

## SUPERANDO A EDUCAÇÃO BANCÁRIA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DE UMA AULA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE QUIXADÁ/CE

Karoline Zilah Santos Carneiro<sup>1</sup>  
Orientador: Fredson Rodrigues Soares<sup>2</sup>

### RESUMO

Nesse artigo, discutimos os conceitos de educação bancária, de educação libertadora e de pedagogia da autonomia (FREIRE, 1994, 2015), à luz do ensino de língua inglesa na educação básica no Brasil. A partir de uma pesquisa bibliográfica, confrontamos duas concepções sobre o papel do professor: aquele que assume ou recebe a responsabilidade de transferir conhecimentos aos alunos; e aquele que age como um facilitador do processo de aprendizagem. Em busca de respostas sobre como superar a ideia de que o dever primordial de um professor é repassar conteúdos aos aprendizes, apresentamos soluções compartilhadas por autores com vasta experiência em sala de aula de inglês (OLIVEIRA, 2017; GIMENEZ, 2013; LEFFA, 2013; SCHEYERL, 2013). Essa coletânea apresenta propostas práticas para que educadores de língua inglesa possam investir em atitudes positivas para a construção do aprendizado. Partimos, então, para uma pesquisa de campo qualitativa, na qual observamos uma aula na 2ª série do Ensino Médio em uma escola pública da rede estadual em Quixadá (CE), investigando se os preceitos dos autores estudados são aplicados na prática docente. Por fim, os achados nos conduzem a refletir sobre a importância de o professor assumir uma postura de mediador da construção de conhecimentos, contextualizar os conteúdos para a realidade local dos aprendizes, e criar um ambiente propício à formação de alunos autônomos.

**Palavras-chave:** Ensino-aprendizagem, Língua inglesa, Educação bancária, Pedagogia crítica.

### INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017b) destaca o ensino de língua inglesa na educação básica não mais como língua estrangeira, mas, sim, como língua franca da qual os educandos podem se apropriar e utilizar como porta de acesso ao mundo globalizado. No entanto, ainda é comum ouvir a famosa pergunta “Para que aprender inglês?” em algum momento das aulas de língua inglesa, especialmente no âmbito da escola pública. Para as classes sociais que dependem do ensino gratuito, aprender o idioma parece ser desestimulante e desnecessário. Esse sentimento de exclusão social (SCHEYERL, 2013) e o imaginário de que esses aprendizes nunca terão a necessidade de saber inglês para se comunicar com alguém (LEFFA, 2013) refletem a forma como o ensino da língua foi praticado no

---

<sup>1</sup> Graduanda da Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e suas Literaturas, da Universidade Federal do Ceará (UFC), [karoline\\_zilah@yahoo.com.br](mailto:karoline_zilah@yahoo.com.br);

<sup>2</sup> Mestre em Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), [family.fredson@yahoo.com.br](mailto:family.fredson@yahoo.com.br).

cotidiano escolar durante décadas no Brasil: de forma descontextualizada e unilateral, uma via de mão única na qual o professor lecionava a gramática pela gramática, enquanto os alunos apenas repetiam palavras e frases decoradas, sem fins comunicativos autênticos ou práticas vivenciais que os ajudassem a vislumbrar situações reais nas quais pudessem utilizar o idioma.

O presente artigo tem o objetivo de discutir a concepção de educação bancária, segundo a obra do pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire (1994, 2015), na perspectiva do ensino de língua inglesa no Brasil. A partir de uma pesquisa bibliográfica, investigamos diferentes visões da educação e da função do professor, bem como suas implicações na sala de aula. Desta forma, opomos a noção de que dar aulas significa “transferir” conhecimentos do professor para o aprendiz, à ideia de uma educação que seja problematizadora e libertadora, tendo o professor como um facilitador do processo de aprendizagem.

Com a finalidade de compreender como essas concepções de educação se refletem na prática do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil, apresentamos relatos compartilhados por Oliveira (2017), Gimenez (2013), Leffa (2013) e Scheyerl (2013), com base em suas experiências como docentes. Esta coletânea de professores aborda assuntos como o papel do professor enquanto mediador de conhecimentos, as atitudes positivas na construção do aprendizado e a importante colaboração do educador para a formação de alunos autônomos.

