

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ÉRICA KELLY NOGUEIRA AMORIM

OS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO

MANAUS

2019

ÉRICA KELLY NOGUEIRA AMORIM

**OS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA
DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos da Linguagem, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira.

MANAUS

2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A524o Amorim, Érica Kelly Nogueira
Os temas transversais nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental: um estudo de caso / Érica Kelly Nogueira Amorim. 2019
73 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Herbert Luiz Braga Ferreira
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Transversalidade. 2. Temas transversais. 3. Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. 4. Ensino fundamental. I. Ferreira, Herbert Luiz Braga II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

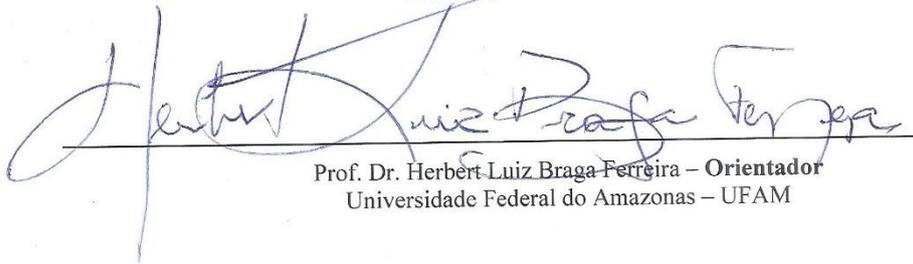
ÉRICA KELLY NOGUEIRA AMORIM

“OS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO”

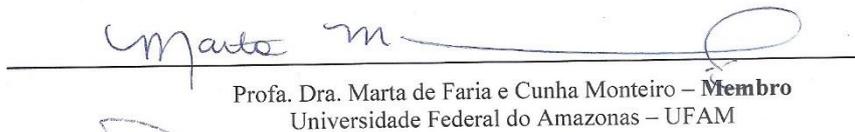
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras na área de Estudos da Linguagem.

Aprovada em 26 de junho de 2019

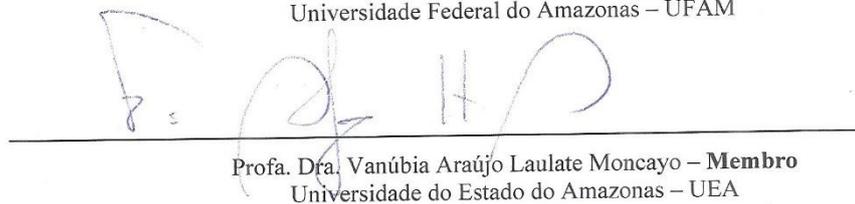
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira – **Orientador**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Prof. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Prof. Dra. Vanúbia Araújo Laulate Moncayo – **Membro**
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira – **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças e saúde durante esta trajetória e por sempre me abençoar.

À minha família, em especial à minha mãe, Neide Nogueira, ao meu esposo, Thiago Eugênio e às minhas irmãs, Elisângela Nogueira e Eliane Amorim, por todo apoio, amor, motivação e por sempre acreditarem em mim. Amo vocês!

Às minhas amigas, Gina Gama e Ádria Santos, pelo incentivo e por me ajudarem a seguir em frente.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira, por toda paciência, pelos ensinamentos, pelo carinho, respeito e amizade que construímos ao longo desta jornada.

Às Professoras Dra. Marta Monteiro e Dra. Vanúbia Moncayo, pelas preciosas sugestões e contribuições dadas ao meu trabalho no momento da Qualificação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, por permitir a experiência vivenciada. Agradeço o apoio da secretária Angélica e do Coordenador do PPGL, Prof. Dr. Leonard Costa.

À Secretaria Municipal de Educação de Manaus, por autorizar a realização desta pesquisa em suas escolas.

Finalmente, aos participantes da pesquisa e a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta.

