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades, ter autonomia para tomar decisões e, ainda, aprender a aprender. (p. 14)

Além disso, é possível identificar semelhanças entre a noção de competência com a tipificação dos conteúdos elaborados por Coll (1986) e anteriormente discutidos, com menção a conceitos, procedimentos e valores. Tal aproximação facilita a atuação de metodologias construtivistas em adição às práticas determinadas pela Base, a exemplo do presente estudo que busca formar esta relação com a proposta de Sequência Didática.

Unidas às competências gerais, as competências específicas direcionam o mesmo pensamento através das diversas matérias previstas na base, empregando os enfoques teóricos para a personalização dos processos de ensino. A articulação entre as duas categorias de competências pode ser analisada ao colocá-las lado a lado:

<b>COMPETÊNCIAS GERAIS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b>	<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</b>
<p><b>1.</b> Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p> <p><b>2.</b> Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p><b>3.</b> Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p><b>4.</b> Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou</p>	<p><b>1.</b> Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.</p> <p><b>2.</b> Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.</p> <p><b>3.</b> Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.</p>

visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

**5.** Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

**6.** Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

**7.** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

**8.** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

**9.** Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

**10.** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10)

**4.** Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

**5.** Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

**6.** Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. (BRASIL, 2018, p. 246)

Quadro 1. BNCC – competências gerais e competências de língua inglesa. Sistematização do autor.

As competências específicas traduzem as intenções das competências gerais para o contexto do ensino de língua estrangeira. Isto é, afunilam práticas para a busca e a eventual aquisição de habilidades essenciais para a aprendizagem da língua inglesa. Sob a ótica desta interface, um aluno só será capaz de adquirir os conhecimentos específicos quando fizer o mesmo com as competências gerais, pois são basilares para todo o processo. Como será discutido a seguir, o compromisso de tal processo de ensino e aprendizagem é social além de acadêmico.

### **A postura ideológica para com o ensino de Língua Inglesa**

Tratando especificamente do ensino de inglês, a BNCC determina o seu status como o de língua franca. Tal determinação implica uma série de desdobramentos, em especial o compromisso social que o ensino da língua exerce na sociedade, como ressaltado por Zimmer (2020):

Promover o ensino da língua inglesa / adicional e ou língua franca (status na BNCC) na escola engloba muito mais do que apenas capacitar o aluno a comunicar-se, provendo a ele material linguístico para essa função. A língua possui uma carga histórica e cultural que possibilita ao aluno compreender o mundo muito além do seu próprio espaço. (p. 23)

Neste contexto, a língua inglesa passa a ser reconhecida no momento em que o falante a produz, seja este nativo ou falante de segunda língua. A compreensão de um mundo globalizado é de grande importância para aquisição de noções como a interculturalidade, a diversidade e a inclusão social, que são pontuadas diversas vezes ao longo das seis competências.

O processo ensino / aprendizagem da língua inglesa é realizado por círculos, no centro o aluno e seu contexto pessoal, em seguida, a cidade e a cultura regional, e no círculo maior, o inglês no contexto mundial e todas as diversidades. Enfim, um processo inclusivo que considera um universo plurilíngue e multicultural. Através das aulas de LI o aluno tem a possibilidade de transitar pela diversidade cultural, tomando conhecimento de realidades diferentes para criticar e modificar a sua própria. (p. 23)

Em suma, o aluno que aprende inglês no Brasil deve ter a certeza de que o seu conhecimento da língua é válido tanto em nível pessoal quanto nacional e global. Isso

é fundamental para atender às necessidades de comunicação e para desenvolver uma perspectiva multicultural e política sobre o mundo. O inglês, nesse sentido, se torna uma ferramenta de inclusão e, conseqüentemente, contribui para a formação integral do indivíduo.

### **Considerações**

Tendo em vista todas as questões discutidas, dois pontos são relevantes na Base Nacional Comum Curricular para o presente estudo. O primeiro diz respeito às expectativas em relação ao documento. Quando analisamos não só o seu maior alicerce, a noção de competência, mas também a leitura das propostas de conteúdos específicos, percebemos que o documento tem intenção de normatizar conteúdos básicos, porém não é norteador de metodologias de ensino em nível micro. A forma de organização dos conteúdos, sua forma de apresentação e o agrupamento de temáticas não são previstos no documento de forma explícita, principalmente em relação às seções reservadas especificamente para as matérias, entre elas a língua inglesa. O segundo ponto diz respeito às propostas teóricas de aprendizagem. Como dito antes, há similaridades entre os discursos teóricos que embasam a noção de competência e as noções construtivistas abordadas neste estudo. Isso também se deve ao fato de a Base explicitamente determinar a formação integral do aluno como objetivo primário, algo que propicia métodos que andam na contramão de uma visão propedêutica do ensino. Para alcançar tais objetivos, conteúdos de natureza atitudinal se apresentam como adequados.

Com isto em mente, é possível identificar áreas de interface entre propostas construtivistas e a Base e, dessa forma, buscar contribuições teóricas compatíveis com as expectativas do documento, mesclando teorias para personalizar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, pode-se aprimorar práticas de ensino e pautar discussões sobre as suas diferentes funções e expectativas, além de dar aos docentes ferramentas para adicionar práticas metodológicas externas à BNCC. Nas seções seguintes deste estudo, apresentamos e discutimos os resultados das tentativas da realização desta interface, por variados meios, e a busca por tais contribuições.

### **3 METODOLOGIA**

Com o objetivo de analisar contextos diferentes de ensino, no que concerne à organização de atividades, utilizamos dois instrumentos de pesquisa, ambos com uma abordagem qualitativa baseada nas respostas para as perguntas propostas pelo modelo de Zabala (1998), com adaptações.

O primeiro instrumento de pesquisa consistiu em um estudo de caso de um produto educacional (Anexo 1), elaborado no Instituto Federal de Pernambuco, nos moldes da sequência didática proposta pela equipe de Genebra. Levando em consideração toda a sequência como descrita no material, as perguntas serviram como pontos de reflexão para a análise, revelando em detalhes pontos fracos e fortes, e as relações de cada passo com o estudo dos conteúdos. Os resultados da análise apresentam novas possibilidades para o planejamento de aulas de língua inglesa no âmbito nacional.

O segundo instrumento de pesquisa tem como cerne a análise das respostas às entrevistas realizadas com professoras de língua inglesa do ensino básico do Distrito Federal. As entrevistas foram realizadas em torno de um questionário utilizando as perguntas como dispostas no Quadro 2, além de perguntas preliminares, estas sendo:

- Qual a sua visão sobre o ensino público segundo as suas experiências?
- Em relação à BNCC, qual o nível de relevância e o impacto do documento nas práticas de ensino do dia a dia?
- Você tem conhecimento da teoria da Sequência Didática? Se sim, o quanto é relevante?

Adaptações foram feitas onde se provou necessário ao longo do processo, como:

- A combinação das perguntas “c” e “d” em uma após a primeira entrevista, onde ocorreu uma certa confusão por serem bastante similares em enfoque.
- A exclusão da pergunta “e” como descrita na obra de Zabala (1998) após a primeira entrevista, onde o enfoque e a resposta não contribuíram o suficiente para o estudo.

Abaixo, as perguntas e suas justificativas metodológicas.

De que forma as atividades... (QUESTIONAMENTO)	JUSTIFICATIVA
a) ...nos permitem determinar os conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?	Aqui se dá uma relação com as origens construtivistas da proposta de Unidade Didática. A aprendizagem ocorre através da adaptação e evolução dos esquemas de conhecimento, e tal processo depende da correlação com conhecimentos prévios.
b) ...são propostas de forma que os conteúdos sejam significativos e funcionais para os meninos e as meninas?	Esta pergunta tem origem nas reflexões a respeito da função social da escola, e na intenção de tratar o inglês como conhecimento emancipador inserido em um contexto tanto pessoal quanto global, e não como uma coleção de regras desconexas com a realidade.
c) ... são adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos e apresentam desafios alcançáveis para os mesmos?	Esta pergunta diz respeito às condições pedagógicas dos alunos frente às atividades da sequência, e se, dispostos das ferramentas como a interação em sala e a correlação com conhecimentos prévios, são capazes de superar as eventuais dificuldades.
d) “...promovem uma atitude favorável, quer dizer, são motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?”	O que é exigido do aluno em uma atividade específica? Aqui, se relembra a importância de atividades que façam as ferramentas cognitivas do aluno serem utilizadas de forma ativa e natural, em oposição a processos mecânicos e repetitivos.

e) “...estimulam a autoestima e o autoconceito em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena?”	Esta pergunta diz respeito à importância da imersão em sala de aula, onde os conteúdos são construídos em um contexto conhecido por todos.
f) “...ajudam o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens?”	Por fim, esta pergunta questiona o grau em que as atividades promovem a capacidade do discente de ter conhecimento de seus próprios processos de aprendizagem, para que possam evoluir e sofrer adaptações quando necessário.

Quadro 2. Perguntas para a entrevista, com base em Zabala (1998)

## 4 RESULTADOS E ANÁLISE

### 4.1 PRODUTO EDUCACIONAL UTILIZANDO O MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O material estudado a seguir, “Sequência Didática de Língua Inglesa: perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica do Ensino Médio Integrado”, se trata de um produto educacional no âmbito de mestrado, realizado no Instituto Federal de Pernambuco em 2019, tendo como autoras Diana Sales Freitas Santos e a Prof<sup>a</sup> Dra. Anália Keila Rodrigues. Neste produto, estão presentes os fundamentos e propostas da equipe de Genebra para o planejamento de um projeto de ensino. Nesta seção, descrevemos as fases do projeto, identificando as etapas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e, em seguida, usamos as perguntas propostas por Zabala (1998) como ponto de partida para uma análise de Unidade Didática. Dessa maneira, foi possível entender os pontos relevantes da Sequência Didática para a prática de ensino na fase do planejamento, para pontuar as

possíveis contribuições da proposta para as práticas de ensino no Brasil, regidas pela BNCC.

### **Proposta e temática**

A exemplo da proposta original, esta sequência didática tem como alicerces um objetivo educacional, atrelado a um gênero textual e uma temática. O gênero estudado é a reportagem, com a temática guia sendo interculturalidade, baseada no conceito de “identidade cultural”. De forma mais aprofundada, o objetivo do projeto consiste em “uma leitura crítica do mundo a partir de diferentes discursos, oferecendo aos estudantes e também aos docentes a oportunidade de refletir sobre sua própria realidade.” (SANTOS & RODRIGUES, 2019, p. 3) O projeto propõe cinco encontros com a duração de 1h30m cada, equivalentes a duas aulas de 45 minutos.

### **1º Encontro**

O primeiro encontro do projeto corresponde às etapas de apresentação e da produção inicial, e é dividido em duas partes. A primeira se trata de um “warm-up”<sup>3</sup>, formado por 4 atividades, estas que apresentam a temática e identidade cultural. A segunda parte da aula é focada em uma apresentação das características do gênero textual reportagem. Ao longo de três atividades, temos exemplos de reportagens no âmbito oral e escrito. Na quarta atividade, tem-se a produção inicial, onde as duplas devem produzir um título e um subtítulo de reportagem para o tema “Características sociais e culturais do povo brasileiro ou do povo venezuelano.” para que sejam apresentados oralmente na aula seguinte.

Sobre o primeiro encontro, há alguns aspectos importantes a ressaltar. Primeiramente, diferente da proposta da escola de Genebra, na qual a determinação de conhecimentos prévios acontece na produção inicial, nesta sequência essa intenção existe desde a apresentação inicial, porém no campo temático, com o foco

---

<sup>3</sup> Também chamada de atividade “quebra-gelo”, é uma atividade de curta duração que acontece, geralmente, nas fases iniciais de uma aula. Tem o objetivo de propiciar a participação nas atividades seguintes ao diminuir a timidez dos alunos.

no eixo linguístico acontecendo na produção inicial em seguida. Uma outra questão interessante é a postura em relação ao gênero textual abordado. Anteriormente, Araújo (2013) pontua adições ao modelo original, uma delas sendo a uma seção no plano dedicada apenas a apresentar o gênero textual, e nesta sequência estudada, vemos justamente essa estratégia sendo empregada. Ambos estes pontos evidenciam a natureza adaptativa do modelo de sequência didática.

## **2º Encontro**

Em seguida, o segundo encontro corresponde ao primeiro módulo do projeto. Durante as duas atividades de warm-up, a produção inicial é retomada, de modo que a mesma seja confrontada com imagens relacionadas ao tema, novamente, em duplas e grupos. Posteriormente, tem-se mais exposição ao gênero de reportagem, com atividades de discussão em grupo sobre reportagens selecionadas pelas pesquisadoras e outras pesquisadas pelos alunos. Deve-se ressaltar que, nesta etapa, ambas as línguas nativa e inglesa são utilizadas, com as pesquisas na internet em ambas as línguas e a discussão em grupo em inglês. Neste segundo encontro, assim como no primeiro, tanto o tema quanto o gênero textual são o foco da aula, com o objetivo de entender a dimensão visual e a sua importância, além das diferentes visões de mundo de culturas diferentes, com a adição do componente “migração” ao tema.

## **3º Encontro**

Dando continuidade ao projeto, o terceiro encontro corresponde ao segundo módulo. Os objetivos propostos são: identificar os elementos persuasivos na estrutura de textos com o gênero reportagem; reconhecer os discursos ideológicos e os aspectos culturais presentes nos textos; compreender discursos contrastantes e as relações de dominação presentes nos textos; compreender o uso dos discursos diretos e indiretos em inglês nos textos. Aqui se mesclam conteúdos de natureza gramatical e textual pela primeira vez, com o estudo dos usos dos substantivos e adjetivos em um texto argumentativo, somado ao estudo dos discursos diretos e

indiretos. Há também mais atenção ao assunto “migração”, com textos dedicados. No geral, há um aprofundamento dos elementos que constituem o gênero reportagem.

#### **4º Encontro**

O quarto encontro inicia a fase final do projeto, com o penúltimo módulo e a produção final. Os objetivos propostos são: utilizar de forma coerente os elementos estruturais de reportagens; a ideia central dos textos, os argumentos, os depoimentos; produzir uma reportagem como produção textual final desta sequência didática; desenvolver o pensamento crítico a partir do contato mais próximo com diferentes contextos e discursos sociais, políticos e culturais nas aulas de língua inglesa. No âmbito dos conteúdos, a aula foca na estrutura do gênero reportagem e no componente “desigualdade social”. Por fim, há a proposta da produção final da sequência, que consiste na produção de uma reportagem em língua inglesa, seguindo o tema "O papel da educação no combate à desigualdade social", em grupos de 5 alunos.

#### **5º Encontro**

O quinto e último encontro representa mais uma adaptação da proposta original da sequência didática, com um módulo ocorrendo após a última produção. Os objetivos descritos são: apresentar a produção final com o gênero reportagem; revisar os elementos que compõem o gênero reportagem; produzir a reescrita da reportagem. Após a apresentação, os alunos devem realizar a reescrita do texto final, seguida por uma segunda apresentação, desta vez da versão reescrita, em um mural. Não há dados sobre o método de avaliação.

#### **Considerações**

A sequência estudada segue de forma próxima a proposta da equipe de Genebra, com incrementos condizentes com os estudos a esse respeito. Há um claro compromisso com a aquisição dos conceitos do gênero textual reportagem, com o apoio de temáticas sociais atuais e relevantes. Essas temáticas são apresentadas de

forma gradativa ao longo dos encontros, subindo o nível de profundidade da discussão para que tais temas existam como ferramentas na produção final. Há a inovação da adição de um módulo após a produção final, com a finalidade de deixar o estudo em aberto e o compromisso com a continuidade dos estudos de forma posterior, solidificando uma proposta de ensino focada no processo de aprendizagem da língua inglesa, suas nuances sociais e seu papel como ferramenta de compreensão do mundo, ou seja, focada na formação integral do aluno.

#### 4.1.1 PRODUTO EDUCACIONAL DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA X QUESTIONÁRIO

Nesta seção, o plano de aula presente no produto educacional do Instituto Federal de Pernambuco é analisado sob a ótica do questionário de Zabala (1998).

De que forma as atividades... (QUESTIONAMENTO)	ANÁLISE EM RELAÇÃO AO PRODUTO EDUCACIONAL DO IFP
...nos permitem determinar os conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?	Como comentado anteriormente, o produto não só prevê a determinação de conhecimentos prévios, mas faz isso durante a sessão de apresentação da situação, uma fase antes do previsto pela proposta da equipe de Genebra. No produto educacional, a intenção de avaliar conhecimentos prévios aparece desde as primeiras atividades, através de correlações visuais, debates em grupo e brainstormings <sup>4</sup> . Envolvem não só a temática de multiculturalismo mas também o conhecimento linguístico, com a utilização da língua inglesa no processo.
...são propostas de forma que os conteúdos sejam significativos e funcionais para os meninos e as meninas?	Com a proposta de ser um projeto temático, há a intenção de propor discussões de relevância política e social. O produto trata da questão do multiculturalismo e dos estereótipos culturais reproduzidos por diversos veículos da sociedade, principalmente a imprensa. Assim, as discussões derivam, a partir da Língua Inglesa, da compreensão do mundo globalizado e das influências discursivas, pautando um debate relevante socialmente.
... são adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos e apresentam desafios alcançáveis para os mesmos?	Em relação ao nível de desenvolvimento, o produto é proposto para o Ensino Médio Integrado, ou seja, é destinado a estudantes expostos a materiais e contextos acadêmicos que vão além das propostas do ensino básico. Sendo assim, se justifica o uso extensivo do inglês durante as atividades. Ao mesmo tempo, e tratando dos desafios alcançáveis, o produto propõe atividades simples a princípio, a produção inicial por exemplo sendo apenas uma manchete de uma reportagem. A progressão

<sup>4</sup> Também chamada de “tempestade de ideias”, é uma atividade onde as primeiras ideias e/ou respostas de todos (docentes e discentes) são expressas e registradas para uso posterior.

	de complexidade é gradual, terminando com um texto completo em inglês somente após 3 módulos e diversas atividades.
...promovem uma atitude favorável, quer dizer, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?	Neste produto educacional, a abundância de debates e discussões em grupo se mostram muito importantes para propiciar a criação de um ambiente de aprendizagem cooperativa e contínua. Neste ambiente, não só estágios anteriores são lembrados com mais facilidade, permitindo a montagem de uma imagem mental do que foi aprendido, mas também constrói uma linha de progresso que é estudável pelo próprio aluno, seus colegas e o docente. O aluno então tem acesso ao seu progresso, com mediação dos módulos, e pode fazer adaptações à sua abordagem do processo. Os módulos por sua vez tratam ao mesmo tempo da porção temática e da porção linguística do projeto, capilarizando ainda mais o processo e apresentando as ferramentas para a realização das atividades e para a compreensão de ambas as porções. Com estas ferramentas de ensino dispostas, a motivação do aluno em participar do processo se torna mais provável.
...estimulam a autoestima e o autoconceito em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena?	Como dito acima, a modularidade proposta nas sequências didáticas permite uma visão panorâmica do processo, permitindo análises pessoais e conjuntas das produções, atividades e discussões. Com as aulas dentro de um contexto de projeto, há mais ferramentas para a auto-reflexão e subsequentemente a construção da autoestima, ao ter acesso aos próprios avanços. Neste produto educacional, também há a vantagem da gradatividade do processo como discutido anteriormente, permitindo transições suaves entre os estágios e impedindo a sensação de que certos desafios são muito difíceis.
...ajudam o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens?	A ciência dos componentes que formam o projeto é um dos fatores mais importantes da sequência didática, com o processo sendo compreendido não só pelo docente mas também pelos alunos em um sistema horizontal em sala de aula. Isto permite enxergar cada aula como um passo contextualizado, e identificar facilidades, dificuldades, pontos onde é necessária uma adaptação e, principalmente, o desenvolvimento de uma rotina própria de aprendizagem, algo que não é incentivado caso cada aula se dê de maneira isolada e verticalizada. Neste produto, há diversas ocorrências de pesquisas necessárias para a produção das atividades seguintes, como a obtenção de reportagens relacionadas (o que necessariamente demanda entendimento do tema). Tal prática tem dois efeitos: a aquisição de habilidades autônomas de estudo e a ligação orgânica entre uma aula e a próxima.