Trazemos nossa análise, também, para uma perspectiva regional no âmbito da escola pública, levando em consideração a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e nas três séries do Ensino Médio, conforme Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e a BNCC (BRASIL, 2017b). Nossos procedimentos metodológicos incluem uma pesquisa de campo de natureza qualitativa realizada em Quixadá, cidade da macrorregião do Sertão Central cearense. A fim de ilustrar como é possível superar a concepção da transferência de conhecimentos no ensino de língua inglesa na educação básica pública, fazemos a observação e a análise de uma aula dessa disciplina ocorrida em uma escola estadual. Assim, buscamos demonstrar como a contextualização cultural pode desempenhar um papel importante para motivar a participação dos alunos e a construção dos conhecimentos.

Por meio dessa análise, compreendemos que ensinar alunos apenas a repetir modelos de frases em língua inglesa não os capacita para as situações comunicativas reais. É preciso, portanto, incentivar uma formação crítica de professores de inglês como língua franca, a fim de que estejam preparados para entrar em sala de aula para mediar conhecimentos, estimular alunos a serem autônomos e ampliarem seus horizontes, considerando os educandos como seres ativos na construção de saberes.

## A CONCEPÇÃO BANCÁRIA DA EDUCAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

A via de mão única na sala de aula, segundo a qual o professor é visto como autoridade máxima cujos conhecimentos precisam ser reproduzidos pelos alunos, é uma prática reprovada por Freire (1994) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, na qual ele dedica um capítulo ao que chama de concepção bancária da educação. Nessa prática, o docente desempenha um papel de narrador, e os educandos são colocados como ouvintes, que apenas recebem conteúdos de forma passiva. O educador assume a “tarefa indeclinável de ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da realidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação” (FREIRE, 1994, p. 33).

A crítica de Paulo Freire é aplicável a qualquer área do conhecimento na educação básica, e até mesmo do ensino superior. Assim, também podemos analisar suas colocações à luz do ensino-aprendizagem de inglês no Brasil, refletindo sobre experiências compartilhadas por especialistas, nas quais a gramática e a leitura instrumental são prioridades, e o livro didático dita o ritmo das lições. Na dinâmica desse sistema, o professor ocupa um lugar de autoridade, como o centro das ações, enquanto o aprendiz é colocado na condição de memorizar mecanicamente os conteúdos. Partindo dessa premissa, Freire ressalta:

Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. (FREIRE, 1994, p. 33).

Nessa concepção bancária da educação, portanto, o aprendiz recebe as informações e as guarda. Ficha e arquiva, memoriza e repete conteúdos. Baseando-se em Freire e compartilhando a própria experiência de décadas como professor de inglês, Oliveira (2017) observa, na prática docente, duas concepções distintas de educação: transferência de conhecimentos, e facilitação da aprendizagem. O autor cita:

Durante muito tempo, a ideia segundo a qual ensinar significa transferir conhecimentos foi repetida com tanta frequência que se tornou parte do senso comum, ou seja, naturalizou-se o discurso segundo o qual os conhecimentos podem ser transferidos do professor para os alunos. Isso fica evidente em enunciados que circulam com frequência em nossa sociedade: “Tem professores que não sabem passar seus conhecimentos”, “O bom professor é aquele que sabe transferir seus conhecimentos para os alunos”. Percebemos essa concepção também quando alguns estudantes dizem algo assim: “Aquele professor tem muito conhecimento, é fera, mas não sabe passar”. (OLIVEIRA, 2017, p. 23-24)

Segundo o autor, quem concebe o ensino como transferência de conhecimento subestima a capacidade cognitiva do aluno e o vê como ser passivo do processo de ensino-aprendizagem, apenas absorvendo conhecimentos do professor. Não são dadas aos estudantes as possibilidades de criar, transformar, saber, inventar e reinventar. Tal comportamento, segundo Freire (1994), atende aos interesses de classes sociais que visam anular ou minimizar o poder dos educandos, evitando transformações para que o status dominador seja preservado.

Portanto, é equivocada a noção de que o papel de um professor baseia-se em transferir conhecimentos, porque não garante que todos os alunos em uma mesma sala aprenderão o mesmo conteúdo uniformemente: “Evidência cabal disso é o fato de um professor ter muitos alunos numa mesma aula e esses alunos aprenderem em graus diferentes ou simplesmente não aprenderem nada a partir do que o professor abordou na aula” (OLIVEIRA, 2017, p. 24).

