

CAPÍTULO 9

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: REVISITANDO METODOLOGIAS E DISCUTINDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PÓS-BNCC

Bernardo Pereira de Souza
Karinine Carla Albuquerque de Oliveira
Larissa Vitória Ferreira de Andrade
Mayra Seidensticker Schneider

INTRODUÇÃO

Quando relacionamos as teorias vistas nas licenciaturas brasileiras *versus* as práticas pedagógicas presentes nas salas de aula temos como resultado algo complexo que muitas vezes nem as disciplinas de Estágios Supervisionados dão conta. Entrelaçar teoria e prática na educação é algo desafiador e fonte de vários estudos no campo da educação. Os estagiários, muitas vezes, não conseguem dialogar sobre a disciplina com o professor supervisor e com isso, não há tempo de estreitar os laços entre a

universidade que estrutura a teoria e a escola que constitui a prática. Dessa forma, podemos dizer o quão enriquecedor foi o projeto de extensão RULLE (Reflexões Linguísticas e Literárias aplicadas ao texto na Educação Básica) que nos trouxe essa possibilidade. Além do diálogo entre formandos e formados, entre teoria e prática, entre universidade e escola, o RULLE oportunizou aos professores participantes das oficinas pensarem em conjunto com os licenciandos/organizadores destas oficinas e escolherem quais temas queriam discutir e assim, que os discentes de Letras – também integrantes do PET (Programa de Educação Tutorial) da UFPE – pudessem planejar oficinas que ajudassem estes educadores a lidarem com algum problema teórico na sala de aula e, desta forma, a costura entre teoria e prática fosse, de fato, real.

Nosso grupo de trabalho esteve responsável pelas discussões no âmbito das línguas estrangeiras e tratar de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil é tratar de um assunto muito controverso. Apesar de já ser uma realidade a necessidade de que as pessoas devam possuir pelo menos uma língua estrangeira que, nesse caso, vai cumprir objetivos diversos, seja, acadêmico, profissional e/ou pessoal, quando se fala do ensino de língua estrangeira na educação básica e pública brasileira, há vários pontos em debate. A verdade é que desde o período colonial, com a pedagogia jesuítica, essa(s) disciplina(s) está(ão) envolta(s) tanto em discussões sob o ponto de vista de escolhas de metodologias quanto a partir das mudanças de leis e reformas educacionais. O que nos parece, então, é que o sistema educacional público brasileiro precisa avançar e, em certos casos, se estabelecer para que consiga cumprir e acompanhar os objetivos dos cidadãos que precisam dele. Em meio a tal problemática, queremos destacar diretamente mais uma: as mudanças nesse ensino após a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC, de 2017, e a partir disso, chamar atenção para o ensino de duas línguas estrangeiras em específico, o inglês e o espanhol. O inglês, a língua estrangeira que permanece na educação básica, mas com uma proposta diferente dos documentos norteadores anteriores à última BNCC, e o espanhol que deixou de ser oferta obrigatória e passou para segundo plano, apenas 12 anos depois de seu ensino ter sido oficializado dentro da grade curricular e em horário de aula, a partir da Lei 11.161/2005. Algo novo nesse documento são os chamados Itinerários Formativos, que de maneira simplificada, seriam conjuntos de disciplinas e oficinas que os alunos vão escolher a partir de suas necessidades, de seu planejamento para o Ensino Médio. Há uma esperança de, nesses itinerários, acontecer a inserção do espanhol, embora muitos docentes de língua espanhola já estejam com disciplinas afins por medo de serem descartados ou alocados para outras funções.

Há outra questão que sempre é polêmica que envolve a escolha da abordagem metodológica no ensino de línguas, então, imaginem ter que escolhê-la em meio a esse desalinho que estamos vivendo? Dessa forma, a oficina eleita que foi pensada a partir dos temas predefinidos pelos docentes da área, e foi realizada após discutir toda essa problemática com os professores para que depois pensássemos em possibilidades e estratégias metodológicas. Posto isso, houve uma construção coletiva de um plano de aula para o ensino médio que, ao fim, pudéssemos usar para qualquer língua estrangeira.