Quadro 3. Análise do produto educacional com base no questionário de Zabala (1998)

### Considerações

Deve-se lembrar que, ao analisar uma unidade didática, o mais importante é partir de sua intenção educacional, para posteriormente analisar possíveis pontos fracos e pontos fortes em sua abordagem. No caso do produto educacional em questão, e em retomada aos conceitos discutidos na seção 2.1 deste trabalho, o foco

se encontra no tema (multiculturalismo e xenofobia), e a partir disso, nota-se um foco primário em conteúdos atitudinais, mais especificamente valores, com foco secundário em conteúdos procedimentais, estes sendo os componentes estruturais do gênero textual reportagem. Em momentos mais raros, há a ocorrência de atividades onde o enfoque são conteúdos conceituais, como o uso e o significado dos substantivos e adjetivos, mas estes estão em um contexto procedimental, com os alunos estudando seus efeitos em um texto argumentativo, por exemplo.

Com a intencionalidade determinada, é necessário identificar reforços positivos ou negativos dessa intenção dentro da Unidade. Primeiramente, em relação à aprendizagem de conteúdos procedimentais, a estrutura do gênero reportagem é dissecada ao longo dos módulos após sua apresentação na primeira produção, com a atividade da manchete. Unido à estrutura, há o estudo do papel da argumentação e do emprego de adjetivos e substantivos nesse gênero. Sobre a porção temática do projeto, a exposição ao tema também se dá de forma gradual, com os primeiros estudos tratando dos conceitos gerais de interculturalidade e estereotipização, para que se construa um caminho até o tema da produção final, que aborda diretamente a questão socialmente relevante da desigualdade social. O desenvolvimento de atitudes em sala também é potencializado pela abundância de atividades em grupo, dando oportunidades de interação e discussão de ideias.

Ao todo, considerando a abordagem da sequência didática, suas características e proposta, e contrastando-a com a intencionalidade do projeto, é seguro concluir que o produto educacional estudado é bem-sucedido em focar suas atividades no ensino de conteúdos atitudinais e procedimentais, e promove atividades que funcionam como reforços positivos dessas intenções. Além disso, ao seguir as propostas da sequência didática, o produto evidencia a potencialidade destas para trabalhar de forma satisfatória os conteúdos atitudinais e procedimentais, derivando conteúdos a partir da temática e colocando as aulas de língua inglesa em um contexto construído pelo docente e pelos discentes simultaneamente. Por fim, o produto trabalha em congruência com a proposta de formar o aluno integralmente, em oposição à função propedêutica. Isto pode ser um ponto de contato entre propostas

de sequência didática e as expectativas do ensino público nacional, capitaneadas pela BNCC.

O produto utiliza de adaptações necessárias para o contexto brasileiro e emprega um modelo de ensino que tem a capacidade de se encaixar nas demandas escolares do país de forma metodológica, se aproveitando de conceitos como o inglês como língua franca, a modularidade e o inglês em contexto de projeto de classe para alcançar objetivos compatíveis. Representa então, dentro do contexto de ensino brasileiro do ensino de línguas e seus objetivos de acordo com a BNCC, uma evolução metodológica em relação ao circuito didático dogmático como descrito por Bini (apud ZABALA, 1977).

#### 4.2 ENTREVISTAS COM PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DO DF

Durante os meses de produção deste estudo, foram realizadas 4 entrevistas com professoras que atualmente trabalham na Secretaria de Educação do Distrito Federal, com o objetivo de identificar algumas das práticas e de entender algumas das intenções educacionais presentes. Em relação aos perfis, há variação, como descrito no Quadro 4. Os únicos critérios utilizados para a escolha das professoras para a pesquisa foram a localização, o Distrito Federal, e a natureza do trabalho, o ensino público. Para facilitar a leitura, usamos um código de cores para as falas das participantes.

<b>Professora</b>	<b>Anos de experiência na rede pública</b>
Ester	20
Teresa	9
Maria	10
Cris	23

#### Quadro 4. Perfis reais e nomes fictícios das participantes deste estudo

Das entrevistas, apenas uma ocorreu de forma presencial, com as demais acontecendo de forma remota através da plataforma Microsoft Teams. A versão integral das entrevistas está disponível no Anexo 2.

Estão dispostas a seguir as porções mais relevantes das quatro entrevistas, seguindo a ordem das perguntas. Após cada pergunta e suas respostas, há uma análise ressaltando os pontos mais relevantes, levando em conta o teor das respostas e sua análise segundo os alicerces teóricos (Seção 2) e o escopo da pesquisa (identificar a intenção educacional das partes envolvidas). Como houve ocorrência de interface entre algumas respostas, evitou-se a repetição de pontos já discutidos o máximo possível. Por fim, temos as considerações finais sobre as entrevistas, com o intuito de reunir todas as questões levantadas em um único núcleo de texto coeso e resumido.

#### 4.2.1 Em relação a visão sobre o ensino público

Esta pergunta tem a intenção de identificar primeiramente a opinião das professoras em relação ao contexto no qual trabalham, apontando para possíveis origens ou influências de suas práticas de ensino.

Para Ester, o ensino público “dá um leque da dimensão da comunidade escolar, o aluno, que é nosso público alvo, muito maior que outras instituições” e tem como objetivo no âmbito da escola pública “fazer parte da vida dos alunos.”

Para Tereza:

Em alguns momentos eu tenho esses sentimentos [...] De que a escola regular, a escola pública não é o lugar para se ensinar línguas. Mas, ao mesmo tempo, eu não quero aceitar isso como verdade porque eu entendo que, se a gente enxerga que a escola pública não é o lugar de se aprender inglês, então a gente está dizendo que o inglês não é para o público – eu não quero que isso seja verdade. [...] eu enxergo que o ensino de inglês na escola pública, ele tem um papel muito importante de fazer links entre o mundo que os alunos conhecem e o mundo que eles podem vir a conhecer; e mostrar para eles que existem outros espaços de pertencimento, outras identidades possíveis, outras realidades palpáveis – e outros conhecimentos que podem enriquecer a realidade deles, também. [...] Eu enxergo que a língua inglesa pode ajudá-los a ver o dia a dia deles com um olhar mais crítico, e fazer uma escolha mais consciente em relação à quais espaços eles querem ocupar na sociedade.

### Na opinião de Maria

Dar aula é bem desafiante, mas eu acho que ao dar aula na escola pública, você tem um desafio um pouco maior. Me sinto incomodada quando vejo que alguns alunos não tem perspectiva alguma [...] Lembro de quando estava apresentando algumas questões do ENEM e perguntei se eles teriam interesse em fazer a prova. Na turma de 35 alunos, acho que 5 se manifestaram dizendo que iriam fazer. [...] É gratificante quando vemos alunos da escola pública nas universidades federais, mas a quantidade é pouca.

### Por fim, Cris relata que:

Dar aula no ensino público é desafiador, porque a gente é cada dia mais massificado. Tenho origem na escola pública, mas em um período onde mesmo o ensino público não era tão acessível, era difícil conseguir vagas. [...] Para então ofertar mais vagas, houve uma mudança na estrutura da Secretaria, passando a gente da jornada simples para a jornada ampliada então, hoje o professor é sobrecarregado com mais turmas, de forma que há um esgotamento do professor, e acho que isso contribui para um mau atendimento ao aluno. Por exemplo, hoje tenho oito turmas, muito cheias, de modo que se torna impossível um atendimento mais individualizado e personalizado ao aluno, causando um esgotamento da classe. Às vezes o sistema se torna uma escala de produção. Ainda assim, a escola pública ainda se sobressai ao ensino privado por possibilitar abordagens mais criativas, como a pedagogia de projetos. Não sei se na escola particular eu teria a mesma liberdade, por ser mais conteudista, e com o foco de preparar alunos para provas de processo seletivo. Na escola pública há possibilidades de discussões de cunho social e político, algo que eu acho muito importante.

Há um certo consenso do valor de recorte do ensino público, onde se atende a alunos com uma dimensão maior de abordagem social, crítica e política. Porém, notam-se dificuldades de ensino, tanto de forma geral quanto em relação ao ensino de línguas. A quantidade de alunos por professor é uma das principais, limitando as opções pedagógicas, causando a massificação do processo como dito pela Cris. Outra questão é o sentimento descrito pela Teresa, em relação à escola pública não ser “o lugar para se ensinar línguas”, que pode ser explicado ao analisar com atenção o recorte feito pela BNCC em relação à obrigatoriedade do ensino de línguas. Primeiramente, apenas a língua inglesa tem o status de obrigatoriedade, com a exclusão de línguas como o espanhol e o francês. Além disso, o ensino de língua inglesa se dá de forma obrigatória apenas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Há

de se pensar se os alunos não são expostos ao estudo da língua muito tarde, com apenas 4 anos de ensino supostamente constante. Tal recorte entra em conflito com a proposta de formação integral tida como o objetivo da Base, a favor da formação propedêutica. Paradoxalmente, mesmo a formação propedêutica entra em cheque quando se analisam relatos de falta de interesse nas provas de processo seletivo, como o Enem.

Há um claro potencial da escola pública no que diz respeito à formação integral dos alunos. Entretanto, os desafios apresentados se tornam, muito cedo, um entrave para objetivos basilares descritos pela Base, evidenciando falhas em sua implementação, seja no âmbito da infraestrutura ou da pedagogia.

#### **4.2.2 Em relação à BNCC e sua relevância**

Tendo em vista a natureza regente do documento, esta pergunta tem a intenção de determinar o efeito real da Base nas práticas de ensino empregadas pelas professoras. Sobre isso, Ester diz que:

É um norte né. Você deve fazer adaptações e adequações, pois cada ano é um contexto diferente, e temos que lembrar que fomos impedidos por dois anos, por uma questão maior de saúde pública, então é necessário adaptar e adequar esse documento, mas ele é um norte para que você tenha limites na sua prática pedagógica.

Ao ser questionada se as mudanças ocasionadas pela Base foram positivas ou negativas, é dito que “Para melhor, pelo menos houve a tentativa e a intenção com certeza. A aplicabilidade porém vai variar.”

No caso de Teresa, ela diz que

No dia a dia de planejamento, a gente tem tantas outras coisas na cabeça, são tantas questões que influenciam no nosso planejamento. Aqui no DF, a gente tem outro documento que orienta o nosso currículo, Currículo em Movimento, que eu opto por me basear no Currículo em Movimento e não na BNCC. Justamente por essa proposta do movimento. Então eu acho a BNCC mais enrijecida; e a BNCC, ela normatiza conteúdos que nem sempre vão fazer sentido nos nossos contextos. [...] Eu acho relevante o estudo desses documentos para que a gente se baseie e possa tomar decisões conscientes, para eu poder dizer sim ou não. [...] Mas eu, pessoalmente, não fico apegada com isso, não. E acabo direcionando os conteúdos que vão ser dados de acordo com os temas que eu vejo que são urgentes na comunidade.

Maria diz:

Eu tento sempre fazer o planejamento com base na BNCC, acho que ela vem para contribuir porque você tem um planejamento anual, onde os alunos precisam estudar determinados conteúdos e desenvolver determinadas habilidades, algo que antes não existia. O professor planejava da forma que bem entendesse, então se o aluno fosse transferido por exemplo, ele sentiria a diferença. A BNCC veio para tentar minimizar essas situações e eu acho bastante proveitoso. Confesso que no começo fiquei confusa, mas depois de ler sobre e compreender a importância percebi que é extremamente relevante a mudança para a BNCC.

Em contrapartida, ela relata: “Eu sinto muita falta de suporte na escola em relação à língua estrangeira, sinto muita falta de suporte na Secretaria de Educação, há falta de cursos de formação continuada por exemplo.”

Enfim, Cris relata que:

Recentemente eu tive disciplina especial no mestrado na UnB, tivemos a oportunidade de estudar e discutir a BNCC. É uma daquelas coisas das quais se espera muito mas que no fim não entrega os resultados esperados. A ideia é interessante, de criar uma base Comum Curricular, onde o estudante que sai de um estado possa prosseguir com os estudos de forma normal, mas na prática são pontos inatingíveis. Se quer que uma tarefa seja feita com o máximo de instrução com a liberdade de objetivos. Quando se olha para os conteúdos propostos pela BNCC, não possibilita o processo criativo, é muito engessado. É idealista, longe da realidade do professor e dos alunos. São políticas feitas por pessoas em gabinete, de forma muito teórica e não muito prática, de forma que não se conversa com a realidade da escola.” Ao ser questionada sobre mudanças na prática de ensino após a implementação da Base, ela diz: “Não mudou. Há o arcabouço teórico, mas para o professor a vida continua. Não há preparação para se adequar a BNCC. Desde a implementação, só se escuta falar da BNCC. Não há por exemplo um curso de formação continuada para a BNCC. Há professores que solenemente ignoram a BNCC.

Nesta questão, há a ocorrência de opiniões conflitantes, com as Professoras Ester e Maria reconhecendo valores positivos na ideia de implementação da Base, enxergando-a como um documento norteador importante para o dia a dia de ensino, mesmo que apenas como ponto de partida para o planejamento anual, por exemplo. Entretanto, Teresa e Cris entendem a implementação da Base como irrelevante no dia a dia ou idealista em relação a sua conexão com a realidade escolar. Novamente, pode-se apontar o número elevado de alunos como um empecilho, impossibilitando

atividades com o foco na formação integral. Outro ponto interessante diz respeito à falta de cursos ou programas de formação continuada para a adequação dos docentes à BNCC, citada pelas Professoras Maria e Cris, algo contido no documento como a primeira tarefa da União (BRASIL, 2018, p. 21). Esta é mais uma discrepância da implementação da Base como documento regente, com a possibilidade de ser uma das causas da falta de interesse relatada por Teresa, entre outros problemas.

#### 4.2.3 Questionário

Após estas perguntas preliminares, a seguir tem-se a análise das respostas às perguntas do questionário elaborado a partir da obra de Zabala (1998).

**a) De que forma as atividades do plano nos permitem determinar os conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?**

Ester aponta como sua ferramenta de determinação de conteúdos prévios:

A exposição oral, como por exemplo um brainstorming, o que trazem de referências culturais ou familiares. Trabalhamos com datas comemorativas, no ano passado por exemplo, por ideia da própria Secretaria de Educação, trabalhamos com a cultura da paz” [...] “Sempre antes de introduzir um conteúdo novo, primeiro há uma sensibilização, e você analisa a adesão do grupo a essa sensibilização. Dentro dela, há um eixo temático, e então se verifica se os alunos “compram” a sua ideia ou não. A partir daí você desenvolve as habilidades linguísticas em língua estrangeira, seja lá qual forem, algumas são mais possíveis e outras não dentro do contexto da escola pública, uma vez que há 28-32 alunos, e nem sempre as habilidades orais (listening e speaking) são trabalhadas como deveriam, mas reading e writing [leitura e escrita] na medida do possível você vai avançando. Então sim, sempre começo com uma sensibilização, com um tema que eu imagino que vá interessar, para a partir daí começar com gramática, aquisição de vocabulário, etc.

Teresa também descreve o seu processo:

Eu gosto de pensar em atividades para iniciar as aulas, principalmente, se eu vou iniciar um conteúdo novo, eu gosto de iniciar com atividades que os alunos possam se expressar. Então, através do diálogo mesmo, que os alunos possam ir falando sobre o assunto e eu vou ali percebendo através dos discursos que eles fazem o que eles já sabem, ou que talvez não saibam. Então acho que as atividades me

permitem determinar o conhecimento prévio do aluno através dessa abertura para a expressão do aluno mesmo, para que o aluno se coloque. Eu busco fazer perguntas abertas, acho que dessa forma, trazendo atividades que possam ser respondidas de muitas formas – para que o meu aluno tenha a resposta dele e ali eu consiga ver. E, normalmente, nas turmas a gente tem alunos com diversos níveis de conhecimento mesmo, então eu sinto que é sempre importante ter essa mistura de atividades mais direcionadas, mais fechadas, e outras atividades mais abertas que possibilitem múltiplas respostas.

Maria respondeu dizendo:

Eu tento, em qualquer atividade, juntar ao menos duas habilidades. No semestre passado, por exemplo, trabalhei com a oralidade e com o listening [compreensão oral]. Tento sempre começar com perguntas e atividades muito simples para entrar no assunto, utilizando o inglês para testar a compreensão da classe, a princípio a identificação de vocabulário, cognatos, e etc. Nem sempre funciona, porém. Às vezes preciso recorrer ao português. A confiança também é um fator, às vezes não há a produção da língua por medo da pronúncia estar errada. O nivelamento é bem complicado de se fazer, alguns alunos vêm de cursos de inglês, outros não.

As respostas das participantes revelam certas práticas comuns para a determinação de conhecimentos prévios, o principal deles sendo a proposta de diálogos com a turma, que por sua vez derivam de um tema e não diretamente dos conteúdos. Ocorrem também o foco em habilidades de compreensão e produção oral, por serem mais imediatas na comunicação inicial. No geral, a exposição inicial à língua tem valor introdutório e gradativo. Maria revela um entrave: a falta de confiança. Se o aluno não se sente seguro para produzir enunciados na língua estrangeira, mesmo em nível inicial, a determinação de conhecimentos prévios se torna impossível. Um dos alicerces da BNCC, o status do inglês como língua franca, tem como objetivo proposto dar mais confiança para o aluno ao produzi-la, ignorando as pressões da língua produzida por falantes nativos para dar espaço ao inglês produzido por falantes de L2<sup>5</sup>.

Nesse sentido, há talvez uma necessidade de explicar o conceito de língua franca para os alunos, para que entendam a validade daquilo que já sabem e daquilo que podem produzir em inglês.

---

<sup>5</sup> Termo alternativo para “Segunda Língua”, aquela que é adquirida no contexto do país de origem do indivíduo, em comparação com LE (Língua Estrangeira), que é adquirida no exterior e LA (Língua Adicional), termo geral não discriminativo que se aplica a qualquer língua adquirida após a nativa.