A partir dos autores que nos fornecem embasamento teórico para a realização deste trabalho, entendemos que a solução seria enxergar o aprendiz não como um depósito de conteúdos, mas como um ser consciente, capaz de problematizar o que aprende, estabelecer conexões de sentido entre seus conhecimentos prévios linguísticos e textuais com o que há de novo. Oliveira (2017) recomenda que o professor considere a possibilidade de o aluno fazer ligações entre o aprendizado de inglês com a língua portuguesa e outras disciplinas, além do aproveitar seu próprio conhecimento de mundo, suas experiências pessoais, os textos que já leu, os programas de TV ou filmes aos quais assistiu, o que acompanha na internet etc.

Nesta concepção de educação problematizadora, o educador assume uma postura mediadora, e sua relação com o educando passa a ser dialógica. Assim, conforme Freire (1994, p. 39), educador e educandos se tornam “(...) sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem.”. Nesse ponto, a educação assume um papel libertador, pois se empenha em desmistificar aqueles papéis outrora tão difundidos socialmente, baseando-se na criatividade e estimulando a reflexão.

## **O FACILITADOR DA APRENDIZAGEM E A AUTONOMIA DO ALUNO**

Apresentadas as críticas à noção de que a função do professor seria repassar seus conhecimentos aos alunos, e levando em consideração que a educação problematizadora está comprometida com a libertação, levanta-se a seguinte questão: qual seria, então, a função de um professor de língua inglesa nesse diferente contexto? Chega o momento de considerar o exercício docente como um ato de facilitar a aprendizagem. Oliveira (2017) acrescenta:

Felizmente, não somos obrigados a conceber o ensino simplisticamente como transferência de conhecimentos. Podemos ver o ato de ensinar de uma maneira diferente, concebendo-o como o ato de facilitar a aprendizagem. (...) significa contribuir para a criação de uma atmosfera afetiva (emocional, psicológica) positiva na sala de aula. Afinal, um professor irônico, arrogante, impaciente ou mal-humorado faz com que o clima da aula seja tenso, chato, levando os alunos a não sentirem a menor vontade de ir para as suas aulas, o que se percebe em comentários assim: “Hoje tem aula daquela criatura. Ninguém merece!”. Um professor desse tipo, obviamente, contribui para dificultar o processo de aprendizagem. Já um professor paciente, organizado, bem-humorado e que prepara as aulas contribui positivamente para que a aprendizagem ocorra. (OLIVEIRA, 2017, p. 25-26)

Entre as sugestões apresentadas por Oliveira (2017), o educador poderia, ainda, recomendar outras leituras aos alunos que não se limitem apenas ao livro didático, e elaborar atividades alternativas e práticas que contribuam para a construção dos conhecimentos. Desta forma, o professor precisa, também, colocar-se em um posicionamento crítico em relação às gramáticas e livros adotados pela escola, bem como planejar atividades conforme o perfil de seus alunos, levando em consideração aquilo que desperta interesse neles. Trata-se de um exercício constante de conceber os alunos como seres ativos, capazes de também ensinar e compartilhar conhecimentos, deixando de subestimá-los. Conseqüentemente, essa postura tira do professor a atitude de quem sabe tudo e o coloca como mediador.

Os professores, portanto, devem guiar os alunos a aprenderem não apenas o que dizer e como pronunciar em inglês, mas a pensarem por si sós e a expressarem suas opiniões no idioma. Para Scheyerl (2013, p. 138-139), o papel transformador da pedagogia é capaz de “construir, finalmente, o conhecimento em parceria com o aluno, ajudando-o a percorrer reflexivamente todos os esquemas referenciais que conduzem ao entendimento desse conhecimento.”