Entendemos que é importante que o docente tenha em mente uma metodologia e que construa e planeje tendo a ciência do que se quer atingir. O conhecimento de variadas metodologias possibilita ao professor um amplo leque de abordagens a seu favor, inclusive a possibilidade de estabelecer diálogos entre tais metodologias de ensino se assim quiser. No campo do ensino das línguas estrangeiras, é comum ver professores que possuem habilitação, mas falham na(s) competência(s) mínima(s) para se trabalhar tal disciplina e aceitam a empreitada para conseguirem cumprir a carga horária. Estamos falando de situações práticas citadas nas conversas entre os professores nas reuniões do projeto, e prática é realidade, é dia a dia. Apesar da problemática levantada, assumimos na oficina que ainda que tenhamos o conhecimento de que a prática, muitas vezes, é de fato diferente da teoria, não dá para aceitar que o professor não planeje ou não tenha conhecimento teórico suficiente para acolher uma abordagem. É necessário aderir uma metodologia e a partir dela, planejar. Esse ponto é inegociável. Porém, para assumir uma abordagem é preciso conhecer essas metodologias, ou podemos dizer, reconhecê-las. Assim, voltamos novamente à dicotomia teoria e prática. Muitas vezes aprendemos as metodologias na academia e as esquecemos na sala de aula, ou não conseguimos agrupá-las, isto é, realizar as devidas associações. Então, retomamos esse ponto nos diálogos que antecederam à oficina para que todos entendessem ou relembassem da relevância dessa escolha.

Por fim, nossa proposta de oficina foi pensar em possibilidades para planos de aula, alternativas de conteúdos de aula, tendo em vista: esta fase caótica atual das línguas estrangeiras no ensino básico com o novo Ensino Médio; o currículo segundo a nova BNCC; a permanência, mas mudança do inglês; a retirada ou (re)alocação do espanhol; e ainda as incertezas nas escolhas das abordagens de ensino-aprendizagem.

9.1 AS METODOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

No nosso trabalho assumimos as nomenclaturas de metodologia (PUREN, 1988) ou abordagem (BOHN; VANDERSEN, 1988) para as situações de ensino e pressupostos teóricos sobre a língua no sentido de diferenciar do conceito de método, que dentro das propostas de Puren (1988) seria o material de ensino. Destarte, como mencionamos, foi de relevância voltar nesses conceitos já que para planejar uma aula de língua estrangeira no ensino básico é preciso acreditar em alguma teoria, nesse caso metodologia e assim, atingir o objetivo com determinado grupo. Então, de maneira breve, vamos revisitar neste capítulo características de abordagens que ainda que muitas sejam antigas, são facilmente vistas atualmente nas salas de aula de vários professores.

9.1.1 METODOLOGIA TRADICIONAL

Essa abordagem advém do começo do século XIX e é também conhecida como gramática-tradução. Nela, as aulas eram ministradas na língua materna e o objetivo dessa metodologia era a transmissão do conhecimento a partir do uso de textos lite-

rários e da gramática normativa. O professor como único detentor do saber, elaborava muitas listas de vocabulário para que seus alunos traduzissem e memorizassem. A língua estrangeira, portanto, era vista apenas como um conjunto de regras e normas que não possuíam história e tampouco identidade. Para Richards e Rodgers (1991) *apud* Santos (2020, p. 252), começou-se a haver a necessidade de trabalhar oralidade, dessa maneira, essa abordagem precisou evoluir já que não conseguia atender mais às necessidades dos estudantes.

Observemos que essa metodologia ainda é vista nas salas de aula da atualidade e isso nos faz levantar várias questões, dentre elas a ideia de que se naquela época já não satisfazia mais os objetivos dos alunos, será que passou a satisfazê-los? Ou, os estudantes estudam língua estrangeira a partir de uma metodologia ultrapassada e sem relação alguma com seus anseios? Ou ainda, será que muitos professores conhecem que essa abordagem é primeira e mais antiga abordagem e servia principalmente para se estudar grego antigo e latim?

9.1.2 METODOLOGIA DIRETA

A perspectiva Direta surgiu logo após o modelo tradicional de ensino de língua estrangeira, data do século XVI. Nessa abordagem, o aluno estuda e aprende uma segunda língua a partir da própria segunda língua, e que não deve ser utilizado na sala de aula, em nenhum momento, a língua materna. De acordo com Leffa (1998), “o aluno deve aprender a pensar na língua”, para isso precisa desconsiderar a sua língua materna, e focar apenas na língua estrangeira pretendida. Dessa forma a tradução, bem presente na abordagem anterior, era abominada, já que a língua materna poderia corromper o processo. Sobre isso, Coracini (2005, p. 17) *apud* Santos (2020, p. 253) diz o seguinte:

(...) é impossível determinar de uma vez por todas a separação entre as línguas que constituem o sujeito, conforme com elas se identificam, se transformam, na mistura das línguas, de outros (textos, discursos, memória, desejos): “as línguas vão se ‘contaminando’, (es)tragando a tão desejada e impossível pureza da língua materna”.