**b) De que forma as atividades são propostas para que os conteúdos sejam significativos e funcionais para os alunos?**

Ester diz:

Como eu falei, existem limitações. Eu por exemplo não sou uma pessoa muito tecnológica, mas na medida do possível tento trabalhar com as coisas simples. Por exemplo, se eu for ensinar “verb tense”, faço construções simples usando o vocabulário do eixo temático. [...] Um exemplo atual, algo que adquiri dos seus colegas estagiários da universidade, é trabalhar com sonhos e aspirações. O que os alunos têm como desejo de vida, e o que é necessário para chegar nesses sonhos. Uso isso para trabalhar o “present continuous”. **“I’m going to study hard now to get a good job.”**

Para Teresa:

Os conteúdos se tornam significativos a partir do momento que eles têm função social e política. Eu acho que as atividades, estabelecendo esse objetivo que perpassa o conteúdo; eu imagino que torna os conteúdos mais significativos porque eles existem ali para cumprir uma função maior [...] eu tenho trabalhado a partir de uma demanda que a gente observa ali dentro da escola. Então eu acho que isso faz com que o nosso trabalho seja todo muito significativo. Porque a gente “tá” utilizando a língua inglesa como um meio, e não o fim.

Maria respondeu dizendo:

Dando um exemplo de quando eu estava trabalhando com verbos modais. Utilizei muitos diálogos como exemplo, pedindo para que eles criassem uma situação desde o início. Os alunos foram formando um diálogo como se estivessem em um restaurante. Deu relativamente certo. Alguns porém recorrem a estruturas do português com expressões em inglês. Outra atividade foi feita com base nas habilidades e na noção de autoestima, onde os alunos tinham que pensar sobre aquilo que conseguiam fazer. Foram construídos textos simples mas que atenderam os objetivos da aula. De certa forma, tento sempre trazer algo da vida deles para a aula, ou situações corriqueiras.

Por fim, Cris descreve brevemente o seu processo: **“A partir do conhecimento prévio, os alunos constroem criticamente. Por exemplo, os temas não são trazidos prontos. Eu faço um levantamento de temas nas turmas. Isso também dá uma certa autonomia. A decisão do tema é parte do projeto.”**

Aqui, dois pontos importantes são levantados. As Professoras Maria e Cris indicam posturas colaborativas para a escolha de temas, por exemplo, para que estes estejam em congruência com os interesses da classe como um todo. Ester também direciona o mesmo sentido quando traz conteúdos específicos a partir de um tema de interesse comum, no caso, aspirações e sonhos. Por sua vez, Teresa traz para a discussão o componente social e político, que têm influência direta nas vidas dos alunos. Neste sentido, podemos verificar o ensino de conteúdos atitudinais (ver seção 2.1) como algo importante para dar significado ao ensino da língua inglesa como um todo, associando-a a problemáticas reais e visíveis. Ambas as abordagens apontam para a proposta de formação integral do aluno, utilizando e demandando habilidades de comunicação social e pensamento crítico. Por exemplo, ao dizer que o inglês no ensino é um meio e não o fim, Teresa evidencia um posicionamento além-classe, onde os estudantes entendem mais sobre o mundo através da língua estrangeira.

**c) De que forma as atividades são adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos e apresentam desafios alcançáveis para os mesmos?**

Para esta questão, Ester diz:

Como meu público é sexto e sétimo ano, o sexto ano sendo o primeiro ano de ensino formal da língua estrangeira na escola pública, nós temos que nivelar por baixo. Por que não temos níveis, temos séries. Então tem alunos que por exemplo migraram do ensino particular, ou alunos cujo alguém da família tem contato com a língua estrangeira, e com isso incentiva os filhos, ou mesmo a geração dos jogos, todos esses que terão uma bagagem antes de entrar no sexto ano. No meu caso, sempre tento fazer com que esses alunos ajudem aqueles que não têm a mesma bagagem. Algumas vezes a aula pode sim se tornar entediante para quem por ventura tem mais conhecimento, mas eu preciso me preocupar primeiro com quem não sabe nada ainda, por ser o primeiro ano. Este nivelamento por baixo também vai acontecer no sétimo ano. No fim das contas, o objetivo vai ser o aluno que ainda está na fase mais básica.

Teresa utiliza um relato pessoal para responder, primeiramente dizendo a respeito do nível de desenvolvimento dos alunos:

Eu enxergo o desenvolvimento do aluno. Isso é uma coisa que, para mim, mudou nos últimos 3 anos – por que eu digo 3 anos? – Porque é o período em que me tornei mãe. E eu tenho falado muito disso porque

eu acho que maternar sensibilizou, me humanizou para os meus alunos. Então, como mãe, eu vejo uma criança em desenvolvimento que precisa de mim para o seu desenvolvimento global. E, aí, por que eu digo que isso me humaniza? Porque os meus alunos também são seres em desenvolvimento e eles não estão ali só para aprender inglês, eles estão ali para se desenvolverem como pessoas. E, quantas pessoas incríveis, maravilhosas, inteligentíssimas não sabem inglês? [...] Então, eu acho que as atividades adequam ao nível de desenvolvimento do aluno nesse sentido, de eu pensar “Olha, isso aqui é uma criança de 11 anos, quanto tempo essa criança consegue ficar concentrada? Essa criança, ela precisa correr?”. Que crianças são pessoas que têm essa coisa do movimento, essa fase do desenvolvimento humano, talvez nessa fase que essa criança está, ela não vai ter capacidade de concentração para fazer uma atividade que dura 40 minutos, então, vou adequar o tempo dessa atividade. [...] Eu procuro adequar minhas atividades mais no sentido da expectativa de que o meu aluno consiga copiar esse texto, por exemplo, é realista? Não é realista, porque copiar é uma atividade extremamente maçante, extremamente mecânica que exige que ele fique ali por muito tempo e ele só tem 11 anos. Então, isso aqui ele não vai conseguir fazer. [...] Seria muito mais fácil se eu tivesse um número razoável de alunos. 40 alunos em uma turma, eu tenho 14 turmas.

Sobre a intenção de promover desafios alcançáveis, ela responde:

Às vezes, só vamos perceber que o objetivo não foi atingido na fase de avaliação, e aí temos que dar passos para trás. Então mesmo com a importância do documento [a BNCC], nessa situação não é possível dar continuidade, porque o objetivo não foi alcançado.

Maria por sua vez descreve brevemente sua prática comum:

Antes de qualquer atividade eu tenho uma conversa com os alunos, sobre certas possibilidades e caminhos que podemos seguir. Só então, após isso, que produzo as atividades. Pois eu sei que se eu passasse atividades antes de uma consulta, o resultado seria negativo. Então primeiro abordo todo o conteúdo, tanto gramatical quanto temático. Assim determino se certas atividades já fazem sentido para o aluno.

Por fim, Cris faz o mesmo, respondendo:

A aula tradicional de inglês sempre me pareceu muito fácil. A questão de trazer as 10 classes gramaticais e identificar a estrutura, por exemplo. Por muito tempo, essa foi considerada uma boa aula. E de certa forma, não dava resultados. Os alunos passavam cinco anos do ensino fundamental vendo o inglês, mas chegando no ensino médio sem conhecimentos basilares de qualquer forma. Eu por exemplo trabalho hoje trazendo textos, mesmo que curtos, mas em Inglês e trabalho com o propósito de conduzir o aluno a identificar pontos de interesse no texto.

Algumas questões interessantes podem ser discutidas a partir destas respostas. Primeiramente, sobre os empecilhos para o nivelamento de atividades. Para isso, retornamos para um problema discutido anteriormente: o período obrigatório do ensino da língua inglesa nas escolas. A partir do relato de Ester, podemos verificar a ocorrência de alunos que chegam na escola pública após um período em escolas particulares, ou mesmo que conciliaram e conciliam a escola regular com escolas de língua, ambos locais onde entraram em contato com inglês mais cedo em comparação com os colegas que frequentaram apenas o ensino público. Dessa forma, levantamos novamente a questão: não há uma necessidade verificável de ampliar o período obrigatório de ensino de língua inglesa no ensino público, para que ocorra de fato a aquisição de habilidades essenciais em ritmo igual ou comparável a estudantes que vêm de fora? Atualmente, até mesmo situações onde a aula de inglês tradicional é tida como muito fácil, como descrito por Cris, podem acontecer, a depender da formação das turmas e do contexto da instituição específica.

Maria descreve uma prática que nos lembra um dos alicerces da Sequência Didática (seção 2.2): a construção colaborativa das atividades. No âmbito desta pergunta, tal prática é usada como uma ferramenta de nivelamento, onde o docente coleta dados sobre as habilidades da turma antes de construir as atividades seguintes.

Por fim, o relato pessoal de Teresa reitera o que foi dito pela mesma em respostas anteriores, principalmente a abordagem do inglês como um meio e não como o objetivo final. Ao levar em conta o enfoque desta pergunta, tratar o ensino do inglês dessa maneira permite pensar em atividades com objetivos mais realistas, conseqüentemente propondo desafios alcançáveis.

**d) De que forma as atividades promovem uma atitude favorável, isto é, são motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?**

A Teresa acredita que:

As atividades motivam os alunos a partir dessa tentativa de estar em contato com a realidade deles. Então, eles precisam ver que aquilo faz sentido pro agora, eu acho que o discurso de “Ah, nós estamos

preparando para a vida” – e aí eu até puxo da sua pergunta anterior – ele não faz sentido na fase do desenvolvimento com que a gente tá trabalhando. A gente tá lidando com crianças, crianças não conseguem ainda projetar lá para a frente. O agora que é importante para elas [...] Não é realista. Como é que eu vou exigir que uma criança seja capaz de pensar que ela tem que estudar inglês agora porque daqui a muitos anos, “se ela viajar”. Não faz sentido, não vai motivar, isso pode motivar uma parcela dos alunos, pode motivar por um momento. Também não estou dizendo que é um discurso que não tem importância, mas eu também não acho que pode ser o único discurso para pensar motivação. Eu acho que para pensar motivação, a gente tem que pensar no agora porque as coisas urgentes nos motivam.

Para Maria, uma prática importante nesta questão é:

Perguntar sobre os interesses dos alunos. Com essa abordagem, os alunos se tornaram mais comunicativos, logo de início. Pode tornar a turma difícil de controlar porém. Acima de tudo, ouvir os alunos, com uma escuta ativa, é o mais importante para motivar os alunos.

Para Cris, a motivação ocorre:

Quando eles trazem problemas que são reais e não imaginários, como por exemplo lidar com viagens, algo que não há garantia. Seriam temas relevantes do tipo “como lidar com o padrão de beleza imposto pela sociedade?” Mesmo o direcionamento para o mercado de trabalho não conversa tanto com a realidade como parece. Do lado mais lúdico da questão, os jogos atraem muito a atenção dos alunos para o Inglês.

**e) De que forma as atividades estimulam a autoestima e o autoconceito em relação às aprendizagens que se propõem?**

Teresa relata que:

Talvez isso seja uma pergunta que eu vou começar a me fazer mais, nos meus planejamentos. Porque eu acho que, dentro de toda essa perspectiva, de estar trazendo atividades que façam sentido no dia a dia deles, no agora, eu acho que isso acaba contribuindo também pro fortalecimento da autoestima, mas mais indiretamente [...] Eu tenho essa impressão que eu falho nisso, eu acho que meus alunos não percebem que estão aprendendo. Eu olho para eles e eu falo “Cara, você está aprendendo”, mas eu tenho a impressão que eles não sentem que estão aprendendo. E, talvez seja algo que eu preciso, realmente, dar um carinho para isso na minha prática. [...] Eu acho que são tantas etapas antes dele sentir que aprendeu, que eu realmente acho que eu ainda não cheguei nesse lugar, dos meus alunos sentirem que aprenderam. Eu acho que eu ainda estou antes disso, tentando mostrar para eles que eles deveriam tentar. [...] alguns alunos a gente acaba sabendo um pouco da história deles, mas se você imaginar que

eu tenho 400 alunos, aproximadamente 400 alunos, eu não vou saber nem o nome de todos eles.

Por sua vez, Maria diz:

Infelizmente a nota tem um fator muito importante para os alunos. Mas perceber quando acontecem mudanças de comportamento, mesmo que mínimas, já é um bom começo. Tanto em relação à língua, com o aumento de confiança, quanto à postura em relação aos temas abordados. Para além da aprendizagem de conteúdos, perceber que estão adquirindo valores vale muito.

Por fim, Cris descreve uma prática interessante em sua resposta:

Quando o aluno faz uma comparação não com alguém externo, mas consigo. Para que o aluno chegue no final do bimestre tendo noção do quanto avançou. Faço isso por meio de relatos, como o diário de bordo. Eles precisam relatar o próprio progresso a cada semana, adicionando palavras em inglês de forma gradativa.

Nesta questão, vemos uma ocorrência mais direta do desafio do número de alunos por turma, impedindo uma conexão entre o docente e o desenvolvimento da autoestima dos alunos. Na resposta de Maria, por outro lado, vemos a importância dos conteúdos atitudinais (seção 2.1) para o desenvolvimento afetivo da turma, e como indicativo de progresso alternativo a conhecimentos conceituais e procedimentais (seção 2.1). Por fim, é possível traçar um paralelo entre a prática descrita por Cris e o modelo de sequência didática. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) descrevem o chamado registro de aquisições, citado anteriormente neste estudo. Nas aulas da Prof<sup>a</sup>.Cris, o diário de bordo cumpre o papel praticamente idêntico de retenção do progresso e conhecimentos adquiridos, construído e mantido ativamente pelo discente.

**f) De que forma as atividades ajudam os alunos a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender? Isto é, desenvolvem a autonomia do aluno?**

Primeiramente, Teresa responde que:

Eu gosto muito de pensar sobre isso. Eu acho que aprender a aprender é a coisa mais importante que eu tenho a ensinar. Eu prefiro que o meu aluno aprenda, por exemplo, a usar um dicionário [...] Não precisa de dicionário porque a gente coloca qualquer palavra no Google e encontra, então, dicionário é uma coisa que ficou obsoleta,

talvez. Mas eu acho que aprender a usar um dicionário é um modo de pesquisa, então eu acho que aprender os caminhos para pesquisar, aprender a usar ferramentas. Eu acho que tem professor de inglês que fica com medo danado de “Ah, os meninos vão só usar o Google Tradutor”. Gente, o Google Tradutor é uma ferramenta incrível, por que eu não vou ensinar o meu aluno a usar essa ferramenta a favor dele? Ensinar inclusive quando o Google Tradutor não vai funcionar, como eu manipulo o tradutor para conseguir a tradução que eu quero? [...] então, como que as atividades ajudam o aluno a aprender a aprender? Eu acho que nesse sentido de possibilitar pesquisa, não dar as respostas na atividade. Pensar atividades que façam o aluno pensar e que ele precise ir atrás da resposta, que a resposta não esteja dada. [...] Eu acho que é dessa forma, as atividades levam o aluno a aprender como ele mesmo aprende, eu tento variar bastante nas atividades. Por exemplo, pensar numa atividade que a gente fez realmente, estou trabalhando com o 7º ano, falar sobre a rotina. Então, o que você faz no seu dia a dia, escreva um texto. Agora, circule as palavras de ações, os verbos. Agora, procure como falaria esses verbos em inglês. Eu poderia dar uma lista para eles, uma lista de verbos em inglês, mas ali seria uma lista de talvez várias ações que para eles não fazem diferença. Agora, se eu peço para ele pensar em como é a rotina dele primeiro para, depois, eu pedir para ele identificar quais são as palavras que indicam as atividades que ele faz, e, aí sim, ele vai procurar essas palavras e vai ter um percurso para chegar na palavra. Ele aprendeu como ele aprende, eu acho.

Maria descreve sua estratégia geral ao responder:

Eu tento sempre desafiá-los. Qualquer atividade que eu passo, eu nunca utilizo aquela gramática engessada, por que não acho que contribui para a construção do conhecimento. O desafio ajuda o aluno a perceber seus limites, para que eu como professora consiga motivá-lo, dizer que ele sim consegue. Não é o suficiente para desenvolver autonomia, mas é um começo.

Por fim, Cris faz o mesmo, dizendo:

Quando eu atribuo atividades e apenas supervisiono. Uma prova escrita, por exemplo, sobre o conteúdo do bimestre. Por exemplo, para a próxima aula vamos discutir sobre o tema x. Formamos grupos e peço para que pesquisem sobre para trazer para a aula. Eles então apresentam e eu dou indicações caso tenha algo faltando. Algumas atividades são naturalmente responsabilidade do aluno, como os seminários. Tive também produção de vídeos, onde eles escolheram a temática, e fizeram uma releitura do clipe, acompanhado de um trabalho escrito justificando a escolha.

As respostas trazem estratégias com um ponto em comum: encorajar o aluno a realizar pesquisas para chegar à resposta que necessita. Maria inclusive considera que desafiar o aluno é um bom primeiro passo para incentivar a procura autônoma por

respostas. Traçando novamente um paralelo com a Sequência Didática, na proposta há menção à dificuldade equilibrada das atividades iniciais, para que não sejam muito difíceis ao ponto de extrapolarem o nível de desenvolvimento dos alunos e nem muito fáceis ao ponto de não estimularem a busca por respostas e solução de problemas. No âmbito da BNCC (BRASIL, 2018) (seção 2.3), as competências gerais 2 e 5 apontam justamente para a aquisição destas habilidades autônomas de pesquisa e utilização de tecnologias como ferramentas para tais habilidades essenciais (p. 9-10).

#### **4.2.4 Considerações e análise final sobre as entrevistas**

Ao analisarmos as respostas das entrevistadas, podemos levantar alguns pontos em comum, que por sua vez sinalizam elementos importantes do ensino de língua inglesa na rede pública do Distrito Federal.

Primeiramente, todas as entrevistadas têm como proposta educacional, em algum grau, o ensino de inglês além da compreensão isolada da língua, promovendo a aquisição de conteúdos atitudinais. Da mesma maneira, a BNCC tem como uma de suas propostas basilares a formação integral do aluno (BRASIL, 2018, p. 14), promovendo a aquisição de habilidades essenciais de forma a nivelar aprendizagens e combater desigualdades latentes no sistema de ensino e na própria sociedade.

Essa concordância teórica entre a Base e as docentes acontece mesmo com professoras que não utilizam a BNCC como documento regente e contestam sua relevância, como as entrevistadas Cris e Teresa, além de existirem evidências na prática das professoras.

É possível identificar congruências entre algumas das competências específicas de língua inglesa (Quadro 1) e práticas descritas durante as entrevistas. Ao longo das respostas, podemos identificar fortes relações com a competência de número 1, que por sua vez pontua a importância de uma visão crítica sobre o mundo globalizado a partir do ensino de inglês. Teresa e Cris, por exemplo, abordam questões sociais como os efeitos do padrão de beleza reconhecido na mídia. Temas de valor social, cultural, crítico e político, essenciais para a formação integral, estão

também presentes na redação de algumas das competências gerais (BRASIL, 2018, p. 9-10; seção 2.3).

A competência específica de número 5 também aparece com certa frequência nas respostas de Teresa e Cris, principalmente ao ressaltar o uso de pesquisas na internet e a realização de projetos multimodais.

Porém, não é possível encontrar exemplos de atividades que façam alusão às demais 4 competências. Isto pode ser explicado parcialmente pela falta de interesse pelo documento, pontuado por algumas das entrevistadas, mas há motivos mais profundos, os quais também devemos pontuar.