Tal preceito é mencionado na redação final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017b), que enfoca nas funções política e social da língua e confere ao idioma o status de língua franca, deixando de pertencer apenas aos falantes nativos para ser incorporada em contextos variados, em práticas e interações reais. O documento considera, também, que a aprendizagem ocorre a partir da prática comunicativa, em contato com a língua real. Assim, a maneira de ensinar é ressignificada, conforme o texto do documento citado abaixo:

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, 2017b, p. 241)

A tendência é seguida pelo Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (CEARÁ, 2018, p. 223), que declara ser objetivo do ensino de língua inglesa promover “um senso de realidade social nos estudantes”, orientando os docentes a não preparar os alunos para imitarem falantes nativos, mas a incentivar o uso do idioma de forma inter e multidisciplinar para se tornarem agentes de mudança social. Além das habilidades para interagir em situações de intercâmbio oral, localizar informações específicas em textos, produzir textos escritos em diferentes gêneros, reconhecer contextos discursivos, entre outras, o documento especifica competências a serem desenvolvidas junto aos aprendizes, tais como: identificar o lugar de si e do outro no mundo multicultural; e comunicar-se na língua inglesa por meio de várias mídias para ampliar a compreensão de valores e exercer protagonismo social (CEARÁ, *idem*, p. 513).

Mencionar a transformação de uma educação bancária em uma educação crítica e problematizadora não seria possível sem um olhar mais amplo da obra de Paulo Freire, chegando à proposta de superar a educação bancária criando oportunidades para que os aprendizes sejam mais autônomos. Para Freire (2015), essa autonomia é a capacidade do aprendiz de estabelecer conexões entre sua realidade e os conteúdos, na construção e compreensão de conhecimentos. Nessa dinâmica, o professor deixa de centralizar as aulas e passa a exercer um papel de orientador, criando possibilidades de aprendizagem.

Tratando do ensino de língua inglesa, Gimenez (2013, p. 108) nos apresenta dois conceitos: “ensinar a aprender”, uma linha que sugere ensinar estratégias de autonomia para que o aluno assuma um papel protagonista no seu aprendizado; e “ensinar o que aprendeu”, que se resume à visão conteudista aqui já abordada, na qual o professor desempenha papel principal. O conceito de autonomia, então, não se trata de estudar sem professor, mas de construir conhecimentos ativamente em “uma sala de aula onde o professor organize as oportunidades de aprendizagem e na qual o aluno tenha um papel ativo” (GIMENEZ, *idem*, p. 109-110).

Segundo Freire (2015), é essencial respeitar a bagagem de vida que o aluno leva à escola e oferecer-lhe a oportunidade de discutir como transformar estes saberes em conteúdos. Gimenez (2013, p. 110) propõe que, no ensino da língua inglesa, esta pedagogia “reconheça a experiência do aluno, a realidade em que ele vive”. Desta maneira, o professor não precisa abdicar de sua presença ativa em sala, pelo contrário, precisa encorajar estratégias para que os alunos atinjam seus objetivos, mesmo em situações adversas, como em escolas públicas.

Em resposta a uma pergunta muito comum, a famosa “Professor, para que estudar inglês?”, especialmente se tratando do contexto do ensino público no Brasil, Leffa (2013, p. 117) incentiva que o professor de língua estrangeira promova uma educação includente, na intenção de “romper o cerco que a própria sociedade (...) monta para impedir o acesso do aluno

pobre ao clube fechado dos falantes de uma língua estrangeira”. Para isso, segundo Leffa (*idem*), perpetuam-se ideias equivocadas, tais como: aluno pobre não precisa aprender outro idioma porque nunca teria a oportunidade de usar esse conhecimento; faltam recursos para a escola ensinar línguas; o aluno é incapaz de dominar outra língua porque sequer sabe usar sua língua materna; e a concepção de que o próprio aluno não quer aprender.

Assim, para quebrar com estes paradigmas, o autor defende que os professores levem em consideração os conteúdos a serem trabalhados, a forma como a mediação será realizada, e o próprio perfil do educador de maneira que desperte no aluno o desejo de aprender. Para Leffa (2013), os conteúdos não podem se restringir às regras gramaticais, ao vocabulário e à habilidade de leitura instrumental, mas, sim, enveredar pela interdisciplinaridade, seja para a literatura, a poesia, a música, ou os esportes, para citar alguns exemplos. Os meios trabalhar esses conteúdos podem ir além do livro didático e da lousa, aproveitando novas tecnologias e recursos multimídias dos quais os alunos já dispõem. Por fim, conforme o autor, a inclusão do aluno depende, também, de um educador que transpareça gostar do que faz; do contrário, não incentivaria o aprendiz a se interessar pelo idioma. Vejamos, a seguir, se esses valores defendidos pelos autores estudados são encontrados na prática docente, e como são aplicados.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Para coletar os dados na aula de inglês na escola pública, optamos por uma observação direta não-participante (LAKATOS; MARCONI, 2017). Decidimos ter contato com a situação estudada sem nos integrarmos ao acontecimento, apenas procurando compreender os sujeitos envolvidos dentro do seu contexto habitual. Desta forma, tomamos notas de cada momento seguindo um roteiro de questões que nos serviram para a análise qualitativa em seguida. A observação ocorreu em uma escola pública da rede de ensino estadual, localizada em Quixadá (CE), no dia 27 de maio de 2019, no período da manhã. A aula acompanhada teve 50 minutos de duração e ocorreu em uma turma da 2ª série do Ensino Médio.