RESUMO

O contexto escolar leva os professores cada dia mais a buscar inovações para o fazer pedagógico. Os temas transversais surgem com o propósito de levar às escolas a discussão da construção de cidadania com seus alunos, para que estes possam ser capazes de viver e conviver em sociedade. Dessa maneira, este trabalho teve como objetivo geral investigar se e como os temas transversais estão sendo trabalhados nas aulas dos professores de Língua Inglesa dos anos finais da rede municipal de ensino de Manaus. Como objetivos específicos, verificar como os temas transversais estão inseridos na prática docente desses professores de Língua Inglesa e também discutir quais são os possíveis obstáculos e benefícios de se trabalharem esses temas em sala de aula. A fundamentação teórica está ancorada nos Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua estrangeira (BRASIL, 1998b) e também nos Parâmetros Curriculares Nacionais dos Temas Transversais (BRASIL, 1998a), Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2018), Transversalidade e Temas Transversais (ARAÚJO, 2003; YUS, 1998), bem como no trabalho de outros pesquisadores que, assim como eu, tentaram de alguma maneira contribuir com o tema. Esta pesquisa assume o paradigma qualitativo (OLIVEIRA, 2012), utilizando o estudo de caso (BOGDAN e BIKLEN, 1994; GIL, 2008; YIN, 2001) como metodologia. A pesquisa foi realizada com seis professores que ministram o componente curricular Língua Inglesa na Secretaria Municipal de Educação de Manaus. A geração dos dados foi feita por meio de questionários (investigativo e de perfil) e observação das aulas dos participantes da pesquisa. Ao final do trabalho, são apresentadas sugestões de estudos e trabalhos, visando dar prosseguimento a futuras pesquisas sobre o tema.

Palavras-chave: Transversalidade. Temas transversais. Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Ensino fundamental.

ABSTRACT

The school context leads teachers every day to look for innovations to the pedagogical doing. The transversal themes arise with the purpose of bringing schools to the discussion of building citizenship with their students, so that they can be able to live in society. Therefore, this work had aims at investigating if the transversal themes have been worked in the English teachers' classes of the Elementary School at Manaus Municipal Department of Education and how such themes have been taught. As specific objectives, to verify how the transversal theme are inserted in the teaching practice of these English teachers, and also to discuss the possible obstacles and benefits of working on these subjects in the classroom. The theoretical basis is anchored in the National Curricular Parameters: third and fourth cycles: foreign language (BRAZIL, 1998b) and also in the National Curricular Parameters of the Transversal Themes (BRAZIL, 1998a), Transversality and Transversal Themes (ARAÚJO, 2003; YUS, 1998), as well as in the work of other researchers who, like me, have tried to contribute in some way about the subject. This research takes the qualitative paradigm (OLIVEIRA, 2012), using the case study (BOGDAN and BIKLEN, 1994; GIL, 2008; YIN, 2001) as methodology. The research was fulfilled with six English teachers of Manaus Municipal Department of Education. The data were generated through questionnaires (investigative and profile) and class observation of the research participants. At the end of the work, suggestions are presented for studies and works, aiming to continue future research on the subject.

Key Words: Transversality. Transversal Themes. Teaching-learning of English. Elementary School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomes fictícios dos participantes desta pesquisa e sua idade	32
Quadro 2 – Formação dos participantes	36
Quadro 3 – Maneiras como os participantes estudaram Inglês, além da graduação	36
Quadro 4 – Participantes que exercem outra profissão além do magistério.....	37
Quadro 5 – Participantes que frequentam seminários e/ou congressos.....	37
Quadro 6 – Participantes que frequentam as formações continuadas oferecidas pela SEMED.....	37

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Horta escolar mantida pelas professoras de Língua Inglesa e Artes com o apoio dos alunos da escola	42
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. OS TEMAS TRANSVERSAIS E A PRÁTICA DOCENTE	15
1.1 Transversalidade	15
1.2 Temas Transversais	16
1.3 Temas transversais e o espaço escolar	18
1.4 Temas transversais e a formação de professores	20
1.4.1 A formação dos professores de Língua Inglesa e os temas transversais	21
1.5 Material didático e os temas transversais	24
1.6 A pesquisa empírica sobre os temas transversais na sala de aula de LI	25
1.6.1 Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e a construção de valores	26
1.6.2 Utilizando os temas transversais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa dos anos iniciais do ensino fundamental.....	27
1.6.3 Os temas transversais no ensino-aprendizagem de LI na EJA	28
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	30
2.1 Escolha da Metodologia	30
2.2 Contexto da Pesquisa	31
2.3 Participantes da Pesquisa	31
2.4 Instrumentos de geração de dados	32
2.4.1 Observações de sala de aula	32
2.4.2 Questionários de perfil e investigativo	32
2.5 Procedimentos de geração de dados	33
2.6 Procedimentos de análise de dados	34
2.7 Questões de ética na pesquisa	34
3. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	36
3.1 Perfil dos participantes da pesquisa	36
3.2 Análise do questionário investigativo	38
3.2.1 Sobre o ensino-aprendizagem de LI na escola pública	38
3.2.2 Sobre a discussão dos temas transversais nas aulas de LI.....	40
3.2.3 Sobre os temas transversais e a formação continuada dos professores na SEMED	43
3.3 Análise das observações de sala de aula	46
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50