No âmbito da implementação das diretrizes da BNCC, esta intenção de promover a educação integral encontra empecilhos que, por sua vez, evidenciam uma contradição interna do sistema de ensino no DF. Há uma clara percepção de que o número elevado de alunos por professor, além de uma grande quantidade de turmas, é um obstáculo pedagógico grave para a execução do trabalho docente da forma como é proposto, tanto pessoalmente pelas entrevistadas como pelos fundamentos pedagógicos da BNCC. Assim sendo, metodologias adequadas à formação propedêutica dos alunos encontram espaço entre as intenções profissionais e pessoais das docentes.

Uma segunda contradição encontra evidências em alguns dos depoimentos coletados, no que diz respeito à formação continuada da classe docente, outra diretriz presente no documento como um dos objetivos da Base (BRASIL, 2018, p. 21). Mais uma vez, na fase de implementação, algumas das respostas analisadas acima denunciam a falta dessa formação continuada, mantendo os docentes alheios às demandas da Base.

Por fim, uma terceira e última contradição pode ser observada quando levamos em conta a aquisição de habilidades essenciais e o nivelamento do ensino. Como dito por Ester ao responder à pergunta “c” do questionário, como o aluno que é atendido apenas pelo ensino público só tem contato com a língua inglesa a partir do 6º ano, este acaba por ficar em desvantagem em relação a aluno que vem do ensino particular ou de escolas de línguas.

Alguns dos efeitos verificáveis destas contradições são a massificação do ensino descrito por Cris, que causa o esgotamento psicológico do docente e dos alunos, e a discrepância no nivelamento dentro das turmas. Ambos contribuem para a imensa dificuldade de implementar metodologias favoráveis à formação integral, uma situação que entra em choque direto com a função social do ensino determinada pelas intenções da Base e a aprendizagem significativa (ZABALA, 1998, p. 37), no caso, de conteúdos atitudinais (seção 2.1).

Apesar das contradições, podemos observar uma certa liberdade na implementação de práticas para mitigá-las. Ao longo das respostas, é possível identificar tentativas de promover o ensino contextualizado da língua inglesa e de romper com propostas propedêuticas. Muitas dessas tentativas se baseiam na colaboração entre alunos e docente para a elaboração e realização de atividades, a utilização de temas de valor social e político como ponto de partida para a aquisição de habilidades – linguísticas ou sociais – e a personalização de planos de aula para atender interesses e necessidades específicas dentro das turmas.

Ao ter este estudo como ponto de interface entre diferentes visões sobre o ensino de línguas, podemos traçar contribuições a partir do modelo de Sequência Didática, que oferece ferramentas para orientar e aprimorar as tentativas apresentadas. Por exemplo, a realização de aulas de inglês em um ambiente de projeto de classe, a centralidade temática das aulas, a determinação de estratégias específicas durante os módulos e a participação ativa dos alunos na construção e progressão das atividades.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Antes de pontuar as conclusões alcançadas para este estudo, tomemos um instante para discutir ressalvas que, apesar de terem aparecido ao longo da fase de pesquisa bibliográfica, não se mostraram compatíveis com o escopo do trabalho. A inclusão destas ressalvas tem a intenção de aprofundar o debate em questões que, apesar de não serem abarcadas pelo trabalho, são relevantes e devem ser pautas constantes.

Primeiramente, quanto às discussões recentes a respeito da redação e homologação da BNCC, é importante ressaltar que a Base não é unanimidade para a comunidade docente e outros profissionais de áreas afins. Como foi discutido nas respostas em algumas das entrevistas realizadas, não é incomum o reconhecimento do valor das intenções da Base como documento. A ideia de nivelar os conhecimentos dos alunos é uma resposta às desigualdades sociais que afetam negativamente a educação no país. Na realidade, porém, muito se discute sobre o processo de redação da Base. A postura dos órgãos regentes em relação ao debate público se alterou radicalmente entre o início do processo e a homologação da BNCC, no fim de 2017.

Após a homologação da BNCC para a educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais) que ocorreu em 15 de dezembro de

2017, através de um processo democrático, o documento foi amplamente debatido durante dois anos e uma consulta pública com o intuito de ouvir a comunidade escolar. Educadores de diferentes instituições educacionais do Brasil, órgãos e entidades e, ainda, a assessoria internacional puderam contribuir, sendo que a terceira versão foi polemizada porque foi concluída em portas fechadas. Consequentemente, foi questionada por críticos da área devido a forma como foi conduzido o processo de conclusão do documento e por acreditarem que a concepção privilegia a prescrição e a normatividade. (ZIMMER, 2020, p. 15)

Juliana Santana e Felipe Kupske contextualizam a situação levando em conta outros movimentos políticos ocorrendo em paralelo na época, ao dizerem:

No mesmo período, a Reforma do Ensino Médio estava em elaboração. A redação da BNCC do Ensino Médio, assim, já demonstrava um forte alinhamento com o documento da Reforma, alvo de muitas tensões e conflitos. [...] Dessa forma, o MEC abrandou as tensões em relação à Reforma dessa etapa de ensino, não efetivou as alterações alvo de polêmicas e, sem mais consultas ou discussões, realizou a homologação da BNCC no último mês de mandato do governo em vigência, em dezembro de 2018, revelando pressa em sua aprovação. (SANTANA; KUPSKE, 2020, p. 151)

Tendo em vista a proposta deste trabalho, não entram em seu escopo os questionamentos políticos acerca da implementação da Base. Seria, porém, injusto não incluir estes pontos de vista, já que evidenciam a necessidade por discussões públicas a respeito de inconsistências na forma como a BNCC existe hoje. Estas inconsistências não ocorrem por acaso, e representam um ponto de choque entre interesses de outras áreas da sociedade e o interesse da comunidade docente e do público para com a educação.

Retornando agora para as conclusões encontradas através da pesquisa, primeiramente podemos ressaltar o sucesso da interface entre os estudos construtivistas da Unidade Didática e a Sequência Didática (na forma do produto educacional). Houve grande compatibilidade entre o modelo da equipe de Genebra, o produto educacional e o questionário com base em Zabala (1998). Dessa maneira, houve uma análise que não foi apenas capaz de determinar pontos fracos e fortes do produto educacional do IFPE, mas também capaz de pautar as entrevistas com questionamentos complexos.

Ao pensarmos sobre as análises do ponto de vista das perguntas presentes na introdução do projeto – qual o papel do docente de língua inglesa na busca de aprimorar suas práticas de ensino, trabalhando no contexto da BNCC? E como este aprimoramento pode ser feito? – pensamos a partir da intenção educacional, esta que vem dos documentos regentes (com a BNCC sendo o foco) e dos próprios profissionais do ensino. Isto é, o que é proposto e com qual objetivo. Analisando a Base, fica clara a sua intenção de proporcionar a formação integral dos discentes (BRASIL, 2018, p. 14).

As professoras entrevistadas, mesmo aquelas que não utilizam a BNCC como documento norteador de suas práticas de ensino, também têm a mesma intenção, tendo em vista declarações como as de Teresa, sobre ensinar inglês como uma ferramenta e não como o objetivo final, ou a utilização, por parte de todas as entrevistadas, de temas social e politicamente relevantes. Neste mesmo contexto, as análises a respeito da Sequência Didática serviram como objeto de estudo para elementos que, ao serem utilizados, propiciam estas intenções. Como exemplo, a centralidade temática proposta pela equipe de Genebra também leva em consideração a importância de textos de circulação social (CRISTOVÃO, 2009, p. 307), ou seja, textos reais e não aqueles produzidos especificamente para o uso em sala de aula. A oportunidade de entender o mundo à sua volta através do inglês age como pré-requisito em um plano de aula construído a partir do modelo de Sequência Didática, contribuindo assim para a formação integral do aluno.

Os estudos construtivistas e a categorização dos conteúdos, por sua vez, servem como indicadores de reforços positivos ou negativos para determinada Unidade Didática. Sendo assim, Unidades baseadas na formação integral do aluno (como a Sequência Didática e planos com as competências da BNCC em mente) se valem positivamente de atividades focadas na aprendizagem de conteúdos atitudinais. Os estudos de Zabala (1998) definem as condições nas quais a aprendizagem destes conteúdos ocorre, e dessa maneira, servem como fundamento para a elaboração de atividades e projetos pedagógicos.

Entretanto, também podemos identificar dificuldades impostas pelas contradições entre o ideário da redação da BNCC e a sua implementação,

evidenciada principalmente pelas professoras entrevistadas. Estas dificuldades – nominalmente, o número elevado de alunos por turma, o período curto de contato obrigatório com a língua inglesa e a falta de programas de formação continuada de docentes – são um entrave para as práticas que visam a formação integral dos alunos, transformando novamente a língua inglesa em uma dicotomia entre fluência e falta de fluência, entre acuidade e falta de acuidade.

Há, obviamente, a possibilidade de empregar práticas de ensino modernas apesar destas dificuldades, como é observável em diversos relatos nas entrevistas. Porém, neste contexto, cria-se uma batalha ideológica dentro do sistema de ensino, uma na qual os órgãos reguladores da união têm uma vantagem injusta. Em resumo, estas tentativas sofrem mitigações intensas a partir das contradições observadas na pesquisa, justificando, por exemplo, a falta de atividades que consigam explorar com veemência as competências específicas 2, 3, 4 e 6 (Quadro 1).

Esta batalha ideológica nos faz voltar ao início dos questionamentos do projeto. Aulas de língua inglesa em um contexto massificado criam estereótipos e visões negativas sobre o processo de aprendizagem do inglês. Tais visões só podem ser superadas através do entendimento sobre o mesmo, tendo ciência dos objetivos, propostas e fundamentos ideológicos que constituem uma aula ou projeto de aulas. Assim sendo, compreender a função da intencionalidade educacional (isto é, compreender as diferentes funções sociais do ensino regular e, a partir disso, decidir o enfoque das aulas); ter conhecimento sobre os diferentes tipos de conteúdo, seus efeitos em sala de aula e seus propósitos distintos (Seção 2.1) e ter acesso a estudos que analisam as variáveis do planejamento de aulas (Seções 2.1 e 2.2) se apresentam como pontos de partida para questionar a postura dos órgãos reguladores e discutir sobre as contradições encontradas na pesquisa.

Em suma, a aplicação destes conceitos em planos de aula, mesmo no âmbito da BNCC, pode se mostrar eficaz em remodelar tradições do ensino de língua inglesa no Brasil, transformando o conteúdo em uma janela para o mundo ao redor e oferecendo ferramentas para a inserção saudável dos indivíduos neste mundo. A classe docente, porém, precisa ter voz ativa quando contradições como as

observadas neste estudo surgem como empecilhos para o desenvolvimento destes projetos.

Na dicotomia entre as funções sociais do ensino, não é possível negar que a visão propedêutica tem sim o seu lugar. Alguns alunos, principalmente na educação de jovens e adultos buscam ativamente a aprendizagem com o intuito de se adequar às mudanças no mercado de trabalho. Na escola regular, porém, tanto as intenções das profissionais entrevistadas quanto as próprias propostas da BNCC indicam que este é um local para a educação integral e emancipadora daqueles que a frequentam. Ferramentas e novas ideias devem ser dispostas pela comunidade acadêmica, para que este objetivo se torne mais alcançável. Este é o papel de estudos sobre formas de ensino alternativas ao circuito didático dogmático, como a Sequência Didática. Ao mesmo tempo, a pauta quanto às contradições e empecilhos deve ser sempre uma das prioridades da comunidade docente em sua luta política.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. **O que é (e como faz) sequência didática?** Revista Entrepalavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**, 1999, Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CRISTOVÃO, V.L.L. **Sequências Didáticas para o ensino de línguas**. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) . O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128

SANTANA, J.S; KUPSKE, F.F. **De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC.** Revista X, [S.I.], v. 15, n. 5, p. 146-171, nov. 2020.

SANTOS, D.S.F.; RODRIGUES, A.K. **Sequência Didática de Língua Inglesa: Perspectivas de desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica no ensino médio integrado.** Instituto Federal de Pernambuco, Olinda/PE, 2019.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar** [recurso eletrônico] tradução: Ernani F. da F. Rosa; revisão técnica: Nalú Farenzena. – Porto Alegre: Penso, 2014. Editado como livro impresso em 1998

ZIMMER, R. **O ensino da língua inglesa sob orientação da BNCC: o videoclipe para o aprimoramento do listening and speaking.** Cuiabá, MT 2020.

## **ANEXOS**

**Anexo 1 – Produto educacional utilizando o modelo de sequência didática (versão integral)**

## APRESENTAÇÃO

O enfoque atribuído à língua inglesa como língua internacional traz consigo a urgência de novos direcionamentos didático-pedagógicos para um ensino-aprendizagem mais crítico envolvendo esta disciplina. No centro desta discussão acerca da necessidade de reconfigurações de práticas pedagógicas destaca-se a importância do papel do professor de inglês neste processo educacional. Este estudo entende que é a partir da tomada de consciência do professor quanto a sua responsabilidade no desenvolvimento de um projeto crítico de línguas que se concretizam mudanças em sala de aula.

A investigação desenvolvida durante o curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica- PROFEPT pelo Instituto Federal de Pernambuco impulsionou o desenvolvimento de um produto educacional organizado em um formato de Sequência Didática- SD que visa apresentar contribuições teórico-metodológicas para o ensino de língua inglesa no ensino médio integrado.

Nos Institutos Federais os estudantes têm a possibilidade de realizar o ensino médio de forma integrada com a educação profissional. Assim, o ensino médio integrado deve relacionar a formação para os conhecimentos científicos e o mundo do trabalho, desenvolvendo uma formação humana integral. Para Sousa (2016) formar indivíduos integrais pressupõe mudanças nas estruturas sociais vigentes fortificadas por forças hegemônicas de opressão e alienação que agravam as desigualdades sociais. Nesse contexto em que se intenciona uma formação de caráter emancipatório torna-se importante repensar o papel educacional do ensino de LI nesta última etapa da formação básica.

A criticidade se revela como elemento fundamental para o desenvolvimento deste projeto de formação humana integral. A proposta de um produto educacional capaz de apresentar novos vieses para o ensino de língua inglesa se desenvolve a partir das concepções de ensino crítico e de língua como cultura que apontam para o ensino intercultural. As diversas atividades que compõem esta SD lançam questões reflexivas que vão além de atividades de leitura e compreensão de texto que na maioria das vezes têm uma tendência em reduzir a importância de questões ideológicas e culturais dos discursos em língua inglesa. O que se propõe para esses encontros pedagógicos é realização de uma leitura crítica do mundo a partir de diferentes discursos, oferecendo aos estudantes e também aos docentes a oportunidade de refletir sobre sua própria realidade.

As atividades de LI desenvolvidas neste produto educacional estão fundamentadas no ensino crítico de línguas orientado pela Pedagogia Crítica (GIROUX, 1997); (MCLAREN, 1997) pela Pedagogia Libertadora (FREIRE, 1979 a; 1979 b; 1987; 1992; 1996; 2000), e ainda por estudos na área da Linguística Aplicada Crítica (RAJAGOPALAN, 2003); (PENNYCOOK, 1994; 1995). Essas teorias sugerem a discussão dos aspectos hegemônicos que envolvem o processo educativo, bem como a problematização de temáticas sociais, políticos e culturais no ensino de línguas. O trabalho desenvolvido acerca dos aspectos culturais está ancorado teoricamente na concepção de língua como cultura em Kramsch (1993; 1998) que define cultura como um produto social e histórico situado nas comunidades discursivas. Consideraram-se também nesta pesquisa as bases conceituais do ensino médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica e a concepção de formação humana integral.

Este produto educacional segue o modelo de sequência didática sugerido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que consiste em etapas de trabalho com quatro momentos articulados entre si: a apresentação da situação; a produção inicial; os módulos e a produção final. Dessa forma, segundo Souza (2014), o movimento da sequência didática vai do âmbito mais complexo passando pelo mais simples e retorna ao complexo.

Esta sequência didática está organizada em cinco encontros de 1h30 minutos que equivalem a duas aulas geminadas de 45 minutos. No primeiro encontro apresenta-se um tópico inicial que direciona a produção inicial e mais quatro módulos que incluem a proposta de produção textual final e a reescrita. Durante a realização das atividades os estudantes são incentivados a trabalhar de forma coletiva, inclusive nas produções textuais.

A situação inicial destaca o tema: Identidades culturais e a reportagem é o gênero textual em estudo. As temáticas norteadoras dos quatro módulos são: Identidades culturais, migração e desigualdades sociais. Como última atividade, os alunos devem realizar uma produção final, onde tudo que eles aprenderam é posto em prática. A proposta é realizar uma produção com o gênero textual reportagem com o tema: O papel da educação no combate à desigualdade social. Posterior à produção final há uma revisão que precede a reescrita.

As atividades que compõem esta sequência didática de língua inglesa podem ser desenvolvidas em qualquer uma das séries do ensino médio integrado, já que os temas abordados nessas aulas envolvem discussões sociais, políticas e culturais da atualidade, envolvendo ainda um trabalho com todas as habilidades do ensino de línguas: habilidade da escrita, de oralidade, de leitura, de prática auditiva e habilidades interculturais.

A testagem desta SD foi realizada pela própria pesquisadora e teve como público alvo professores (as) de inglês do ensino médio integrado do campus Recife. No momento da

testagem, além de professores (as) de inglês houve ainda a participação de outros (as) docentes da área de línguas estrangeiras que reforçou as discussões interculturais. Os docentes de língua inglesa puderam avaliar este produto educacional e sugerir alterações durante uma roda de conversa e ainda por meio do preenchimento de uma ficha avaliativa. Esta sequência didática foi avaliada positivamente por esses (as) profissionais, destacando sua relevância para o ensino de línguas no ensino médio integrado e sua contribuição para o desenvolvimento de uma consciência intercultural crítica.

Este modelo de SD representa uma proposta de ensino intercultural crítico a ser utilizada como referência para discussão e construção coletiva com professores de língua inglesa e de diferentes áreas de ensino nos Institutos Federais no Brasil.

*Textos iniciais sugeridos:*

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 1º ENCONTRO

INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO

MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO: ENSINO MÉDIO INTEGRADO

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA

1º MOMENTO - TEMPO DA AULA: 90 min.

7

### PARTE 1: WARM UP

Apresentação da situação inicial: Identidades culturais.

**Atividade 1:**  Atividade em duplas. Apresentação de imagens em data-show que abordam aspectos sociais de alguns países. Sondagem do conhecimento prévio dos estudantes sobre a temática em estudo. As duplas devem usar uma palavra em inglês para descrever cada imagem para a produção de um *brainstorm* no quadro.

1. *Look at the pictures;*
2. *What can you see?*
3. *Say one word to describe each picture.*

Foto-1



Fonte: google imagens<sup>1</sup>

Foto-2



Fonte: google imagens<sup>2</sup>

Foto-3: GIRALDI, R.



Fonte: google imagens<sup>3</sup>

Foto-4



Fonte: google imagens<sup>4</sup>

Foto-5



Fonte: theguardian.com<sup>5</sup>

Foto-6



Fonte: google imagens<sup>6</sup>

Foto-7: PEREIRA, R.