Com base nas propostas de Oliveira (2017), Gimenez (2013), Leffa (2013) e Scheyerl (2013), buscamos responder as seguintes questões relacionadas ao conteúdo e aos procedimentos metodológicos adotados na aula: a) o conteúdo foi adequado às necessidades de aprendizagem da turma?; b) houve a retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores como um ponto de partida para facilitar novas aprendizagens ou as atividades apenas trabalharam o que já era conhecido pela turma?; c) os conteúdos foram contextualizados com a

realidade sociocultural dos alunos?; d) a prática pedagógica apresentou-se de forma estimulante e desafiadora? Compartilhamos os resultados da análise adiante.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aula observada trabalhou com um vocabulário referente a locais típicos de uma cidade (*Places in a city*) e a expressão gramatical *Going to*, utilizada em inglês para se referir a uma ação futura muito provável de acontecer, indicando intenção ou predição. Os conteúdos estavam previstos para o segundo período letivo da 2ª série do Ensino Médio, conforme o Plano Anual (CEARÁ, 2019) da escola para a disciplina de língua inglesa. Para compreender como esta temática foi desenvolvida, descrevemos abaixo o passo a passo da condução da aula observada:

- 1) *Greetings*, revisão e avisos: a professora cumprimentou os aprendizes, guiou uma revisão oral da aula anterior, e deu avisos sobre provas, revisões e simulados.
- 2) *To do list*: no quadro, a professora escreveu os itens que seriam trabalhos naquela aula (*Revision, Vocabulary, Grammar, e Text comprehension*).
- 3) *Vocabulary*: a professora conduziu um processo de *brainstorm* (tempestade de ideias) com os alunos, estimulando-os a acessar conhecimentos prévios e falar palavras em inglês relacionadas a lugares comuns em cidades.
- 4) *Grammar / Structure*: motivando os alunos a compartilhar o que iriam fazer no fim de semana, a professora os recomendou usar a expressão *going to* para exprimir seus planos futuros. Em seguida, o grupo analisou a estrutura das sentenças sugeridas (sujeito + verbo auxiliar *to be* + *going to* + verbo principal + complemento).
- 5) *Text comprehension*: atividade em dupla, na qual os alunos recebiam fotocópias de um texto (um diálogo), liam e interpretavam a situação, identificavam o tópico gramatical e expressavam o que compreenderam sobre o texto (reprodução abaixo).

### Dialogue

**Maria** – Hi, Diana! What’s up?

**Diana** – Hi, Maria! How’s everything?

**Maria** – Fine! What are you going to do at the weekend?

**Diana** – I am going to work at the bakery on Saturday, and I am going to go to the church on Sunday morning. Ah! I am going to clean my room on Sunday afternoon, but I am going to meet some friends at Renascer square tonight. What about you?

**Maria** – Well, I am not going to study this weekend. I am going to relax.

**Diana** – Really? What are you going to do? Are you going to travel?

**Maria** – Yeah! I am going to visit my family in Dom Maurício.

**Diana** – That’s nice!



Analisando os procedimentos adotados pela educadora conforme as perguntas estabelecidas ao longo da nossa pesquisa, consideramos que o conteúdo abordado na aula observada foi adequado às necessidades dos aprendizes, uma vez que o planejamento da disciplina para aquele período previa o desenvolvimento da seguinte competência: “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (CEARÁ, 2019, p. 2).