Como se vê, não há como conseguir uma “limpidez” na aprendizagem de uma língua estrangeira, visto que já houve um processo de aquisição anterior o qual, de qualquer forma, interfere no(s) outro(s). Ainda nessa metodologia, a fala do professor era o próprio modelo de língua que os alunos deveriam seguir, ou seja, o docente segue como o centro do ensino-aprendizagem e os alunos, portanto, apenas como receptores do processo.

Além disso, o aluno e o professor necessitam ter uma ampla riqueza de vocabulário e desenvoltura na língua estrangeira, além de considerar os aspectos socioculturais que envolvem o estudo de qualquer língua, seja ela materna ou não, dentro da sala

de aula. A imersão no universo da LE pode ser algo relevante no ensino, se pensarmos em uma turma mais avançada naquela respectiva língua. Contudo, inserir um estudante de nível inicial nesse universo pode causar medo e timidez, pois é comum na aprendizagem o aluno adquirir uma língua de contato, desenvolvida principalmente quando há o avanço do nível básico para o intermediário. Por outro lado, há uma dificuldade do professor em se manter horas diárias na língua estrangeira, como bem comenta Leffa (1998), o professor acaba regredindo ao método tradicional.

9.1.3 METODOLOGIA ÁUDIO-ORAL OU ÁUDIO-LINGUAL

Essa abordagem teve origem a partir da necessidade do Exército Americano de aprender línguas estrangeiras durante o período da Segunda Guerra Mundial. Como a ideia era produzir falantes fluentes num curto espaço de tempo, essa metodologia, de essência behaviorista, tinha por intuito fazer com que os estudantes praticassem e desenvolvessem a oralidade a partir de exercícios estruturais e de maneira mecânica e condicionada. O princípio aqui era o de estímulo-resposta, e as principais influências eram de Skinner e Bloomfield, os quais dominavam os estudos linguísticos nos EUA, na época. A aquisição da língua era vista como um processo mecanizado de construção de hábitos e rotinas, o erro era visto como um desvio e não podia acontecer, de forma alguma. Os alunos repetiam estruturas incansavelmente até se tornarem falantes fluentes da língua meta, no entanto, a incapacidade de fazer com que estes aprendizes produzissem estruturas de maneira espontânea, além das desmotivações com as incansáveis repetições fizeram esta abordagem falhar.

9.1.4 METODOLOGIA AUDIOVISUAL

Podemos dizer que essa metodologia é uma ampliação da perspectiva Direta, que de acordo com Santos (2020, p. 254) tem como principal inovação as tentativas de resolução dos problemas surgidos nessa outra abordagem. A ideia da Audiovisual era agregar o elemento visual enquanto elemento da aprendizagem, dessa forma, segundo Melo (1997, p. 84), o nascimento dessa metodologia se deu a partir da soma de “duas correntes teóricas: a linguística estrutural e a psicologia do comportamento” (p. 84). A ideia da linguística estrutural se apresenta no sentido de trazer a possibilidade de um sistema linguístico em que elementos interagem. E a psicologia do comportamento se manifesta na concepção de língua aprendida a partir de estímulo-resposta, da mesma maneira daquela posição behaviorista mencionada já na metodologia anterior.

9.1.5 METODOLOGIA COMUNICATIVA

Como diz o próprio nome, essa abordagem é centrada na comunicação. O aluno adquire uma competência de comunicação a partir do momento que é ensinado a se comunicar usando a língua estrangeira. Essa concepção teórica concebida por Hymes (1991) foi realizada a partir da proposta de Chomsky de competência e desempenho.