Fonte: google imagens<sup>7</sup>

Foto-8



Fonte: google imagens<sup>8</sup>

**Atividade 2:**  Apresentação das bandeiras dos países: Brasil, Estados Unidos, Venezuela e México. Sondagem do conhecimento prévio dos estudantes sobre os países em estudo (usar imagens impressas das bandeiras).

1. *Do you know these flags?*    
2. *Say the countries;*
3. *Write their names.*

**Atividade 3:**  Cada dupla receberá uma tabela com bandeiras dos quatro países identificados. Nessa atividade os estudantes devem associar as fotos da atividade 1 a cada uma das bandeiras dos países, colocando o número das fotos (1-8) na tabela. A atividade deve envolver apenas os conhecimentos prévios sobre esses países.

1. *Try to match images and flags.*
2. *Write the number of the images from activity 1 in the chart.*

Fonte: própria autora.

**Atividade 4:**  A última atividade do *warm-up* sugere a discussão oral das atividades anteriores a partir do conhecimento prévio dos estudantes sobre os aspectos sociais dos países em estudo, verificando como esse conhecimento “define” identidades culturais e cria estereótipos.

1. *What led you to that choice?*
2. *Do you know the social aspects of these countries enough to speak about the culture of these peoples?*
3. *Do you think your choice is based on stereotypes?*
4. *What do you know about the culture of these countries?*
4. *Brazilian people are stereotyped? How?*

## **PARTE 2: GÊNERO TEXTUAL REPORTAGEM**

**Atividade 1:**    Apresentação em data show de um vídeo com o gênero textual reportagem; Em seguida, mostrar o texto adaptado expondo apenas título/ subtítulo desta reportagem.

1. *Watch the video.*
2. *Look at the report.*

Figura- 1: Texto adaptado pela autora



Fonte: Disponível on-line em: <https://www.aljazeera.com/news/2019/02/venezuela-brazil-border-violence-reports-25-killed-190225104507514.html>. Acesso em: 11 abr. 2019.

**Atividade 2:**   Realizar um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o assunto apresentado na reportagem e sobre o gênero reportagem, identificando sua estrutura e função social.

1. *Do you usually see reports? What type? Online, printed, on TV?*
2. *What is the social function of a report?*
3. *What are the characteristics of a report?*
4. *What is the subject of this report?*
5. *What do you know about this subject?*

**Atividade 3:**   Apresentação em data show de texto sobre o gênero textual reportagem: estrutura do gênero e sua função social. É interessante pedir a alguns estudantes para lerem o texto.

### **TEXTUAL GENRE:**

- It is through language that the human being establishes interpersonal relationships, expresses his ideas, emotions, thoughts, goals and exerts influence on other individuals. The textual genres differ from the communicative situation in which they appear.
- The Report is a type of text that has the objective of informing and presenting a vision in the readers, thus, it has an important social function as opinion maker.

### The textual genre Report

- Report on a current fact of reader interest;
- Can be printed or online, and present different opinions and versions for the facts;
- It is a journalistic genre in which a situation is exposed and the facts are interpreted;
- You can use points of view, interviews, and statistical data to validate the facts;
- The reporter engages and presents his point of view about the events, as well as informing the causes and origin of the events;
- presents impersonal, objective and direct language that facilitates interaction with the interlocutor;
- It is possible to add photographic records to complement this genre;
- Displays a chronological order (story with beginning, middle and end).

### The structure

Although it does not have a rigid structure, the report can have the following structure:

- **TITLE:** Announce the fact. It is from the title that the commentary is presented, requesting the attention of the reader;
- **SUBTITLE:** It is not mandatory, but it seeks to attract the interest for the subject that will be focused;
- **LEAD:** It is present in the first paragraph and presents the most important aspect of the subject addressed;
- **BODY:** It presents the clarifications and the discussions at a broader level;
- **SUMMARY-IDEA:** It appears in the last paragraph and takes up the essential aspects of the reported fact.

#### REFERENCES:

- BAHIA, J. *Jornal, história e técnica: as técnicas do jornalismo*. 4. ed. v. 2. São Paulo: Ática, 1990.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- LAGE, N. *Estrutura da notícia*. São Paulo: Ática, 1987.

**Atividade 4:**   Produção inicial em dupla: A partir do esquema exposto sobre as características e a estrutura do gênero textual reportagem, as duplas devem realizar uma produção textual inicial em língua inglesa desenvolvendo apenas um título (*title*) e um subtítulo (*subtitle*) para o tema: Características sociais e culturais do povo brasileiro ou do povo venezuelano. O texto deve ser produzido ainda em sala a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema. Os textos escritos serão apresentados oralmente no próximo encontro.

*1. First production:*

**Genre:** Report

**Theme:** Social and cultural characteristics of the Brazilian people or the Venezuelan people.

How would you describe the Brazilian people or the Venezuelan people, pointing out social characteristics?

- Produce a title and a subtitle of report with that theme ( Use the English language);
- Use your previous knowledge about the theme;
- Present the production to the class.

**Atividade 5:**  Atividade de pesquisa para próxima aula. Cada dupla deve trazer uma imagem relacionada ao tema da produção textual: *“Social and cultural characteristics of the Brazilian people or the Venezuelan people”*



**SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 2º ENCONTRO**

**INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO: ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

**COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA**

**1º MÓDULO - TEMPO DA AULA: 90 min.**

### **PARTE 1: WARM UP**

**Atividade 1:**  Atividade em duplas. Retomar a atividade de produção inicial “*Social and cultural characteristics of the Brazilian people or the Venezuelan people*” e o gênero textual em estudo: reportagem. Iniciar a discussão sobre a importância do uso de fotos ou imagens para a produção de reportagens.

1. *Do you think important to add a photo on reports? Why?*
2. *Is it important to explain or describing the photo?*
3. *Show photos searched and talk about them.*

**Atividade 3:**  Incluir as imagens trazidas pelos estudantes ao material selecionado para aula. Cada dupla receberá imagens relacionadas ao tema da produção da aula anterior: “*Social and cultural characteristics of the Brazilian people or the Venezuelan people*”; As duplas devem tentar identificar o povo representado nas imagens e produzir uma legenda para essas fotos. Os estudantes devem escolher uma dessas imagens para compor suas produções iniciais; Em seguida as duplas devem apresentar oralmente suas produções iniciais com a foto legendada; Os estudantes devem explicar como aconteceu a identificação do povo representado pela imagem e a criação da legenda. Haverá ainda a produção coletiva de um mural com as fotos legendadas. A discussão deve continuar com a reflexão sobre as semelhanças e diferenças sociais e culturais identificadas entre os povos dos países em estudo.

1. *Look at the photos;*
2. *Make a subtitle to describing the photo;*
3. *Present the production with the photo.*
  - a. *How did you identify the people in the picture?*
4. *Let's create a photo wall.*
  - a. *According to the images you can identify social and cultural similarities between Brazilians and Venezuelans?*

Foto-9

Fonte: Google imagem<sup>9</sup>

Foto-10

Fonte: Google imagem<sup>10</sup>

Foto-11

Fonte: Google imagem<sup>11</sup>

Foto-12

Fonte: Google imagem<sup>12</sup>

**PARTE 2: COMPREENSÃO DE TEXTO- GÊNERO REPORTAGEM**

**Atividade 1:**    Apresentar em data show as imagens de duas reportagens somente com título/ subtítulo e foto: "Brazil: judge shuts border to Venezuelan migrants fleeing hunger and hardship"; "Mexico to deport up to 500 migrants who tried to cross US border". Na discussão os estudantes devem identificar semelhanças nas informações contidas nos dois textos.

*1. Read these two parts of reports;*

*a. What do these texts have in common?*

*b. Do they have similar information?*

*c. Which countries are cited in the texts?*

*d. What problem do these countries have in common?*

Figura- 2: Texto adaptado pela autora



Fonte: Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2018/aug/06/brazil-shuts-border-venezuelan-migrants>. Acesso em: 11 abr. 2019.

Figura- 3: Texto adaptado pela autora



Fonte: Disponível em: <https://www.theguardian.com/us-news/.../us-mexico-border-crossing-closes-migrants>. Acesso em: 11 abr. 2019.

**Atividade 2:**   As duplas devem acessar a internet para visualizar o corpo do texto das reportagens on-line: *Brazil: judge shuts border to Venezuelan migrants fleeing hunger and hardship*; *Mexico to deport up to 500 migrants who tried to cross US border*. Os textos completos estão disponíveis respectivamente em: <https://www.theguardian.com/world/2018/aug/06/brazil-shuts-border-venezuelan-migrants>; e <https://www.theguardian.com/us-news/.../us-mexico-border-crossing-closes-migrants>. Após a primeira leitura do corpo dos textos com a utilização de estratégias de leitura as duplas devem realizar uma atividade de conversação, discutindo sobre a temática em comum nos dois textos: migração, identificando os contextos históricos, sociais e culturais dos países em questão. Em seguida, a discussão envolverá o grande grupo para o confronto de ideias a partir do roteiro apresentado.

1. Go to the indicated sites;
2. Read the body of the reports;
3. Activity: "Ask your friend":
  - a. What are the main causes of these migratory movements?
  - b. What problems can disordered migration cause to a country?
  - c. What policies can be adopted to minimize violent border conflicts?
4. Present your opinions

**Atividade 3:**  As duplas devem aprofundar a pesquisa sobre os movimentos migratórios pelo mundo, identificando suas causas e consequências. O ideal é que os estudantes pesquisem em sites nacionais e internacionais (utilizando a língua materna e a língua inglesa), reconhecendo os discursos de diferentes contextos socioculturais. As anotações realizadas pelas duplas serão compartilhadas no próximo encontro.

1. Research on migratory movements around the world, identifying the causes and consequences for the countries involved.
2. Bring the notes in the next class.



**SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 4º ENCONTRO**  
**INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO: ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

**COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA**

**3º MÓDULO - TEMPO DA AULA: 90 min.**

**PARTE 1:**

**Atividade 1:**   Atividades em grupo de 5 estudantes. Apresentar em data-show um vídeo com o tema: desigualdades sociais. Disponível em: <http://www.oecd.org/social/inequality.htm>. Acesso em: 11 abr. 2019.

1. *Watch the video.*

**Atividade 2:**  Aferir o nível de compreensão auditiva em língua inglesa criando um *brainstorm* com as palavras que foram compreendidas pelos estudantes no vídeo.

1. *Say words that you could understand in the video;*

2. *Let's create a brainstorm.*

**PARTE 2: COMPREENSÃO DE TEXTO E CONSTRUÇÃO DA PRODUÇÃO FINAL COM O GÊNERO TEXTUAL REPORTAGEM**

**Atividade 1:**  Discutir com a turma a temática da desigualdade social apresentada pelo vídeo. O professor pode escrever no quadro algumas expressões utilizadas no texto do vídeo para guiar o processo de compreensão de texto: *benefits of economic growth; Income distribution; Public policy; Inclusive growth.*

1. *What is the central theme of the video presented?*

2. *Do you identify social inequality in your country?*

3. *Do you think inequality is a social problem worldwide or just from underdeveloped countries?*

4. *How does this theme relate to migratory movements seen in the previous class?*

5. *What can be done to reduce social inequality in Brazil?*

**Atividade 2:**  Com base no vídeo apresentado, os grupos devem discutir sobre como os benefícios do crescimento são distribuídos na sociedade e qual o papel das políticas públicas para promover o crescimento inclusivo. Em seguida, as equipes devem apresentar suas opiniões.

1. *The video talks about equal opportunities for all. Do you think this is possible?*

2. *What public inclusion policies do you consider important to promote equal opportunities?*

3. *What is the role of education in the context of social inequality?*

4. *Do people from lower social classes have access to the same educational opportunities as people from higher social classes?*

5. *Do you think that the educational system in Brazil fights socioeconomic inequalities or should it be more inclusive?*

6. *How is social inequality reflected in learning a foreign language?*

**Atividade 3 (atividade final):**   Apresentar a proposta de atividade de produção textual em grupos de 5 estudantes. Apresentar o roteiro para os estudantes. Nas aulas anteriores compreendemos que o ensino de língua inglesa pode promover discussões sobre identidade, ideologia, aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos e linguísticos. Assim, a atividade final desta sequência didática propõe a produção textual de uma reportagem com o tema: O papel da educação no combate à desigualdade social. Os estudantes devem utilizar o Instituto Federal campus-Recife como contexto investigativo, buscando identificar de que forma esta instituição de ensino combate as desigualdades socioeconômicas e promove políticas de inclusão, verificando de que forma acontece o acesso à escola e as estratégias que promovem a permanência desses estudantes e ainda o acesso aos saberes que podem permitir a inclusão das classes sociais mais baixas e o exercício da cidadania. Essas informações podem ser reveladas através de depoimentos de gestores, coordenadores e professores, apresentando diferentes pontos de vistas sobre o tema. Os estudantes devem também realizar pesquisas sobre o tema em diferentes materiais impressos e on-line, como jornais, *websites*, revistas, leis, etc. Os grupos podem se dividir nas tarefas da produção da reportagem, tais como: reunir as informações mais relevantes sobre o tema, realização de entrevistas, análise dos dados e informações levantadas, organização do texto, revisão e edição. A produção textual final com o gênero reportagem deve ser em língua inglesa e ser entregue impressa e apresentar: título; subtítulo; autoria; data de publicação; *lead*; imagens; depoimentos; desdobramento e conclusão.

1. *Produce a report on the theme: The role of education in combating social inequality. (group of 5).*

a. *Use the English language*

b. *your report needs to present: TITLE; SUBTITLE; AUTHORITY; DATE; LEAD; IMAGES; DEPOSITIONS; DEVELOPMENT; CONCLUSION.*

c. *Bring your production in next class in print;*

d. *In the next class there will be the moment for revision and rewriting of the text.*



**SEQUÊNCIA DIDÁTICA: 5º ENCONTRO**  
**INSTITUTO FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**MODALIDADE / NÍVEL DE ENSINO: ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

**COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA**

**4º MÓDULO - TEMPO DA AULA: 90 min.**

**PARTE 1:**

**Atividade 1:**  Nesta aula os grupos devem apresentar suas produções ao professor para a revisão. Havendo sugestão de alterações, os grupos devem iniciar o processo de reescrita das reportagens utilizando o laboratório de informática. Caso haja dificuldade no acesso, os estudantes podem trazer as reportagens na próxima aula.

**PARTE 2:**

**Atividade 2:** Apresentação da versão final da reportagem. Exposição das versões finais das reportagens em um mural nos corredores do Instituto Federal para a visualização coletiva das reportagens.

## Anexo 2 – Entrevistas com professoras da rede pública de ensino do Distrito Federal (versão integral)

**Profª Ester**

### **Me conte sobre a sua visão do Ensino Público.**

O meu objetivo desde antes de acabar a universidade era trabalhar com o ensino regular na escola pública. Eu acho que ele dá um leque da dimensão da comunidade escolar, o aluno, que é nosso público alvo, muito maior que outras instituições. E como eu tive bons referenciais de profissionais de ensino da língua estrangeira, principalmente no ensino médio, eu gostaria de fazer parte da vida dos alunos na escola pública. Não me vejo trabalhando em outro ambiente acadêmico, porque acho que o fato de ser tão heterogêneo te dá uma visão de mundo maior.

### **Qual a sua visão sobre a BNCC como documento regente?**

É um norte né. Você deve fazer adaptações e adequações, pois cada ano é um contexto diferente, e temos que lembrar que fomos impedidos por dois anos, por uma questão maior de saúde pública, então é necessário adaptar e adequar esse documento, mas ele é um norte para que você tenha limites na sua prática pedagógica. **Então ele é o ponto de partida sempre? Sim. Então, você diria que a BNCC mudou a prática de ensino? Comparando o antes e o depois.** Acho que não, não no sentido de transformar. Tiveram adequações, pois a sociedade também vai mudando, então as práticas de ensino também mudam. Os eixos transversais, as temáticas. **Por mais que não tenha acontecido uma mudança radical, as mudanças que ocorreram foram para melhor ou para pior na sua opinião?** Para melhor. Pelo menos houve a tentativa e a intenção com certeza. A aplicabilidade porém vai variar.

### **Qual o seu nível de contato com a teoria da Sequência Didática?**

Não é algo que eu consulto com frequência, mas por exemplo quando se faz o planejamento anual, buscamos conceitos para não correr o risco de fugir do tema. É inviável consultar os documentos de forma semanal por exemplo para planejar aulas, podem surgir imprevistos, tem turmas que avançam e outras que não, e aí devemos rever forma, metodologia, sistema de avaliação. Temos que ter planos alternativos.

**Agora transicionando para o modelo do Zabala, eu gostaria que a senhora imaginasse um plano de aula corriqueiro aqui da escola para responder as perguntas.**

### **De que forma as atividades permitem determinar conhecimentos prévios dos alunos?**

Sempre antes de introduzir um conteúdo novo, primeiro há uma sensibilização, e você analisa a adesão do grupo a essa sensibilização. Dentro dela, há um eixo temático, e então se verifica se os alunos “compram” a sua ideia ou não. A partir daí você desenvolve as habilidades linguísticas em língua estrangeira, seja lá qual forem, algumas são mais possíveis e outras não dentro do contexto da escola pública, uma vez que há 28-32 alunos, e nem sempre as habilidades orais (listening e speaking) são trabalhadas como deveriam, mas reading e writing na medida do possível você vai avançando. Então sim, sempre começo com uma sensibilização, com um tema que eu imagino que vá interessar, para a partir daí começar com gramática, aquisição de vocabulário, etc. **Então existe uma ferramenta para entender qual é o conhecimento prévio dos alunos?** Sim, a ferramenta é a exposição oral, como por exemplo um brainstorming, o que trazem de referências culturais ou familiares. Trabalhamos com datas comemorativas, no ano passado por exemplo, por ideia da própria secretaria de educação, trabalhamos com a cultura da paz.

### **De que forma as atividades tratam os conteúdos de forma significativa para os alunos?**

Como eu falei, existem limitações. Eu por exemplo não sou uma pessoa muito tecnológica, mas na medida do possível tento trabalhar com as coisas simples. Por exemplo, se eu for ensinar verb tense, faço construções simples usando o vocabulário do eixo temático. **Se o eixo temático é algo que vem do mundo real, acabam se passando situações reais em sala de aula também.** Isso. Um exemplo atual, algo que adquiri dos seus colegas estagiários da universidade, é trabalhar com sonhos e aspirações. O que os alunos têm como desejo de vida, e o que é necessário para chegar nesses sonhos. Uso isso para trabalhar o Present Continuous. ***"I'm going to study hard now to get a good job."***

#### **De que forma as atividades são adequadas para o nível de desenvolvimento da turma?**

Como meu público é sexto e sétimo ano, o sexto ano sendo o primeiro ano de ensino formal da língua estrangeira na escola pública, nós temos que nivelar por baixo. Por que não temos níveis, temos séries. Então tem alunos que por exemplo migraram do ensino particular, ou alunos cujo alguém da família tem contato com a língua estrangeira, e com isso incentiva os filhos, ou mesmo a geração dos jogos, todos esses que terão uma bagagem antes de entrar no sexto ano. No meu caso, sempre tento fazer com que esses alunos ajudem aqueles que não têm a mesma bagagem. Algumas vezes a aula pode sim se tornar entediante para quem por ventura tem mais conhecimento, mas eu preciso me preocupar primeiro com quem não sabe nada ainda, por ser o primeiro ano. Este nivelamento por baixo também vai acontecer no sétimo ano. No fim das contas, o objetivo vai ser o aluno que ainda está na fase mais básica.