REFERÊNCIAS	53
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PERFIL	57
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO	59
APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA.....	61
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE – PROFESSORES	62
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE – RESPONSÁVEIS.....	65
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA.....	68
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA PESQUISA	69
ANEXO C – PLANO DE CURSO DA FORMAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA EM 2018	70

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está inserida na Linguística Aplicada – LA, cujo objeto de investigação é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de Língua Materna ou de Língua Estrangeira – LE, ou em qualquer outro contexto no qual surja questões relevantes sobre o uso da linguagem (MENEZES; SILVA e GOMES, 2009, p. 1). Busco abrigo na LA, pois como afirma Soares (2008, p. 13):

A Linguística Aplicada pretende contribuir para que haja o entendimento de que a linguagem é socialmente construída, o que acarreta desenvolver no professor uma consciência política com relação aos problemas inerentes à linguagem e sua vinculação com o contexto social.

Portanto, parto da preocupação de que esta pesquisa possa vir a auxiliar professores a compreenderem melhor sua prática docente.

Ingressei no curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal do Amazonas – UFAM no ano de 2005. Durante a graduação, eu já tinha o interesse de contribuir para as questões que envolvessem a prática docente, por isso participei de algumas atividades desenvolvidas pelo então Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras – DLLE, dentre as quais destaco aqui a fundação da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Amazonas – APLIEAM, em 2006, coordenada pelas Profas. Marta Monteiro e Clara Lima. Logo após o término da graduação, iniciei a especialização em Ensino da Língua Inglesa e Literatura Anglo-Americana, a fim de agregar mais conhecimento à minha prática docente.

Minha carreira como docente iniciou meses antes de ingressar na graduação. Naquela época, eu ministrava aulas de Língua Inglesa – LI em escolas de idiomas em Manaus. A minha experiência com a educação básica veio em seguida, como professora de LI de uma escola particular, na qual eu ministrava aulas para turmas do 7º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. Nessa época, até por ser minha primeira experiência com a educação básica, eu não costumava consultar os documentos recomendados pelo Ministério da Educação – MEC para planejar minhas aulas. Na verdade, eu me baseava no conteúdo proposto pelo material didático que era adotado pela escola. Lembro-me de que o livro do componente curricular Língua Inglesa utilizado para o ensino fundamental abrangia o conteúdo gramatical e também o vocabulário, porém não trazia a discussão de temas próximos da realidade dos alunos.

Até 2013, ano em que ingressei como professora de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, eu ainda não havia vivenciado a docência em escolas públicas. Foi a partir daí que precisei me familiarizar com alguns documentos que norteiam o

trabalho dos professores da referida secretaria, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998) e a Proposta Curricular de Língua Inglesa (MANAUS, 2015), nos quais é ressaltada a importância de se envolverem os temas transversais em todos os componentes curriculares do ensino fundamental ao longo do ano e não de maneira isolada, pois a intenção não é criar novos componentes curriculares, mas de trazê-los para os conteúdos de todas as áreas.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1998a), os temas transversais abordam questões sociais que estão sendo vivenciadas pela sociedade em seu cotidiano e por isso devem passar por todas as áreas do conhecimento, visto que são temas complexos e que nenhum componente curricular, trabalhando de maneira isolada, será suficiente para explicá-los. Yus (1998) também reforça este conceito ao afirmar que os temas transversais são um conjunto de conteúdos educativos que não estão ligados a nenhuma disciplina em particular, porém pode-se dizer que são comuns a todas. Trato do conceito de temas transversais no Capítulo 1 desta dissertação.