Como a proposta é baseada na comunicação, entende-se que há muitas regras que são implícitas, como questões culturais e sociais, por exemplo. Ou seja, nem tudo é gramatical ao mesmo tempo que a gramática também se faz presente e é importante. Segundo Melo (1997, p. 86) se o plano é trabalhar no presente do indicativo, o que estará em jogo não será apenas os estudos das formas, isto é, atividades para formação e conjugação do tempo e sim, além da forma, o aspecto nocional é importante, “a expressão de hábitos e modos de vida que acontecem no momento do discurso” devem ser trabalhados. Sendo assim, há vários componentes que coadunam para a formação dessa abordagem, são elas: a competência linguística, a competência discursiva, a competência referencial, a competência sociocultural e a competência estratégica. Esses componentes existem porque, como vimos, precisamos produzir dois saberes: os linguísticos e os sociolinguísticos presentes em uma comunidade. Outra característica importante é que o aluno tem um papel fundamental, ele é coparticipante do processo. O estudante passa a ter uma maior autonomia e responsabilidade com sua aprendizagem ao mesmo tempo que o professor se torna “facilitador, organizador das atividades, conselheiro e analista das necessidades e interesses dos alunos” (SANTOS, 2020, p. 256). Há uma sequência de fases que geralmente se adota nos cursos comunicativos que foram apresentadas por Vigner (1995, p. 126 e 127) *apud* Melo (1997, p. 87) que podem demonstrar como essa abordagem se diferencia das outras até então: 1) fase preparatória de sensibilização temática, de ativação do léxico específico; 2) diálogos e documentos diversos que servem de referência situacional; 3) atividades visando a exploração do tema; 4) trabalho de sistematização; e 5) abertura/transposição através da utilização de materiais complementares. É notório que um dos avanços dessa perspectiva é que o trabalho/processo passa ser colaborativo, ainda que em menor grau se compararmos com as outras metodologias que virão.

Apesar de tudo isso, essa metodologia foi criticada por apresentar um rico discurso teórico e falhar em tecnologia, procedimento e exercícios. Para Santos (2020, p. 257) as metodologias posteriores a essa foram apenas evoluções e reformulações.

9.1.6 A PERSPECTIVA ACIONAL E A ABORDAGEM PLURILÍNGUE

Com o Quadro Comum Europeu de Referência para o ensino e aprendizagem de Línguas, nos anos 2000/2001, despontou-se essa perspectiva na qual o estudante é considerado um “ator social”, ou seja, ele deve estar preparado para atuar na sociedade. Aqui, a concepção de língua é de que ela é instrumento de comunicação e ferramenta de interação social e para isso, as atividades devem ser efetivas, isto é, precisam ser reais ou o mais próximo disso. Para Bourguignon (2009) *apud* Santos (2020, p. 258), o aluno não é mais o foco no processo de ensino e aprendizagem que passa a ser o grupo, já que este ‘atuar’ segundo o método comunicativo quer dizer ‘agir no outro pela língua’, portanto, tratamos agora de atos de fala. Dessarte, esse “atuar” é “atuar em conjunto” e não de maneira individualizada. Em razão de ser um processo colaborativo, cada integrante desse decurso deve ter um papel relevante e uma função a cumprir. A autonomia do estudante também é um ponto que se destaca, já que ele deve ser responsável pela busca de informações linguísticas e não linguísticas fundamentais para atingir o objetivo do projeto. A proposta a partir de “tarefas”

também é um ponto chave. Essas tarefas estariam em meio à proposta colaborativa para a construção de um único objetivo do grupo, dentro de um contexto real de comunicação.

Na abordagem plurilíngue, a ideia é entrelaçar o conhecimento das línguas para a construção de uma competência comunicativa, ou seja, “desenvolver um repertório de linguagem em que se faz uso dos conhecimentos adquiridos anteriormente, em língua materna ou não, para ajudar o aprendiz a resolver problemas de compreensão” (MARTINS, 2017, *apud* SANTOS, 2020, p. 259).

Em ambas as metodologias, o que se vê é uma possibilidade de recursos e de valorização das línguas, ademais de um estabelecimento de diálogos entre elas. Há uma mudança no status da sala de aula e na postura do professor.