Para isso, na tarefa de leitura e interpretação do diálogo, os alunos foram estimulados a usar as seguintes habilidades, também previstas no Plano (CEARÁ, 2019, p. 2): identificar o tema ou assunto de um texto (personagens, o que iriam fazer); reconhecer o gênero discursivo (diálogo); identificar o propósito comunicativo do gênero; localizar informação explícita (a expressão *going to*); e inferir o sentido da palavra ou expressão, desde o léxico dos lugares da cidade (*bakery, church, square*, traduzidos como padaria, igreja e praça, respectivamente) até a função da expressão *going to* no texto. Quando alguns alunos não lembravam como expressar uma palavra em inglês, foi apresentada a eles a possibilidade de fazer ligações com seus conhecimentos de língua portuguesa e de recorrer às suas experiências prévias para estabelecer novos aprendizados, conforme recomenda Oliveira (2017).

No segundo ponto da análise, constatamos que houve a retomada de conhecimentos trabalhados em aulas anteriores como um ponto de partida para facilitar novos conhecimentos. Ao iniciar o encontro com uma revisão, a professora convidou os alunos a relembrar o que foi visto na aula anterior, contextualizando a nova situação de aprendizagem. Eles comentaram o que havia sido feito, nos remetendo às ideias de protagonismo compartilhadas por Gimenez (2013) e recomendadas no Documento Curricular Referencial (CEARÁ, 2018).

No terceiro ponto, confirmamos que os conteúdos trabalhados estavam contextualizados de acordo com a realidade sociocultural dos alunos, conforme preconizado por Freire (2015) e Gimenez (2013). Ao indagar o que os aprendizes conheciam sobre *places in a city* (locais em uma cidade), a professora perguntou onde eles estavam naquele momento (alguns responderam *school*, palavra em inglês para escola), e questionou para onde eles iam quando estavam doentes (*hospital*). Quando os alunos não sabiam expressar a palavra em inglês, a professora os ajudava a traduzir. Eles também foram incentivados a dar suas opiniões e a usar exemplos pessoais de planos para o futuro, construindo sentenças conforme suas rotinas (“*Davi is going to sleep*”<sup>3</sup>, “*You are going to go to the church*”<sup>4</sup>, “*They are going to see a film at the cinema*”<sup>5</sup>).

<sup>3</sup> “Davi vai dormir” (tradução nossa).

<sup>4</sup> “Você vai à igreja” (tradução nossa).

<sup>5</sup> “Eles vão assistir a um filme no cinema” (tradução nossa).

As diferenças culturais também foram levadas em consideração pela professora. No momento *Vocabulary*, ao tratar de exemplos de estabelecimentos que poderiam ser encontrados na cidade, os alunos compararam sorveterias (*ice cream parlor*) às açaiterias (palavra traduzida como *açaí parlor*), devido à sua popularidade na cidade. Ao planejar a atividade para a etapa *Text comprehension*, a professora adaptou o diálogo do texto fornecido e inseriu uma referência a Dom Maurício, distrito do município de Quixadá frequentado pelos alunos. Aqui, percebemos uma consonância com a BNCC (BRASIL, 2017), que recomenda o uso do inglês em contextos locais, com textos originais relacionados à prática social do grupo.

O último quesito de análise questiona se a prática pedagógica apresentou-se de forma estimulante e desafiadora. Aqui, também encontramos pontos positivos. Identificamos na prática docente alguns diferenciais mencionados por Leffa (2013), como o uso de *educational flash cards*, que são cartões para visualização e memorização de vocabulário contendo ilustrações de um lado e suas respectivas denominações do outro (*bookstore*<sup>6</sup>, *library*<sup>7</sup>, *hospital* etc.). A participação dos alunos sempre era solicitada, sem que respostas prontas fossem dadas de imediato. A interdisciplinaridade, com o uso de novas tecnologias e recursos midiáticos, também foi posta em prática através da música em outro momento, pois, na revisão da aula anterior, os alunos mencionaram que haviam estudado versões da música *Shallow* em inglês e português, interpretadas pelas cantoras Lady Gaga e Paula Fernandes.