Retomando sobre meu ingresso na SEMED, sigo com o relato da minha experiência em sala de aula. Quando ministrei aulas para turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola na zona leste da cidade, lá pude perceber que as aulas já eram diferentes, pois eu já tinha a experiência com a educação básica e estava conhecendo os documentos norteadores. A meu ver, o livro didático, adotado à época, era muito bom, pois além de tratar dos conteúdos gramaticais e do vocabulário, também trazia em suas unidades assuntos atuais, que podiam ser discutidos em sala de aula. Assim, eu tentava, sempre que possível, trazer essas discussões para a sala de aula. Para exemplificar, no terceiro bimestre de 2013, em uma das atividades, trabalhei com as turmas sobre a questão do *bullying*. Na primeira etapa da atividade falei sobre o tema em sala de aula e pedi que os alunos dissessem o que eles sabiam sobre o assunto. Após ouvi-los, propus que trabalhassem em equipe na produção de cartazes, cujo tema principal foi “o combate ao *bullying*”. Pedi que eles trouxessem de casa jornais e revistas que pudessem servir para recorte. Na segunda etapa, escrevi no quadro algumas frases em inglês contra o *bullying*, e as equipes deveriam escolher uma e pesquisar figuras que pudessem estar relacionadas com a frase escolhida. No final, os cartazes foram afixados nas salas para que os alunos e os professores dos outros turnos da escola pudessem prestigiar os trabalhos. Foi uma atividade muito boa e diferente para os alunos, pois eles estavam acostumados, nas aulas de Língua Inglesa, a fazer apenas exercícios de gramática. Penso que eles puderam perceber que há outros conteúdos que podem ser discutidos nas aulas além do famoso verbo *To Be*.

Em 2015, recebi o convite para integrar a equipe do Departamento de Educação Ambiental da SEMED, no qual atuo, no momento, como Assessora Pedagógica. Desde então,

acompanho junto às escolas o trabalho que é desenvolvido com o tema transversal Meio Ambiente, mas apenas por meio de projetos, não atuando diretamente em sala de aula. Nesse mesmo ano, iniciei uma segunda especialização, desta vez, em Educação Ambiental com ênfase em Espaços Educadores Sustentáveis, o que contribuiu ainda mais para a função que eu estava desenvolvendo naquele departamento.

Dessa forma, surgiu o objetivo geral desta pesquisa, que é:

- Investigar se e como os temas transversais estão sendo trabalhados nas aulas dos professores de Língua Inglesa dos anos finais da rede municipal de ensino de Manaus.

E os específicos:

- Verificar como os temas transversais estão inseridos na prática docente desses professores de Língua Inglesa, e
- Identificar e discutir os possíveis obstáculos e benefícios de se trabalharem esses temas em sala de aula.

A questão norteadora deste trabalho foi:

- Como e se os temas transversais estão sendo trabalhados nas aulas de Língua Inglesa dos anos finais da rede pública municipal de ensino?

Assim, esta dissertação é fruto de minha vivência e da minha experiência cotidiana como Assessora Pedagógica do Departamento de Educação Ambiental da SEMED, visto que essa experiência envolve o trabalho com o tema transversal Meio Ambiente de maneira isolada de todos os componentes curriculares, o que contradiz a recomendação dos PCNs (1998a). Some-se a isso à constatação, por meio de pesquisa bibliográfica, de que há poucos trabalhos no Brasil que têm como tema o ensino-aprendizagem de LI e os temas transversais nos anos finais do ensino fundamental nas redes públicas de ensino.

Dessa maneira, ao ingressar no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, decidi desenvolver esta pesquisa voltada ao meu contexto de atuação, que é a escola pública, esperando que ela possa contribuir para a minha formação

acadêmica e profissional, além de ter a oportunidade de aprofundar algumas inquietações sobre o tema.