9.1.7 O PÓS-MÉTODO

O pós-método que Kumaradivelu (2001) propõe tem, a nosso ver, uma concepção prodigiosa para a realidade do ensino de língua estrangeira no ensino básico brasileiro. Ele sugere um programa tridimensional que é formado por três tipos de pedagogias: a de *particularidade*, a de *prática* e a de *possibilidade*. Com elas, o docente pode adequar os conhecimentos teóricos, produzir teorias próprias e elaborar materiais que atendam seu público alvo. O professor tem a possibilidade de combinar as teorias anteriores e adequá-las a sua realidade. E para isso, além de conhecer bem várias propostas metodológicas, ele precisa respeitar e conhecer seu grupo. Avaliar e reavaliar sua abordagem. Acolher e rechaçar propostas teóricas. Ou seja, o professor tem a liberdade para criar o ambiente propício ao ensino.

9.2 A LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: A BNCC E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Antes das reformulações no ensino médio, a LDB (1996) garantia, com relação às línguas estrangeiras, a obrigatoriedade da oferta do espanhol (Lei 11.161/2005) e outra oferta, também obrigatória, de mais uma língua estrangeira, sendo esta de escolha da comunidade escolar e que quase sempre ficava a cargo do inglês. Em 2016, no governo de Michel Temer, a Lei 11.161/2005, conhecida como lei do espanhol foi revogada. Ainda que houvesse várias críticas com relação a essa lei ou no tocante à forma que estava sendo praticada, tal lei era considerada um avanço no campo do ensino de línguas estrangeiras no ensino básico do Brasil uma vez que possibilitava uma integração linguística maior com a América Latina e assim, com nosso contexto geográfico, histórico e cultural e fortalecia uma política multilíngue e multicultural.

Em 2017, a Lei 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, traz apenas o inglês como oferta obrigatória no Ensino Médio e, com isso, o espanhol passa a ser uma opção “preferencial” dentro do campo das línguas estrangeiras, que por sua vez, estão localizadas no rol das chamadas disciplinas optativas. Outro ponto polêmi-

co que merece destaque e que aparece na última revisão da BNCC, também de 2017, é sobre o inglês, que deixa de ser LE (Língua Estrangeira) e passa a ser ILF (Inglês como Língua Franca). Muitas polêmicas e muitos problemas. Primeiro, é o grande retrocesso que há com essa reformulação, já que a política linguística volta a ser uma política monolíngue e hegemônica, na qual tanto o português aparece como única possibilidade de língua materna e o inglês como única possibilidade de língua não materna, dentro de um país que é claramente multilíngue e multicultural que é o Brasil, em que se falam, além do português, línguas indígenas, línguas de herança e tantas outras e que, inclusive, o professor deveria estar preparado para lidar ou em processo de preparação para tal abrangência linguística que permeia na atualidade. E segundo, tão complexo quanto o primeiro, seria o inglês posto na BNCC como língua franca, que deve ser trabalhado com um teor de neutralidade, dissociado de aspectos políticos e ideológicos. Analisando tais características, seria possível uma língua dessa forma ser ensinada nas escolas brasileiras? Uma língua como única possibilidade para interação e mobilidade, descartando outras línguas que poderiam cumprir este papel. Seria esse inglês, de fato, neutro? É possível uma língua neutra num mundo cada vez mais plural e globalizado? Não seria algo paradoxal?

Nesse novo formato de Ensino Médio, a proposta é que haja uma flexibilização dos currículos e com isso, a possibilidade dos alunos escolherem o que desejam estudar. Essa é a teoria. Sendo assim, nos dois últimos anos do Ensino Médio, pelo texto aprovado no Senado, foram definidos os chamados Itinerários Formativos que seriam caminhos de aprofundamento distintos aos estudantes em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional. São divididos em Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Em Linguagens, temos o seguinte no documento:

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (BNCC, p. 482).

Ainda de acordo com a BNCC, as escolas vão ofertar as disciplinas, na perspectiva desses Itinerários, de acordo com a relevância para o contexto local e a depender também da orientação das redes as quais fazem parte. Ou seja, a esperança na oferta do espanhol, por exemplo, vai depender da “camaradagem”, “coleguismo” de cada instituição, de cada rede de ensino, de cada estado. Há alguns movimentos para a permanência da obrigatoriedade do espanhol nas rede de ensino, como é o caso do #ficaespanhol que com sua força já conseguiu que fossem aprovadas algumas Emendas Constitucionais a favor da língua espanhola, em alguns estados.