#### **De que forma as atividades representam desafios alcançáveis para os alunos?**

As vezes é frustrante. Às vezes, só vamos perceber que o objetivo não foi atingido na fase de avaliação, e aí temos que dar passos para trás. Então mesmo com a importância do documento, nessa situação não é possível dar continuidade, porque o objetivo não foi alcançado. Geralmente não é algo simples, é mais bonito falado do que na prática.

#### **De que forma as atividades promovem conflito cognitivo nos alunos? Quero dizer, "fazem as engrenagens dentro da cabeça girarem".**

Primeiro que o nosso referencial sempre vai ser a língua materna, e aí sim, os alunos mais perspicazes com um senso mais crítico às vezes questionam fazendo referência a língua materna. No geral, eles não questionam muito, é uma porcentagem pequena que questiona. Acho que o conflito cognitivo sempre é mais saudável do que prejudicial. Por exemplo, com countables e uncountables, às vezes eu digo que na aprendizagem da língua inglesa, é necessário sair da caixinha, ter um poder de abstração (tentei explicar no vocabulário deles o que seria abstrair). Fugi dos conceitos que temos normalmente. "Professora, por que a água é incontável?" Por que você pode contar: a garrafa, o litro, o copo, o gole. Mas não a substância. Isso faz com que o aluno entenda que não é igual no português onde a gente usa "quanto" pra tudo, para quantificar qualquer coisa, e que na língua inglesa temos how many e how much. Peço para eles saírem um pouco do que eles já entendem. Isso leva geralmente uma aula inteira, e tem que cuidar para não se tornar repetitivo, ou para que eles não saiam tanto assim pela tangente do assunto ao abstrair os conceitos e acabando sem aprender o que era planejado. ***Então, se eu entendi bem, não vai acontecer o conflito de início e você precisa trabalhar isso neles ativamente?*** Eu acho que sempre vai acontecer. Por exemplo, com o verbo to be, é um verbo em inglês que corresponde a dois verbos em língua portuguesa. "Como assim professora? Ser e estar eu só tenho um verbo em inglês?" Isso já é um conflito. Às vezes um aluno pode entender apenas ser, e não estar. E vice-versa.

#### **De que forma as atividades promovem uma atitude favorável aos alunos, motivando eles a participar das atividades?**

Às vezes não motiva porque a atividade em si não é muito criativa. Nem sempre a gente consegue ser criativo e nem todo conteúdo dá pra ser criativo. Acho que dá pra ser mais leve na explicação, às vezes eu posso ser muito "infantilizada", e isso pode ajudar ou não a depender da situação. Porém acho que funciona mais a meu favor do que contra no contexto de sexto e sétimo ano. Ajuda com a comunicação. Ou você entra no espírito mais infantil da coisa ou pode ocorrer até um embate da aceitação do aluno e da relação interpessoal.

#### **De que forma as atividades promovem a autoestima do aluno?**

Esse é um grande cuidado que eu tenho. Se não for pra agregar no sentido do aluno dar um sorriso, não vale a pena. A questão dos sonhos e aspirações, principalmente na escola pública que, hoje em dia não caracteriza, mas ainda há a tradição de ter alunos que não tem nem condição nem recursos. E temos que fazer esse aluno sonhar tanto quanto qualquer outro. Dizer que é possível. Às vezes ao falar de língua estrangeira o aluno pensa em viajar e conhecer o mundo, e não na ascensão profissional. E aí você tem que dizer pra ele que sim, é possível desde que seja uma prioridade, independente do contexto atual onde ele se encontra. É com certeza um foco do meu ensino. Sempre tento pensar nas atividades que possam propor isso. Se torna uma relação próxima em sala de aula. Se não eu não poderia trabalhar em escola pública.

**Por fim, de que forma as atividades promovem a autonomia do aluno, o aprender a aprender?**

Isso é algo que eu preciso aprimorar mais, a autonomia. Apesar de eu não ter trabalhado com ensino privado e escolas de língua, eu falo como mãe, a questão da autonomia nas novas gerações é muito difícil porque tudo é muito fácil. Então não se tem autonomia para o hábito de estudo, sentar na cadeira às duas da tarde, estudar até às três todos os dias. A autonomia de fazer o dever de casa sozinho, não há, mesmo em sala de aula. Claro que deve haver a interação, a troca de experiências, mas se equilibra com a autonomia e a confiança.

\*\*\*\*\*

**Entrevista com a Prof<sup>a</sup> Teresa**

Eu sou professora de língua inglesa, trabalho na Secretaria de Educação do Distrito Federal desde o ano de 2014. Antes de 2014, eu já era professora de inglês, [eu] tinha experiência em cursos livres de língua inglesa. Quando eu entro na Secretaria de Educação é a minha primeira experiência no ensino de inglês na escola regular. No primeiro momento, eu me choquei com a mudança de contexto, mas depois eu fui me acostumando, me apaixonando. A pesquisa também me ajudou muito a entender que lugar eu posso construir para mim dentro da escola regular, que é uma escola que não vai trabalhar só línguas. Então, desde 2014, eu trabalho nesse contexto de escolas regulares, tentando entender como a língua inglesa se articula com os outros conhecimentos, com as outras disciplinas dentro do ensino básico.

**Tendo essa resposta como um ponto de partida, me fala um pouco sobre a sua visão geral sobre o ensino na rede pública.**

Aí, que pergunta difícil. Minha visão sobre o ensino de inglês na rede pública? Olha, na minha visão eu uso lentes diferentes, eu acho que eu mudo muito de lentes. Eu acho que eu ainda não tenho uma e ainda não sei se algum dia vou ter uma opinião fixa sobre o que é o ensino de inglês na rede pública. Eu transito, ora eu me vejo concordando com falas, tipo: “Ah, isso aqui não funciona, esse contexto não é favorável para o ensino de línguas”. Eu confesso que em alguns momentos eu tenho esses sentimentos, sabe? De que a escola regular, a escola pública não é o lugar para se ensinar línguas. Mas, ao mesmo tempo, eu não quero aceitar isso como verdade porque eu entendo que, se a gente enxerga que a escola pública não é o lugar de se aprender inglês, então a gente está dizendo que o inglês não é para o público – eu não quero que isso seja verdade. Então, eu tento buscar formas de enxergar por outro lado e, em alguns momentos, eu enxergo que o ensino de inglês na escola pública, ele tem um papel muito importante de fazer links entre o mundo que os alunos conhecem e o mundo que eles podem vir a conhecer; e mostrar para eles que existem outros espaços de pertencimento, outras identidades possíveis, outras realidades palpáveis – e outros conhecimentos que podem enriquecer a realidade deles, também. Então, eu enxergo o ensino de inglês numa perspectiva de... Eu não queria dizer só transformação da realidade no sentido de: como se a realidade deles não fosse o suficiente e como se o inglês fosse salvá-los e levá-los para um lugar melhor, mas não. Eu

enxergo que a língua inglesa pode ajudá-los a ver o dia a dia deles com um olhar mais crítico, e fazer uma escolha mais consciente em relação à quais espaços eles querem ocupar na sociedade.

**Apesar de eu não ter uma carreira ainda, eu tenho [experiência] de estágio na rede pública também, por algumas breves horas, mas eu compartilho da mesma opinião. Nessas breves horas, eu flutuei muito também, entre achar que não é o ambiente e achar que: ok, dá para fazer, as pessoas estão aqui acompanhando, as pessoas estão aqui ouvindo o que eu tenho para falar; então, é melhor eu falar da melhor forma possível.**

Agora, eu acho assim, Madson... Eu acho que o ensino de inglês, esse ensino que a gente, normalmente... O discurso que a gente escuta nos cursos livres de abordagem comunicativa é que só pode inglês dentro de sala e pronúncia, fluência. Talvez a escola pública não seja o lugar para esse ensino, nesse sentido de quatro habilidades, aquela aula com o formatinho do PPP. Eu acho que talvez, realmente, a escola pública não seja lugar para essa forma de se ensinar inglês. Mas essa forma de ensinar inglês não é a única, e esses objetivos de ensino não são os únicos. Então, hoje, novamente, eu preciso ressaltar isso sempre, porque para mim é muito forte o fato de eu estar sempre em transformação. Eu vivo nesse conflito, para mim eu me sinto uma profissional em conflito por ser professora de inglês na rede pública, dentre outras identidades que eu carrego. Para mim, ser professora de inglês é conflitante na minha existência. Às vezes, eu me pergunto porque eu escolhi inglês, se eu sou agente do imperialismo americano, mas eu acho que se a gente entende que podem existir outros objetivos para se ensinar inglês, então, aí cabe dentro da rede pública. Mas esses objetivos do tipo: “Ah, o meu aluno vai sair 100% inglês, como um nativo”, não.

**É um pouco utópico, né?**

Isso eu acho que não tem espaço na rede pública.

**Eu concordo. Eu acho não só um pouco utópico, eu [também] acho, talvez, desrespeitoso com a forma como a rede pública funciona, ela é um pouco mais que isso.**

Eu acho desrespeitoso com a parte pública, né? O público. Porque se a gente entende que eu estou ensinando para o público, então esse público, ele é brasileiro. Ele quer ser americano? Por que eu estou americanizando as pessoas? Então eu acho que o lugar do inglês na rede pública é um lugar, ou deveria ser, um lugar de fortalecimento das nossas identidades brasileiras, sabe? Não desse lugar que, muitas vezes, eu acho que nós, como professores de inglês, assumimos de tentar americanizar mesmo nossos alunos. Os meus alunos me perguntam muito. Eu trabalho, hoje, com 6º e 7º anos, e os meninos dos 6º anos, eles estão tendo os primeiros contatos com a língua inglesa. E, aí, é muito comum eles perguntarem: “Teacher, como é que é o meu nome em inglês?”. E, aí, eu sempre gosto de usar essa pergunta para dizer: “Espera, aí, o seu nome é uma coisa sua, você só tem esse nome porque você nasceu aqui. Se você tivesse nascido em outro lugar, em outro momento, você seria outra pessoa e você teria outro nome. Ou seja, o nome é a sua identidade. Você pode ir para qualquer lugar do mundo, seu nome não vai mudar. O seu nome não é John, o seu nome é João”. E eu sempre falo isso pros meus alunos. “Ah, mas se eu for falar com americana, eu vou falar ‘My name is João?’”. É, vai falar ‘My name is João’. Eu falo ‘My name is Lara’. E é um sofrimento que eles não dão conta de pronunciar Lara, mas eu não tive que aprender ‘My name is’? Por que eles não podem aprender a falar o meu nome?”.

**É um exemplo muito bom porque eu passei por isso – ao longo da minha aprendizagem do inglês, o nome em português não ser traduzido me incomodava também. Então, faz todo sentido. Perfeito. Antes da próxima pergunta, eu queria pontuar um pouco do meu projeto para contextualizar um pouco. Eu estou falando sobre essa didática, como método de planejamento de aula e de planejamento de ensino. E, dentro dessa pauta, eu estou colocando, não necessariamente em choque, mas estou colocando em contato com a BNCC como documento. Então, eu queria perguntar para você sobre a BNCC como documento. Primeiramente, eu queria perguntar o quanto que a BNCC é relevante na prática do ensino no dia a dia.**

Meus chefes que me perdoem, mas eu ignoro a BNCC. Assim, no dia a dia de planejamento, a gente tem tantas outras coisas na cabeça, são tantas questões que influenciam no nosso planejamento. Aqui no DF, a gente tem outro documento que orienta o nosso currículo, Currículo em Movimento, que eu opto por me basear no Currículo em Movimento e não na BNCC. Justamente por essa proposta do movimento. Então eu acho a BNCC mais enrijecida; e a BNCC, ela normaliza conteúdos que nem sempre vão fazer sentido nos nossos contextos. Então, vou te dar um exemplo real, da escola que estou trabalhando agora. A equipe percebeu que a gente tinha um problema muito sério em relação às questões de gênero na escola. Então a gente tinha acontecendo muitos casos de assédio, estava acontecendo muitos casos de falas extremamente machistas, desrespeitosas. A gente via que as meninas estavam num lugar de muito desconforto e os meninos estavam... Enfim, essa reprodução de machismo dentro da escola estava muito forte. E, aí, a equipe de professores se reuniu e falou “Gente, precisamos fazer algo sobre isso”. Aí, em conjunto, nós assumimos para o segundo bimestre o tema de empoderamento feminino. Então, todos os professores decidiram trabalhar os seus conteúdos a partir dessa temática. E, se eu me preocupo que eu tenho que trabalhar, sei lá, *present simple, pronouns*, os conteúdos enrijecidos, eu não consigo trabalhar um assunto que é mais urgente num contexto real. Então, por isso, eu não tenho um apego muito forte com a BNCC, ou com nenhum documento que orienta o currículo. Eu acho relevante o estudo desses documentos para que a gente se baseie e possa tomar decisões conscientes, para eu poder dizer sim ou não. Eu preciso ter conhecimentos dos documentos para saber se eles cabem na minha realidade. Mas eu, pessoalmente, não fico apegada com isso, não. E acabo direcionando os conteúdos que vão ser dados de acordo com os temas que eu vejo que são urgentes na comunidade.

**Entendi. Isso do tema ser o ponto de partida da aula é uma coisa muito interessante que, aliás, tem muito a ver com o projeto que estou construindo aqui; então vai ser interessante conversar sobre isso.**

É importante de dizer também, Madson; não sei se a professora Mariana Mastrella – é ela quem está te orientando, né?

**Não – ia ser, mas acabou não sendo.**

É, não sei se ela chegou a comentar com você quando ela te passou meu contato, [mas] eu faço parte do projeto da residência pedagógica.

**Sim, ela falou sobre.**

Então, isso também está alinhado. Eu já tinha essas perspectivas e, aí, com a chegada da residência pedagógica, essa questão do currículo, acho que casa muito com o que eu já acreditava. Porque ali os meninos da residência, eles vêm trazendo a perspectiva da pedagogia de projetos que nos embasa ainda mais para fazer esse trabalho, em que o tema, os objetivos sócio-políticos do ensino se sobressaem aos objetivos cognitivos, aos objetivos conteudistas.

**Sim, a professora comentou sobre isso e não só isso. Eu acabei não fazendo a residência pedagógica por alguns motivos, mas antes da residência eu tive, com ela, o estágio. E, durante o estágio, essa perspectiva basicamente inspirou tudo que eu estou fazendo agora, então eu vejo bastante essa influência; tanto nas respostas, quanto no que eu estou fazendo agora. Então, é interessante falar sobre isso no projeto, sobre o projeto. Na minha primeira entrevista, a professora não tinha essa visão sobre, então é bom ter essa variedade sobre a pesquisa. Mesmo ignorando a BNCC que, sinceramente, é algo que eu não julgo, estudando sobre ela agora, você dá aula desde um tempo antes da BNCC, existiu uma transição, existiu um período “pré-BNCC”. Mesmo ignorando ela, a BNCC mudou a prática de ensino de alguma forma?**

A minha prática de ensino?

**Sim.**

Olha, Madson, eu acho que a BNCC não é um documento que, assim, influencia, nesse sentido que eu falei, de estudar aquilo, avaliar. Para mim, eu acho que a mudança maior que a BNCC me traz é mais no sentido de fortalecer ou enfraquecer o meu entendimento de mim dentro da coletividade educadores. Deixa eu ver se consigo explicar isso melhor. Eu sou parte de um sistema educacional, como professora da Secretaria de Educação, apenas um indivíduo que representa um sistema de ensino. E, aí, a BNCC é, para mim, um documento que vem me dizer e dizer para a sociedade, quem é esse sistema de ensino. Então, ele é relevante para mim, enquanto sujeito, para que eu saiba dizer se eu me identifico ou não com esse sistema. E, aí, veja, eu disse para você que eu escolho ignorar. Então, talvez, esse documento diga que nós temos um sistema de ensino com o qual eu não me identifique muito. Então, eu acho que ela muda minha prática, mas nesse sentido – de eu conseguir me posicionar politicamente melhor. De eu conseguir dizer: “Ei, espera aí, esse sistema de ensino, eu estou corroborando com isso ou não?”. Para mim, é mais nesse sentido do que no meu dia a dia de sala de aula. Eu vou ser bem honesta com você, o meu dia a dia de sala de aula, ele é tão exaustivo, mas tão exaustivo... São 40 alunos de 13h da tarde às 18h da tarde, eu não tenho nenhuma janela, fora as coordenações do período matutino, fora o fato de eu ser uma pessoa.

**Sim, um ser humano fora da sala de aula.**

Então, assim, eu tenho todo um universo de demandas para além do meu trabalho remunerado; então, a sobrecarga é tão grande – e isso não é só em cima de mim, eu sou só mais uma pessoa que vive isso. Acho que isso é a realidade de muitas professoras. A sobrecarga é tamanha que a última coisa que eu vou me lembrar é o que diz a BNCC, eu vou fazer o que dá.

**Isso é um relato muito próximo do que eu vejo nos colegas que trabalham faz tempo. Porque existe todo um universo fora da sala de aula e o universo dentro de sala de aula é tão grande quanto, então, não existe espaço para pensar sobre isso.**

É verdade, eu acho que isso é uma coisa que precisa ser problematizada com muita força. Eu acho que a gente precisa, você, né, que está entrando na docência, e nós, que já estamos na docência – a gente precisa reconstruir esse lugar do trabalho remunerado porque a docência é um trabalho muito intenso e, aí, eu fico me perguntando qual o sentido da gente ter a quantidade de alunos que tem; qual é o sentido da gente ter a quantidade de turmas, de horas-aula. Eu até vi esses dias, nas internet, uma coisa falando assim: “Equiparar o trabalho do professor à hora-aula seria o mesmo de você dizer que um atleta só trabalha quando está jogando, como se ele não treinasse muito para o jogo.”. O trabalho do atleta é o treino, na realidade. E o trabalho do professor, a aula...

**É a pontinha do iceberg, lá em cima.**

A pontinha do iceberg. Aí, avalia, se eu trabalho 40 horas, sendo que dessas 40 horas, 30 em sala de aula, essa conta não fecha. 10 horas, né? Que seria de planejamento, correção – não é suficiente porque o trabalho em sala de aula, ele é bem menor, na verdade, do que o trabalho de estudar, de avaliar, de planejar, de corrigir, de preparar, de elaborar material. E fora todas as demandas emocionais que o nosso trabalho também carrega. Então, eu acho que ser professor na sociedade capitalista que nós inventamos para nós, é desumano.

**Não tem outra palavra.**

Não sei se eu estou sendo dramática.

**Não mesmo.**

Mas eu sinto isso. Eu acho que é uma sobrecarga desumanizadora e o resultado disso é que, nós professores, vamos ficando tão exauridos que a gente faz o que dá pra fazer. E, é isso, nós somos pessoas.

**Eu não escolheria palavra melhor do que desumanizante. Assim, é o resumo do resumo do que a gente faz no dia a dia. Eu falo a gente, mas eu ainda não comecei, mas eu tenho dados para comentar sobre, com certeza. Ok, antes de partir para as perguntas da pesquisa, só uma pergunta antes para contextualizar um pouco: qual é o seu nível de conhecimento com a pesquisa da sequência didática como método de planejamento?**

Pouco, ou nenhum até. Assim, eu usei já algumas coisas, fazendo referências, o termo sequência didática não é completamente alheio, mas eu não saberia escrever um texto sobre isso, por exemplo.