Ainda identificamos na prática pedagógica a preocupação de Scheyerl (2013) com a parceria entre professor e aluno, em colaboração para que o aprendiz percorra os caminhos que o leva ao conhecimento de forma reflexiva. Na etapa da aula referente à estrutura gramatical das sentenças com a expressão *going to*, constatamos que não foi apresentada uma fórmula pronta aos alunos antes que eles mesmos dessem sugestões. A professora escreveu no quadro as frases propostas por eles, a exemplo de “*They are going to see a film at the cinema*”, e os conduziu a refletir sobre os seguintes aspectos: o que havia de comum em todas as sentenças (os alunos mencionavam o *going to*); de acordo com o contexto, se estavam falando de *past* (passado), *present* (presente), ou *future* (futuro); se seria um futuro próximo ou distante; se as frases se referiam a planos ou predições; quais eram os sujeitos das sentenças, os verbos auxiliares, os verbos de ação, etc. Assim, percebemos que foram praticados nesta aula alguns dos princípios sugeridos por Scheyerl (2013): ensino contextualizado, participativo, com sentenças autênticas sugeridas pelos próprios aprendizes, com fins comunicativos que vislumbram situações reais nas quais eles pudessem usar o idioma.

---

<sup>6</sup> Livraria.

<sup>7</sup> Biblioteca.

Com base na aula observada e nas análises desenvolvidas, podemos recomendar, então, que os conteúdos estudados em sala sejam adaptados para o contexto sociocultural dos alunos, deixando que eles mesmos conduzam algumas sugestões. Se um professor precisa trabalhar vocabulário sobre lugares que existem em cidades, por que não perguntar aos próprios alunos quais são estes lugares e elaborar uma lista, para, então, procurar as traduções destes termos em língua inglesa? Assim, em vez de apresentar uma lista pronta a ser decorada e repetida, o educador estabelece uma linha de diálogo na qual os alunos citam o que eles têm ao seu redor (padaria, escola, hospital, supermercado, praça, igreja, farmácia etc.) e, assim, as sentenças em língua inglesa podem ser construídas de acordo com a realidade local dos aprendizes. Dessa forma, compreendemos como o ensino de língua inglesa de forma contextualizada e adaptada para o cotidiano dos alunos pode tornar o processo de aprendizagem mais interessante, viabilizando a formação de cidadãos críticos e ativos na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, apresentamos conceitos relevantes da obra de Paulo Freire, tais como: a concepção bancária da educação, a educação problematizadora (ou libertadora) e a pedagogia da autonomia. No conceito de educação bancária, o autor elabora uma crítica ao modelo de ensino no qual o professor é tido como a autoridade que centraliza os conhecimentos em sala de aula, apenas “depositando” conteúdos nos alunos, que são considerados como seres passivos no processo de ensino-aprendizagem. Sobre a educação problematizadora, Freire apresenta a ideia de que o educador deve atuar como um mediador de aprendizagem, criando estratégias que facilitem a produção do conhecimento e proporcionando ao aprendiz a oportunidade de também compartilhar seus saberes. Já a noção de pedagogia da autonomia sugere que o educando seja exposto a situações de aprendizagem alternativas, onde ele possa ampliar conhecimentos e construir pensamentos críticos sobre a realidade que o cerca.

Em vista dos argumentos apresentados, todos estes conceitos nos serviram como base para uma compreensão de como o ensino de língua inglesa funcionou durante muito tempo no Brasil, abordando como é possível romper com o padrão tradicional sobre o papel do professor. As propostas dos professores compartilhadas nessa pesquisa e a análise qualitativa da aula observada revelaram que a ideia de transmissão de conhecimentos é equivocada, porque os alunos não aprendem de maneira uniforme, e que a descontextualização dos conteúdos não desperta interesse nos mesmos. Por fim, com base em tudo o que foi apresentado, os autores consultados sugerem que os educadores assumam uma postura de facilitadores da

aprendizagem, e apresentem aos seus alunos estratégias para que eles se sintam à vontade e estimulados a aprender e a praticar a língua inglesa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2017a. Disponível em: <<https://bit.ly/32OC4Fx>>. Acesso em 20 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**. Fortaleza: Secretaria de Educação do Ceará, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2Of1N6I>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano anual de 2019**: Área de conhecimento – Inglês. Quixadá: Secretaria de Educação / 12ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, 2019.

FREIRE, P. A concepção “bancária” da educação como instrumento de opressão. IN: \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 33-43.

\_\_\_\_\_. Ensinar não é transferir conhecimento. IN: \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 47-87.

GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? IN: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 107-112.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. IN: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 113-123.

OLIVEIRA, L. A. Oito questões básicas teóricas. In: \_\_\_\_\_. **Métodos de ensino de inglês**: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

SCHEYERL, D. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 125-139.