9.3 PLANEJANDO UMA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA O ENSINO BÁSICO: RELATO DA OFICINA

O primeiro momento de nosso grupo de trabalho para o planejamento da oficina foi entender que estamos vivenciando um caos. Além do caos da saúde pública com a pandemia de Covid-19 e a nova realidade do ensino em meio às novas tecnologias, passando pelas devidas adaptações para dar conta de uma educação que chegue na maior quantidade possível de pessoas que precisam dela, falamos também do momento caótico que nós, professores de línguas estrangeiras da educação básica, estamos vivenciando. Precisamos dar conta de atividades que envolvam compreensão oral + escrita + produção oral + análise linguística + letramento literário, com foco nas necessidades de nossos alunos, planejando com base na melhor abordagem para cumprir com nossos objetivos, em meio a esse novo Ensino Médio e ainda tentando estabelecer as diferenças teóricas e práticas que abarcam os conceitos de LE, L2, Língua Franca etc. Além disso e não menos importante, atentos ao panorama político cheio de discursos hegemônicos com interesses neocolonialistas. De fato, não está fácil. E por isso, o planejamento da oficina foi realizado com numerosas conversas, expressivos debates, em muitos encontros remotos.

Depois, entender que deveríamos pensar numa oficina que conseguisse abarcar línguas estrangeiras em geral e não uma oficina específica para inglês ou espanhol, por exemplo. Compreender ainda que teríamos professores de várias realidades. Desde aquele que trabalha com núcleos de língua, assim como professores que só complementam sua CH com língua estrangeira, realidade bem presente ainda no ensino público de PE.

Cientes disso, realizamos nosso primeiro encontro para que esses professores levantassem temáticas que fossem interessantes para a realidade deles. Devemos mencionar o quão rico foi esse momento, já que geralmente as formações continuadas são pensadas por um grupo que não está em sala de aula e muitas vezes, desconhece todas as adversidades que os docentes enfrentam. Então no RULLE, foi possível que o educador, futuro participante da oficina, escolhesse o tema da oficina que deveria ser pensada/planejada para ele. Essa característica colaborativa foi um grande diferencial desse projeto.

Em reunião com o GT, percebeu-se que muitos dos temas escolhidos pelos docentes envolviam questões metodológicas, no entanto, levando em consideração a atual conjuntura, não dava para pensar apenas em metodologia do ensino de língua estrangeira no ensino básico sem trazer à baila também outros debates. À vista disso, nossa proposta de oficina compreendia as discussões das propostas dos documentos norteadores atuais, a retomada dos conceitos das abordagens no ensino-aprendizagem de língua e ainda uma breve atividade que envolvia a autonomia do professor com relação aos conteúdos perante este cenário atual.

9.3.1 A PROPOSTA DA OFICINA

Após apresentação dos conceitos de algumas metodologias no ensino de línguas estrangeiras e dos documentos norteadores atuais, dividimos os professores em quatro grupos. Eles tinham acesso a estas palavras: VARIEDADES LINGUÍSTICAS, ENSINO DE GRAMÁTICA, VOCABULÁRIO, INTERCULTURALIDADE e LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTOS EM LE. Em grupo, deveriam refletir sobre esses pontos para responder o seguinte: Com base nas novas orientações nacionais e metodologias trabalhadas aqui, responda: *É possível? Como?/Não é possível? Por quê?* Cada grupo, na tela do aplicativo Padlet, iria arrastando tais tópicos, por exemplo, VARIEDADES LINGUÍSTICAS é um tema possível de seguir trabalhando dentro de sua realidade e tendo em vista estas novas orientações? Se a resposta fosse *sim*, ele arrastava o tópico para um lado e respondia abaixo como eles faziam isto e se *não*, arrastava para o outro lado com a justificativa do porquê e assim ocorreu com todos os tópicos dados.

Vale lembrar que no caso dessa atividade não nos importava qual língua estrangeira era a do docente. A ideia aqui era fazer todo mundo refletir sobre as discussões realizadas e pôr em xeque a autonomia do professor nas suas escolhas e nos seus planejamentos.