**Entendi. Eu teria a mesma resposta dois meses atrás, nessa pesquisa. Porque eu não conhecia o termo em si, eu conhecia talvez por outro nome e talvez com outras explicações, mas o termo sequência didática eu fui conhecer quando eu fui pesquisar sobre. Fazer um TCC sobre, então, faz todo sentido. Não é muito difundido. Então, agora, eu vou fazer as perguntas da pesquisa e essas perguntas eu trouxe do livro do Zabala, a Prática Educativa. E essas perguntas, elas são a minha base de análise para planos de aula; não só planos de aula, mas propostas de ensino. Então, durante toda a pesquisa eu vou te fazer essas perguntas para analisar essas propostas de ensino. Então, antes de responder essas perguntas, eu quero que você imagine um plano de aula corriqueiro, do dia a dia, nada muito revolucionário, mas o plano de aula do dia a dia, o plano de aula base que estaria na sua proposta de ensino. Para a primeira pergunta, na verdade para todas, eu quero que você pense nas atividades desse plano de aula, nas atividades que são propostas para os alunos, proposta de ensino. Então, primeiramente, de que forma essas atividades possibilitam determinar o conhecimento prévio do aluno?**

Difícil responder isso. De que forma essas atividades possibilitam determinar o conhecimento prévio do aluno? Olha, isso varia tanto. Porque assim, não sei se eu estou entendendo a pergunta também. De que forma essas atividades possibilitam determinar o conhecimento prévio do aluno? Eu acho super importante a gente ter uma noção do que o aluno já sabe. Então eu gosto de pensar em atividades para iniciar as aulas, principalmente, se eu vou iniciar um conteúdo novo, eu gosto de iniciar com atividades que os alunos possam se expressar. Então, através do diálogo mesmo, que os alunos possam ir falando sobre o assunto e eu vou ali percebendo através dos discursos que eles fazem o que eles já sabem, o que talvez não saibam. Então acho que as atividades me permitem determinar o conhecimento prévio do aluno através dessa abertura para a expressão do aluno mesmo, para que o aluno se coloque. Eu busco fazer perguntas abertas, acho que dessa forma, trazendo atividades que possam ser respondidas de muitas formas – para que o meu aluno tenha a resposta dele e ali eu consiga ver. E, normalmente, nas turmas a gente tem alunos com diversos níveis de conhecimento mesmo, então eu sinto que é sempre importante ter essa mistura de atividades mais direcionadas, mais fechadas, e outras atividades mais abertas que possibilitem múltiplas respostas.

**Entendi, perfeito. Essa é uma das respostas que eu esperava. Assim, sobre as perguntas, se elas parecerem um pouco complexas, que até pra mim são, porque esse livro é complexo “pra” caramba – contextualize da forma que achar melhor, sem problema nenhum. Pode usar o contexto necessário para responder, na pesquisa tem um panorama.**

É, você tá fazendo uma pesquisa qualitativa, você se vira aí com a resposta que eu te dei [risos].

**Basicamente isso. Mas a [sua] resposta respondeu exatamente o que eu precisava. Não se preocupe, Seguindo, então. De que forma as atividades que são propostas, elas tratam o conteúdo de forma significativa e funcional. O que eu quero dizer com isso é, trazendo um pouco da função social da escola, que o ensino do inglês seria um pouco mais do que ensinar gramática, seria um ensino emancipador, de emancipar o aluno na sua língua. De que forma essas atividades são significativas para os alunos; e, assim, parece julgo de valor, mas não é.**

Como eu mencionei, eu tenho trabalhado a partir de uma demanda que a gente observa ali dentro da escola. Então eu acho que isso faz com que o nosso trabalho seja todo muito significativo.

Porque a gente “tá” utilizando a língua inglesa como um meio, e não o fim. O nosso objetivo maior é que os alunos busquem respeitar, valorizar o papel feminino na sociedade; que a gente possa fomentar reflexões a respeito das formas como nós tratamos as mulheres; como nós entendemos como é ser mulher. Então, a gente tá fazendo isso em inglês, em matemática, em português, em educação física, poderia ser qualquer disciplina. E eu acho que isso é o que transforma o conteúdo em algo significativo – porque talvez para um aluno não faça sentido mesmo o inglês e isso é muito óbvio. Inglês pode não ser significativo para todo mundo – e ok. Mas para alguns vai ser, para alguns vai ser um meio que faz sentido, para alguns vai ser um meio que traz prazer. Tem alguns alunos que vão sentir prazer em falar inglês, em entrar em contato com inglês; tem outros que não, e ok. Eu acho que eu perdi um pouco a sua pergunta, faz ela de novo para ver se eu estou respondendo.

### **De que forma as atividades tratam os conteúdos de forma significativa e funcional?**

Então, eu acho que os conteúdos se tornam significativos a partir do momento que eles têm função social e política. Eu acho que as atividades, estabelecendo esse objetivo que perpassa o conteúdo; eu imagino que torna os conteúdos mais significativos porque eles existem ali para cumprir uma função maior e, talvez, mesmo assim eles não sejam mesmo significativos para todos os alunos.

**Mas é um esforço que se faz, né? Respondeu perfeitamente. Seguindo, então. Essa é uma pergunta que eu adaptei. Ela [a pergunta], originalmente, são duas e eu juntei numa só – porque para mim faz mais sentido. De que forma que essas atividades são adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos? – e elas representam desafios alcançáveis para os alunos?**

Isso é um grande desafio, isso para mim é muito desafiador mesmo. Você colocou duas coisas: nível de desenvolvimento; aí, primeiro, eu enxergo o desenvolvimento do aluno. Isso é uma coisa que, para mim, mudou nos últimos 3 anos – por que eu digo 3 anos? – Porque é o período em que me tornei mãe. E eu tenho falado muito disso porque eu acho que maternar sensibilizou, me humanizou para os meus alunos. Então, como mãe, eu vejo uma criança em desenvolvimento que precisa de mim para o seu desenvolvimento global. E, aí, por que eu digo que isso me humaniza? Porque os meus alunos também são seres em desenvolvimento e eles não estão ali só para aprender inglês, eles estão ali para se desenvolverem como pessoas. E, quantas pessoas incríveis, maravilhosas, inteligentíssimas não sabem inglês? Eu acho que isso tira de mim o peso de ter que ensinar inglês e me dá a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento do meu aluno, possivelmente, através da língua inglesa. Então, eu acho que as atividades adequam ao nível de desenvolvimento do aluno nesse sentido, de eu pensar “Olha, isso aqui é uma criança de 11 anos, quanto tempo essa criança consegue ficar concentrada? Essa criança, ela precisa correr?”. Que crianças são pessoas que têm essa coisa do movimento, essa fase do desenvolvimento humano, talvez nessa fase que essa criança está, ela não vai ter capacidade de concentração para fazer uma atividade que dura 40 minutos, então, vou adequar o tempo dessa atividade. Talvez essa criança tenha necessidade de se movimentar – então, deixa eu adequar essa atividade para fazer uma mudança de cadeira; essa é uma criança que precisa falar mais. Então eu penso nessas questões do desenvolvimento mesmo, pensando na idade deles, mais do que eu penso no conteúdo. Porque eu acho que às vezes a gente pensa “Ah, a atividade está adequada para o nível?” no sentido de menino do 7º ano tem que saber isso. Eu procuro adequar minhas atividades mais no sentido da expectativa de que o meu aluno consiga copiar esse texto, por exemplo, é realista? Não é realista, porque copiar é uma atividade extremamente maçante, extremamente mecânica que exige que ele fique ali por muito tempo e ele só tem 11 anos. Então, isso aqui ele não vai conseguir fazer. As atividades são adequadas para o nível de desenvolvimento, eu penso nesse sentido.

### **Entendi, a palavra realista aqui é muito bem utilizada, ela coloca o nosso pé no chão.**

Eu tento, mas, assim, nem sempre dá certo porque são muitas pessoas na sala, aí cada uma tem o seu ritmo. E a gente, novamente, tenta se adequar a um sistema que quer padronizar aquilo que não é padronizável. São sujeitos. A gente tá aqui, dando aula dentro de um sistema que finge que todo mundo é igual, quando a gente sabe que as pessoas são extremamente diferentes e que a gente não quer que elas sejam iguais. É muito difícil você estar num sistema que padroniza ao mesmo tempo que

faz um discurso de polaridade e eu me questiono, esse discurso em relação à diversidade, ao respeito, com as diferenças, ele está ali na nossa fala, mas até que ponto a gente consegue realmente respeitar as diferenças na sala de aula? Porque se todo mundo precisa tirar 5 para passar; se todo mundo precisa fazer a mesma prova; se todo mundo precisa fazer o mesmo trabalho... E, aí, outra questão, eu adequo as atividades nesse sentido também. Tem alunos que não vão precisar fazer o trabalho, eu vou passar uma outra atividade para ele. Tem aluno que não vai fazer uma prova, vai fazer outro tipo de avaliação, então eu também tento fazer adequação nesse sentido. Seria muito mais fácil se eu tivesse um número razoável de alunos.

**Sim, 40 não dá.**

40 alunos em uma turma, eu tenho 14 turmas.

**É inconcebível.**

Não é realista, mas são as tentativas que a gente faz. Com os meninos da residência isso fica muito mais possível, mas ainda assim é um trabalho árduo.

**Eu tenho uns colegas da residência que, eu só não fico com medo, porque eu sei que é assim que funciona a realidade – mas o trabalho é árduo, de planejar e ter essa postura de, apesar de não ser possível nivelar, existe a tentativa de chegar o mais perto disso sem machucar a individualidade do aluno. Seguindo, então, a próxima diz o seguinte: de que maneira que essas atividades promovem uma atitude favorável? O que eu quero dizer com isso é de que forma essas atividades motivam os alunos em relação a aprender novos conteúdos?**

Eu acredito que as atividades motivam os alunos a partir dessa tentativa de estar em contato com a realidade deles. Então, eles precisam ver que aquilo faz sentido pro agora, eu acho que o discurso de “Ah, nós estamos preparando para a vida”. Aí eu até puxo da sua pergunta anterior, ele não faz sentido na fase do desenvolvimento com que a gente tá trabalhando. A gente tá lidando com crianças, crianças não conseguem ainda projetar lá para a frente. O agora que é importante para elas, elas são presentes, crianças e adolescentes – e, se a gente tiver sorte, a gente encontra adultos também – a gente tem que estar focado no agora. Então, eu gosto de como as crianças me obrigam a fazer esse exercício de me perguntar o que é relevante agora, porque se eu for ficar fazendo esse discurso de “Ah, mas quando você for viajar”, mas e se ele nunca viajar? “Ah mas quando você for para o mercado de trabalho”, mas quantas profissões existem que não precisa saber inglês, profissões ótimas. Dentro da escola, os professores que fizeram o mesmo concurso que eu também não falam inglês, e aí? Então assim, na cabeça do aluno talvez esse tipo de discurso, de “Ah, isso aqui é para o seu futuro”, se for só para o futuro, não precisa aprender agora. Tem que ter relevância no agora também. E eu acho que as atividades motivam muito mais quando eles conseguem enxergar que aquele conhecimento serve para algo que ele faça agora; então, quando ele consegue ver que ele está aprendendo alguma coisa que ele escuta uma música e identifica um vocabulário; ou como na atividade que a gente “tá” fazendo, como eu falei com você, nesse bimestre nós estamos trabalhando com questões de gênero e empoderamento feminino, aí eu peço para eles descreverem. O 6º ano está aprendendo a descrever pessoas, então, eu peço para eles descreverem as mães deles, a tia, a vó – mulheres reais com quem eles convivem. E eu vejo que isso faz muito mais sentido do que se eles fossem descrever uma atriz Hollywoodiana que eu vou colocar lá, uma figura. E aí eles aprendem, inclusive, vocabulários que, tradicionalmente... Isso é uma coisa que está sendo muito legal para mim porque eu já ensinei esses vocabulários para descrever pessoas em vários contextos, como falei para você, antes de chegar na Secretaria da Educação eu já trabalhava em cursos livres. E aí a gente sempre ensinava esses vocabulários para descrever pessoas e somente agora é que os meninos têm me perguntado “Ah, professora, como é que eu falo cabelo dread lock? O cabelo da minha mãe, ela usa dread, como é que eu falo isso em inglês?” E, cara, essa palavra, ela é em português? Olha só como você usa essa palavra em português, mas de onde ela veio? E aí a gente vai esbarrando em questões também como, o menino está lá descrevendo a mãe dele e ele fala “Então, professora, é que a minha mãe é negra, mas como é que eu falo ‘She is black’, ela é preta, professora? Que racismo”. Então assim, a gente vai esbarrando nessas questões porque a gente está lidando com pessoas reais,

e eu vejo que isso, ao mesmo tempo que motiva os alunos, aproxima eles da língua, aproxima a língua deles e, proporciona, possibilita que eles vejam aquela língua sendo usada no agora.

**Essa questão do agora, eu tenho que admitir que eu não pensei nisso como objeto, não só da pesquisa mas também da minha futura carreira. É muito importante pensar nisso, essa perspectiva de algum dia vai acontecer isso, esse panorama limita o agora, limita o que a gente faz agora.**

Mas isso é uma coisa, Madson, que eu pensei, eu acho que isso me vem muito recente, de perceber os meus alunos como pessoas em movimento, que talvez ainda não esteja na fase do que eles conseguem fazer esse movimento de “Ah, eu vou estudar hoje porque isso vai ser importante daqui a 10 anos”.

**Esse panorama é muito longe.**

É, eu fico pensando assim: “Eu não tô fazendo nada hoje, quer dizer, faço algumas coisas hoje, mas eu estou muito mais preocupada com o agora, todos nós estamos mais preocupados com o agora, porque é mais urgente”. Porque, assim, é lógico que a gente consegue se planejar, pensar “Nossa, daqui a 5 anos eu vou ter tal formação, isso vai ser bacana, eu vou poder fazer essa e essa viagem, e aí a gente planeja nosso dinheiro”. Mas nós somos adultos, exigir isso de uma criança...

**Não é realista.**

Não é realista. Como é que eu vou exigir que uma criança seja capaz de pensar que ela tem que estudar inglês agora porque daqui a muitos anos, se ela viajar, ...

**Uma situação super específica, que pode nem acontecer, então não faz sentido nenhum.**

Não faz sentido, não vai motivar, isso pode motivar uma parcela dos alunos, pode motivar por um momento. Também não estou dizendo que é um discurso que não tem importância, mas eu também não acho que pode ser o único discurso para pensar motivação. Eu acho que para pensar motivação, a gente tem que pensar no agora porque as coisas urgentes nos motivam.

**Faz todo sentido, realmente não tinha pensado nisso. Essa é uma resposta que eu não esperava, por exemplo, e ela contribuiu bastante. Seguindo, então, a próxima diz o seguinte: de que maneira que as atividades estimulam a autoestima e o autoconceito em relação com o aprendizado? O que eu quero dizer com isso é o seguinte: de que forma que as atividades trazem para o aluno, de que ele aprendeu e que o esforço valeu a pena? A autoestima.**

É, eu gostaria de saber também. Porque, assim, talvez isso seja uma pergunta que eu vou começar a me fazer mais, nos meus planejamentos. Porque eu acho que, dentro de toda essa perspectiva, de estar trazendo atividades que façam sentido no dia a dia deles, no agora, eu acho que isso acaba contribuindo também pro fortalecimento da autoestima, mas mais indiretamente. Eu gosto de propor atividades em que os alunos tenham que utilizar diversas habilidades, além do conhecimento da língua inglesa, que eles tenham que utilizar outras habilidades que eles possam ter. Por exemplo, vamos fazer um cartaz, o cartaz tem que estar em inglês, mas só saber inglês não vai fazer o seu cartaz ficar bom. Você tem que saber outras coisas. Ou melhor, o projeto agora de segundo bimestre em que eles têm que gravar um vídeo, descrevendo uma mulher que eles amam e admiram. Então, aí tem vários elementos que eu acredito que podem fortalecer essa autoestima do aluno. Ele vai estar em contato com uma pessoa que ele ama, ele vai estar desenvolvendo ou demonstrando habilidades que ele possa ter. Eu vi quando eu propus – porque o projeto está em andamento – mas logo quando a gente faz a proposta inicial, e fala “É um vídeo, você pode usar o aplicativo tal, cadê o pessoal do Tik Tok?”. Aí as meninas já ficam todas felizes porque ali é uma coisa que elas sabem fazer, é uma coisa do dia a dia delas e deles. Eles fazem. Então, ali eu já vi um movimento de “Ah, não, pode deixar que eu edito”, aí o outro já fala “Então deixa que eu narro, vamos fazer com a minha mãe, a minha mãe é

tão legal, a minha mãe vai deixar”, “Não. vamos fazer com a minha vó, que a minha vó faz isso, isso e isso”. Então, eu acho que esse movimento, de poder demonstrar outras habilidades, fortalece a autoestima deles. Mas isso é um achismo meu, talvez eu precise observar isso mais na minha prática para te dar uma resposta mais assertiva. De que modo que as atividades estimulam a autoestima – eu imagino que isso promova o fortalecimento da autoestima, mas eu acho que eu preciso observar mais.

**Sim. O termo autoestima aqui, ele pode parecer um pouco vago, mas eu também acho que tem muita relação com o aprendizado em si – o aluno sentir que ele aprendeu – eu acho que isso é interessante.**

Eu tenho essa impressão que eu falho nisso, eu acho que meus alunos não percebem que estão aprendendo. Eu olho para eles e eu falo “Cara, você está aprendendo”, mas eu tenho a impressão que eles não sentem que estão aprendendo. E, talvez seja algo que eu preciso, realmente, dar um carinho para isso na minha prática. E esse discurso é muito comum, os meninos chegam no final da vida escolar, dizendo ‘Ah, só estudei verbo *to be* todos os anos, o ano inteiro, e nunca aprendi”. Esse discurso é muito comum e eu escuto muito em sala de aula os meus alunos recorrentemente dizendo “Ah professora, eu não sei inglês” e eu estou sempre tendo que falar “Gente, mas não saber é essencial para aprender, se você soubesse você não aprenderia.”

### **É o ponto de partida, né?**

O ponto de partida para aprender qualquer coisa, é você não saber aquela coisa, e aí é muito desagradável para mim como professora, quando eu passo uma atividade e eles se sentem desafiados e a primeira resposta é “Ah, eu não sei fazer isso porque eu não sei inglês”. Eu acho que eles têm dificuldade de entender que o processo de aprender é um processo de tentativa e erro. Então eu acho que isso tem a ver com motivação também, com talvez autoconfiança. E aí como eu disse para você, Madson, eu venho me humanizando, me sensibilizando, buscando olhar os meus alunos cada vez mais como pessoas, e às vezes eu me questiono se eles, enquanto sujeitos, se eles possuem a autoestima para tentar. Essa autoestima de dizer “Eu sou capaz de fazer as coisas”. Às vezes, eu sinto que talvez eles tragam ali, numa história de vida, essa construção pessoal de que eles não são o suficiente. E na língua inglesa, como a língua inglesa possui esse lugar, eu também sei como eles enxergam a língua inglesa, se eles olham para mim a professora de inglês e pensam “Ah essa é a pessoa que vai me ensinar inglês, que é a língua do outro”. Então, são tantas desconstruções que eu tenho que fazer, para que ele se sinta capaz de tentar e, só quando ele se sentir capaz de tentar, que ele vai ter essa sensação de “Eita, eu aprendi”. Eu acho que são tantas etapas antes dele sentir que aprendeu, que eu realmente acho que eu ainda não cheguei nesse lugar, dos meus alunos sentirem que aprenderam. Eu acho que eu ainda estou antes disso, tentando mostrar para eles que eles deveriam tentar.