9.3.2 APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS

Todos os grupos arrastaram todos os tópicos para o lado que indicava a possibilidade, ou seja, todos os professores presentes entenderam que mesmo a BNCC falando de neutralidade ou de língua franca, o professor tem autonomia para trabalhar o que achar necessário e importante para o desenvolvimento de seu aluno. Percebam que os tópicos de INTERTEXTUALIDADE e VARIEDADES LINGUÍSTICAS poderiam ter sido tópicos problemáticos nesse aspecto dentro das discussões, mas não foram. Outra questão interessante nas apresentações foi o fato de que todos os grupos entendiam ser necessário o estudo do texto, do vocabulário, da gramática, além da intertextualidade e variedades linguísticas a partir da inserção de variados gêneros textuais, e com essa diversidade, poderia se perceber a pluralidade de aspectos que podem estar presente na língua, seja de aspectos fonéticos/fonológicos, de cultura, de diferenças de usos de alguns vocábulos etc. Os grupos perceberam que todos os tópicos estão articulados e entrelaçados de alguma forma. Por fim, podemos dizer que as apresentações de todas as equipes foram bem alinhadas nas suas colocações e propostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o exposto e toda discussão, entendemos que conhecer as diversas abordagens é de suma importância e isso é um ponto inegociável, no entanto, nem tudo que é imposto pelas metodologias deve, obrigatoriamente, ser trabalhado. Essa decisão sobre a metodologia apropriada não é fácil e ela precisa partir de reflexões

prévias. Necessita ser tomada pelo professor como um ponto de referência e deve ser adaptada de acordo com a situação em que estiver sendo utilizada. Outra consideração é sobre a atual conjuntura que nós, professores de línguas do ensino básico, estamos vivenciando. A partir de escolhas políticas, chegou a lei do novo ensino médio e a formulação de uma BNCC em que o espanhol deixou de ser uma oferta obrigatória no ensino médio e o inglês passou a ser a única língua não nativa ofertada e obrigatória, ou seja, estamos vivenciando um retrocesso na medida em que o que está em vigor é uma política de ensino monolíngue dentro de um país multilíngue e multicultural. No caso do inglês, ainda que permaneça, deixa o status de língua estrangeira e ganha o status de língua franca em que carrega o peso de uma falsa neutralidade e dissociação de aspectos políticos e ideológicos. Tentando relacionar tudo isso, elaboramos nossa oficina e como principal resultado tivemos a percepção que os docentes entendem que estão diante de documentos norteadores e que podem planejar levando em conta sua autonomia docente, e isso nos trouxe mais tranquilidade em meio ao caos atual. Nós, educadores, percebemos que enquanto responsáveis diretos na formação dos jovens cidadãos podemos planejar respeitando as variedades, contextualizando os conteúdos e entendendo que trabalhar a pluralidade, seja na escolha metodológica, seja na tentativa de seguir as orientações documentais é a melhor saída.

REFERÊNCIAS

- BOHN, Hilário; VANDERSEN, Paulino. *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BYRAM, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters, 1997.
- CESTARO, Selma. *O ensino de Língua Estrangeira: História e Metodologia*. <http://www.hottopos.com/videtur6/selma.htm>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- CINCO PERGUNTAS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO. Inovações em educação, 2021. Disponível em: https://porvir.org/5perguntas-sobre-o-novo-ensino-medio/?gclid=Cj0KCQJwtrSLBhCLARIsA-Ch6RmikBrQ4xvMtRAgzOusRPLPZDB4YHzKSOhBU7KvynXJg67VCl_biWsYaAsmTEALw_wcB. Acesso em: 17 out. 2021.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. In: *TESOL Quarterly* 35, p. 537-60, 2001.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário I.; VANDERSEN, Paulino. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- MELO, Ticiania. O ensino de Línguas Estrangeiras sob a ótica da Abordagem Comunicativa. *Rev. de Letras*. v. 19, n. 1/2 - jan/dez 1997. p. 84-87.

- PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies*. Paris: Nathan; Clé International, 1988. (Col. Didactique des langues étrangères).
- SANTOS, Milena Meira. Ensino de Língua Estrangeira: Os métodos. *Ver. EntreLínguas*, Araraquara, v. 6, n. 2. p. 249-265, jul./dez., 2020.
- SAVIGNON, Sandra. *Communicative Competence: theory and classroom practice*. U.S.A.: Addison-Wesley, 1983.
- SILVA, Mônica R. A BNCC da reforma do ensino médio: um resgate de um empoeirado discurso. *Educação em revista*, Belo Horizonte, v. 34, 2018.
- SILVEIRA, Amanda. “A abordagem interacionista para a aquisição de uma segunda língua: transformando a teoria na prática do professor/pesquisador”. *Linguagens & Cidadania* [Online], 10.1 (2008): sem paginação Web. 18 Out. 2021.