**Faz todo sentido, a própria questão de ter a noção, porque é um processo complexo. Além de ser 40 alunos em várias turmas, ter a noção do pelo que o aluno está passando, isso é quase inumano com a pessoa. É uma coisa complicada de se ter noção enquanto dá aula, porque são muitos variáveis.**

É muito louco, porque alguns alunos a gente acaba sabendo um pouco da história deles, mas se você imaginar que eu tenho 400 alunos, aproximadamente 400 alunos, eu não vou saber nem o nome de todos eles. Então, assim, é uma impressão geral que eu tenho, na escola pública, comparando ali de quando eu trabalhava naquele contexto de curso livre, que é um ensino privado, extremamente elitizado, um público privilegiado economicamente.

### **Uma visão mais mercadológica.**

Uma visão mais mercadológica, também. Em comparação com o público que eu, não queria usar a palavra atender, mas é o público que a escola pública atende, eu acho que esse ponto da autoestima, ele é muito sensível. É uma questão que eu vejo muito forte, eu realmente vejo as minhas crianças e adolescentes, hoje, com uns problemas de autoestima nesse sentido, de achar que nem adianta tentar. E, aí, eu acho que isso se agrava na língua inglesa por essa sensação de que inglês é

uma língua estrangeira, a língua do outro. Aí esse discurso que a gente faz de “Ah tem que aprender inglês para o seu futuro, porque se você for viajar...”, isso é, nesse contexto da escola pública, eu acho que isso é um prato cheio para o menino responder “Professora, eu nunca nem saí da Ceilândia, eu nunca fui nem ao shopping, nem ao cinema, nunca nem fui ao teatro. E a senhora tá falando de viajar para o exterior”. Não faz sentido.

### **É muito delicado.**

Aí esse lugar de “Cara, isso não é para mim”, faz com que eles não queiram tentar. E se você não tentar, essa sensação de “Ah, eu dou conta, eu sou capaz, eu vou produzir isso aqui”, acho que isso exige uma série de construções da subjetividade humana, que vão além do contexto escolar.

### **Sim, com certeza.**

Os contextos políticos, sociais, familiares, que eu como professora nem sempre vou conseguir tocar.

**Nosso alcance não é todo esse, ele é limitado. É uma questão que vai muito além, às vezes, nem cai no nosso escopo. Obrigada pela resposta, muito enriquecedora essa resposta, se pudesse fazer uma pesquisa sobre isso, faria, mas no momento estou fazendo outra. Mas isso vai enriquecer, com certeza. Essa é a última pergunta: de que forma essas atividades ajudam o aluno a adquirir a habilidade de aprender a aprender, no caso de ser autônomo, de aprendizado sobre o processo de aprendizagem.**

Eu gosto muito de pensar sobre isso. Eu acho que aprender a aprender é a coisa mais importante que eu tenho a ensinar. Eu prefiro que o meu aluno aprenda, por exemplo, a usar um dicionário. Eles não sabem usar o dicionário inglês-português, eles não sabem usar dicionário. Acho que talvez o dicionário seja até um gênero textual que caiu. Não precisa de dicionário porque a gente coloca qualquer palavra no Google e encontra, então, dicionário é uma coisa que ficou obsoleta, talvez. Mas eu acho que aprender a usar um dicionário é um modo de pesquisa, então eu acho que aprender os caminhos para pesquisar, aprender a usar ferramentas. Eu acho que tem professor de inglês que fica com medo danado de “Ah, os meninos vão só usar o Google Tradutor”. Gente, o Google Tradutor é uma ferramenta incrível, por que eu não vou ensinar o meu aluno a usar essa ferramenta a favor dele?

### **Ensinar as nuances do Google Tradutor, ensinar onde ele é útil.**

Ensinar inclusive quando o Google Tradutor não vai funcionar, como eu manipulo o tradutor para conseguir a tradução que eu quero? Eu vejo muito, eles colocam o texto no Google Tradutor e sai uma coisa super horrível e aí quando eu falo “Então, para usar o Google Tradutor e dar certo, o texto original tem que estar com a pontuação, tem que estar com o acento correto, se você troca ‘e’ por ‘é’, isso vai fazer muita diferença na sua tradução porque são palavras super diferentes em inglês. Em português é só um acento, mas em inglês são palavras completamente diferentes, você precisa estar atento.”. Esse tipo de detalhe, que não é detalhe, é importante, então, como que as atividades ajudam o aluno a aprender a aprender? Eu acho que nesse sentido de possibilitar pesquisa, não dar as respostas na atividade. Pensar atividades que façam o aluno pensar e que ele precise ir atrás da resposta, que a resposta não esteja dada.

### **Seria mais um trajeto até a resposta.**

Que ele precise fazer um trajeto. Eu gosto de pensar na pesquisa, que ele vai fazer uma pesquisa mesmo, e eles têm essa dificuldade, às vezes por preguiça, por falta de costume, por achar que as coisas deveriam ser dadas. Eles chegam com essa expectativa que o professor vai dar a aula e se ele estiver ali, quietinho e escrevendo tudo, ele vai aprender. Então eu sempre trabalho com eles essa noção de que aprender é um processo ativo, que ele precisa ser dono da aprendizagem dele. Eu falo pra eles assim: “Se você vai à academia e você observa as pessoas malharem, você não vai ficar mais forte. Você vai precisar puxar seu próprio ferro. Você vai precisar fazer os seus próprios exercícios

e vai ser difícil. Então, aprender é esse processo de, você mesmo, botar a mão na massa.”. Eu acho que é dessa forma, as atividades levam o aluno a aprender como ele mesmo aprende, eu tento variar bastante nas atividades. Por exemplo, pensar numa atividade que a gente fez realmente, estou trabalhando com o 7º ano, falar sobre a rotina. Então, o que você faz no seu dia a dia, escreva um texto. Agora, circule as palavras de ações, os verbos. Agora, procure como falaria esses verbos em inglês. Eu poderia dar uma lista para eles, uma lista de verbos em inglês, mas ali seria uma lista de talvez várias ações que para eles não fazem diferença. Agora, se eu peço para ele pensar em como é a rotina dele primeiro para, depois, eu pedir para ele identificar quais são as palavras que indicam as atividades que ele faz, e, aí sim, ele vai procurar essas palavras e vai ter um percurso para chegar na palavra. Ele aprendeu como ele aprende, eu acho.

**Sim, e é um processo totalmente cognitivo, porque teve que pensar sobre a rotina, pensar sobre o que ele tem que fazer, e aí ir atrás. É um trajeto de aprendizagem, do início ao fim.**

É um trajeto que eu também acho que favorece todas as outras questões que você colocou nessa entrevista, de motivação, de conexão com a realidade, do porquê eu estou aprendendo isso aqui, por que eu estou falando a minha rotina. Não estou aprendendo palavras aleatórias. Eu quero falar o que eu faço, o que a minha mãe faz, como é a minha casa.

\*\*\*\*\*

### **Entrevista com a Profª Maria**

#### **Qual sua visão geral sobre dar aula no ensino público.**

Eu confesso que dar aula é bem desafiante, mas eu acho que ao dar aula na escola pública, você tem um desafio um pouco maior. Me sinto incomodada quando vejo que alguns alunos não tem perspectiva alguma, mesmo quando tentamos fazer algo útil. Agora que estou dando aula no ensino médio, percebo isso muito mais em comparação com o ensino fundamental, é mais desafiante. A escola pública, além de tudo, tem um papel voltado mais para a assistência, temos pessoas extremamente carentes. Ao mesmo tempo, é gratificante. **Nas minhas experiências com o estágio, tive a mesma sensação.** Eu trabalho na Samambaia, e alguns alunos não têm perspectiva de nada, mesmo estando no ensino médio. Lembro de quando estava apresentando algumas questões do enem e perguntei se eles teriam interesse em fazer a prova. Na turma de 35 alunos, acho que 5 se manifestaram dizendo que iriam fazer. E aí pensamos, o que ele quer da vida? Quais são as perspectivas? É um pouco triste. É gratificante quando vemos alunos da escola pública nas universidades federais, mas a quantidade é pouca.

#### **O quão relevante é a BNCC na sua prática de ensino?**

Eu tento sempre fazer o planejamento com base na BNCC, acho que ela vem para contribuir porque você tem um planejamento anual, onde os alunos precisam estudar determinados conteúdos e desenvolver determinadas habilidades, algo que antes não existia. O professor planejava da forma que bem entendesse, então se o aluno fosse transferido por exemplo, ele sentiria a diferença. A BNCC veio para tentar minimizar essas situações e eu acho bastante proveitoso. Confesso que no começo fiquei confusa, mas depois de ler sobre e compreender a importância percebi que é extremamente relevante a mudança para a BNCC. **Então dá para inferir que a prática de ensino mudou bastante?** Então, eu

tento sempre me adaptar à turma. Ano passado, por exemplo, recebi alunos de outros lugares, e sempre fiz questão de fazer perguntas, verificar o caderno, verificar conhecimento prévio de Língua Inglesa, determinar as habilidades desenvolvidas. Já tive casos de discrepância, onde o caderno de aluno não continha os conteúdos da BNCC por exemplo. Eu acredito que a BNCC está aí, mas nem todos os professores a veem como um documento norteador, tenho essa sensação por conta das experiências que eu tive. Eu sinto muita falta de suporte na escola em relação à língua estrangeira, sinto muita falta de suporte na Secretaria de Educação, há falta de cursos de formação continuada por exemplo.

**Qual o seu nível de conhecimento sobre a sequência didática como teoria?**

Já estudei sobre a Sequência Didática. Tive tentativas de organizar sequências em aula, nem sempre bem sucedidas. Quando se lida com alguns conteúdos, o aluno pode não ter certos pré-requisitos e aí temos que dar passos para trás. Mas sim, já fiz planejamentos com Sequência Didática, e acho que é muito válido.

**De que forma essas atividades permitem determinar o conhecimento prévio dos alunos?**

Às vezes é complicado. Eu tento, em qualquer atividade, juntar ao menos duas habilidades. No semestre passado, por exemplo, trabalhei com a oralidade e com o listening. Tento sempre começar com perguntas e atividades muito simples para entrar no assunto, utilizando o inglês para testar a compreensão da classe, a princípio a identificação de vocabulário, cognatos, e etc. Nem sempre funciona, porém. Às vezes preciso recorrer ao português. A confiança também é um fator, às vezes não há a produção da língua por medo da pronúncia estar errada. O nivelamento é bem complicado de se fazer, alguns alunos vêm de cursos de inglês, outros não.

**De que forma as atividades são propostas de forma que os conteúdos sejam significativos e funcionais.**

Dando um exemplo de quando eu estava trabalhando com verbos modais. Utilizei muitos diálogos como exemplo, pedindo para que eles criassem uma situação desde o início. Os alunos foram formando um diálogo como se estivessem em um restaurante. Deu relativamente certo. Alguns porém recorrem a estruturas do português com expressões em inglês. Outra atividade foi feita com base nas habilidades e na noção de autoestima, onde os alunos tinham que pensar sobre aquilo que conseguiam fazer. Foram construídos textos simples mas que atenderam os objetivos da aula. De certa forma, tento sempre trazer algo da vida deles para a aula, ou situações corriqueiras.

**De que forma as atividades são adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos e representam um desafio alcançável.**

Antes de qualquer atividade eu tenho uma conversa com os alunos, sobre certas possibilidades e caminhos que podemos seguir. Só então, após isso, que produzo as atividades. Pois eu sei que se eu passasse atividades antes de uma consulta, o resultado seria negativo. Então primeiro abordo todo o conteúdo, tanto gramatical quanto temático. Assim determino se certas atividades já fazem sentido para o aluno.

**De que forma as atividades promovem uma atitude favorável, que sejam motivadoras para os alunos?**

Principalmente, nessa mesma toada da conversa, de perguntar sobre os interesses dos alunos. Com essa abordagem, os alunos se tornaram mais comunicativos, logo de início. Pode tornar a turma difícil de controlar porém. Acima de tudo, ouvir os alunos, com uma escuta ativa, é o mais importante para motivar os alunos.

**De que forma as atividades promovem a autoestima e o autoconceito dos alunos?**

Infelizmente a nota tem um fator muito importante para os alunos. Mas perceber quando acontecem mudanças de comportamento, mesmo que mínimas, já é um bom começo. Tanto em relação à língua, com o aumento de confiança, quanto à postura em relação aos temas abordados. Para além da aprendizagem de conteúdos, perceber que estão adquirindo valores vale muito.

**De que forma as atividades ajudam o aluno adquirir habilidades em relação ao aprender a aprender, desenvolvendo a autonomia no processo de aprendizagem?**

Eu tento sempre desafiá-los. Qualquer atividade que eu passo, eu nunca utilizo aquela gramática engessada, por que não acho que contribui para a construção do conhecimento. O desafio ajuda o aluno a perceber seus limites, para que eu como professora consiga motivá-lo, dizer que ele sim consegue. Não é o suficiente para desenvolver autonomia, mas é um começo.

\*\*\*\*\*

**Entrevista com a Profª Cris**

**Qual sua visão geral sobre dar aula no ensino público.**

Dar aula no ensino público é desafiador, porque a gente é cada dia mais massificado. Tenho origem na escola pública, mas em um período onde mesmo o ensino público não era tão acessível, era difícil conseguir vagas. Mas penso que, sem ter saudosismo, a respeito da quantidade enxuta de vagas, o professor tinha que lidar com menos turmas e menos alunos. Para então ofertar mais vagas, houve uma mudança na estrutura da Secretaria, passando a gente da jornada simples para a jornada ampliada então, hoje o professor é sobrecarregado com mais turmas, de forma que há um esgotamento do professor, e acho que isso contribui para um mal atendimento ao aluno. Por exemplo, hoje tenho oito turmas, muito cheias, de modo que se torna impossível um atendimento mais individualizado e personalizado ao aluno, causando um esgotamento da classe. Às vezes o sistema se torna uma escala de produção. Ainda sim, a escola pública ainda se sobressai ao ensino privado por possibilitar abordagens mais criativas, como a pedagogia de projetos. Não sei se na escola particular eu teria a mesma liberdade, por ser mais conteudista, e com o foco de preparar alunos para provas de processo seletivo. Na escola pública há possibilidades de discussões de cunho social e político, algo que eu acho muito importante.

**O quão relevante é a BNCC na sua prática de ensino?**

Recentemente eu tive disciplina especial no mestrado na UnB, tivemos a oportunidade de estudar e discutir a BNCC. É uma daquelas coisas das quais se espera muito mas que no fim não entrega os resultados esperados. A ideia é interessante, de criar uma base curricular comum, onde o estudante que sai de um estado possa prosseguir com os estudos de forma normal, mas na prática são pontos inatingíveis. Se quer que uma tarefa seja feita com o máximo de instrução com a liberdade de objetivos. Quando se olha para os conteúdos propostos pela BNCC, não possibilita o processo criativo, é muito engessado. É idealista, longe da realidade do professor e dos alunos. São políticas feitas por pessoas em gabinete, de forma muito teórica e não muito prática, de forma que não se conversa com a realidade da escola. ***Você diria que a BNCC mudou muito a prática de ensino?*** Não mudou. Há o arcabouço teórico, mas para o professor a vida continua. Não há preparação para se adequar a BNCC. Desde a implementação, só se escuta falar da BNCC. Não por exemplo um curso de formação continuada para a BNCC. Há professores que solenemente ignoram a BNCC.

**Qual o seu nível de conhecimento sobre a sequência didática como teoria?**

Não tive contato com a teoria. Na minha formação não ouvi falar sobre, ou não lembro. Mas se aproxima muito da teoria de projetos críticos, onde há uma pergunta geradora, e se encontram meios de se responder essa pergunta, utilizando os conteúdos.

**De que forma essas atividades permitem determinar o conhecimento prévio dos alunos?**

Eu não levo os conteúdos como se fossem algo fechado que seja transmitido ao aluno. A própria produção final por exemplo determina o que ele sabe, pois boa porção da produção parte dele e não de mim.

**De que forma as atividades são propostas de forma que os conteúdos sejam significativos e funcionais.**

A partir do conhecimento prévio, os alunos constroem criticamente. Por exemplo, os temas não são trazidos prontos. Eu faço um levantamento de temas nas turmas. Isso também dá uma certa autonomia. A decisão do tema é parte do projeto.

**De que forma as atividades são adequadas ao nível de desenvolvimento dos alunos e representam um desafio alcançável.**

A aula tradicional de inglês sempre me pareceu muito fácil. A questão de trazer as 10 classes gramaticais e identificar a estrutura, por exemplo. Por muito tempo, essa foi considerada uma boa aula. E de certa forma, não dava resultados. Os alunos passavam cinco anos do ensino fundamental vendo o inglês, mas chegando no ensino médio sem conhecimentos basilares de qualquer forma. Eu por exemplo trabalho hoje trazendo textos, mesmo que curtos, mas em Inglês e trabalho com o propósito de conduzir o aluno a identificar pontos de interesse no texto.

**De que forma as atividades promovem uma atitude favorável, que sejam motivadoras para os alunos?**

Quando eles trazem problemas que são reais e não imaginários, como por exemplo lidar com viagens, algo que não há garantia. Seriam temas relevantes do tipo “como lidar com o padrão de beleza imposto pela sociedade?” Mesmo o direcionamento para o mercado de trabalho não conversa tanto com a realidade como parece. Do lado mais lúdico da questão, os jogos atraem muito a atenção dos alunos para o Inglês.

**De que forma as atividades promovem a autoestima e o autoconceito dos alunos?**

Quando o aluno faz uma comparação não com alguém externo, mas consigo. Para que o aluno chegue no final do bimestre tendo noção do quanto avançou. Faço isso por meio de relatos, como o diário de bordo. Eles precisam relatar o próprio progresso a cada semana, adicionando palavras em inglês de forma gradativa.

**De que forma as atividades ajudam o aluno adquirir habilidades em relação ao aprender a aprender, desenvolvendo a autonomia no processo de aprendizagem?**

Quando eu atribuo atividades e apenas supervisiono. Uma prova escrita, por exemplo, sobre o conteúdo do bimestre. Por exemplo, para a próxima aula vamos discutir sobre o tema x. Formamos grupos e peço para que pesquisem sobre para trazer para a aula. Eles então apresentam e eu dou indicações caso tenha algo faltando. Algumas atividades são naturalmente responsabilidade do aluno, como os seminários. Tive também produção de vídeos, onde eles escolheram a temática, e fizeram uma releitura do clipe, acompanhado de um trabalho escrito justificando a escolha.