Em suma, penso que este trabalho se justifica por alguns motivos: em primeiro lugar, por questões profissionais, visto que esta pesquisa poderá colaborar para que novos estudos envolvendo temas transversais e o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa possam ser desenvolvidos por outros professores para que a prática possa ser repensada constantemente em busca da melhoria contínua da educação básica. Em segundo lugar, por questões pedagógicas, pois a Secretaria Municipal de Educação poderá contar com profissionais ainda mais qualificados. Finalmente, creio que este trabalho tem uma relevância acadêmica e social, pois seus resultados poderão, espero, contribuir para as discussões acerca do ensino-aprendizagem de LI na escola pública, trabalhando com temas transversais que são importantes para a nossa sociedade, além de colaborar para os estudos de grupos de pesquisa e para a formação de professores de Língua Inglesa.

A fundamentação teórica desta pesquisa está ancorada nos Parâmetros Curriculares Nacionais dos Temas Transversais (BRASIL, 1998a), Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua estrangeira (BRASIL, 1998b) e também na Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2017), Transversalidade e Temas Transversais (ARAÚJO, 2003; YUS, 1998), bem como no trabalho de outros pesquisadores que, assim como eu, tentaram de alguma maneira contribuir com suas pesquisas sobre o tema.

Esta pesquisa é um estudo de caso, pois, como afirma Gil (2008, p. 58), o estudo de caso “[...] é um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”.

Quanto à estrutura, este trabalho está dividido em três capítulos. No Capítulo 1, intitulado “Os temas transversais e a prática docente”, exponho a fundamentação teórica desta dissertação, tratando do conceito de transversalidade, temas transversais e como eles são trabalhados em outras áreas do conhecimento do ensino fundamental, formação de professores e material didático e, finalmente, sobre o ensino-aprendizagem de LI por meio dos temas transversais. No Capítulo 2, “Procedimentos metodológicos”, justifico a escolha metodológica, apresentando o contexto da pesquisa e seus participantes, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de geração e de análise dos dados. No Capítulo 3, “Descrição, análise e discussão dos dados”, trago as informações obtidas ao longo da pesquisa por meio dos questionários de perfil e investigativo, bem como pelas observações das aulas dos professores de Língua Inglesa do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de escolas municipais de Manaus. No

último capítulo, apresento as considerações finais desta pesquisa sobre o ensino dos temas transversais nas aulas de Língua Inglesa nos anos finais da rede pública municipal de ensino.

Passo, a seguir, para o Capítulo 1, que, como foi dito, apresenta o conceito de transversalidade e temas transversais na sala de aula dos anos finais do ensino fundamental.

1. OS TEMAS TRANSVERSAIS E A PRÁTICA DOCENTE

Este capítulo está dividido em seis seções nas quais apresento os conceitos de transversalidade e temas transversais, exponho o trabalho dos temas transversais no contexto escolar, exploro a importância da formação dos professores e do material didático em relação aos temas transversais e finalizo mostrando a relevância do ensino de Língua Inglesa envolvendo os temas transversais.

1.1 Transversalidade

É comum os professores se depararem com alguns alunos que questionam “Por que devo estudar isso?”, “Quando vou utilizar isso na minha vida?”, entre outras perguntas que colocam em dúvida o porquê de aprender determinado assunto. Isso acontece, acredito, porque os alunos não entendem a utilidade de se tratarem alguns assuntos que não estão relacionados com a realidade deles.

A transversalidade, que, segundo Ribeiro (2013, p. 66), tem como proposta a compreensão social da educação escolar, surge para aproximar os conteúdos dos componentes curriculares convencionais à realidade do aluno. É uma maneira de equiparar o conteúdo estudado no currículo desses componentes curriculares com temas de relevância social, incluindo saberes extraescolares nas discussões realizadas em sala de aula.

Araújo (2003, p. 28) define assim o conceito de transversalidade:

[...] temáticas que atravessam, que perpassam, os diferentes campos do conhecimento, como se estivessem em uma outra dimensão. Tais temáticas, no entanto, devem estar atreladas à melhoria da sociedade e da humanidade e, por isso, abarcam temas e conflitos vividos pelas pessoas em seu dia-a-dia.

O que se deseja é que os alunos tenham a oportunidade de adquirir na escola não apenas uma formação intelectual, mas também conhecimentos que possam contribuir para sua formação de valores.

Para Spíndola (2017, p. 7), “[...] a transversalidade deve ter como eixo educativo uma proposta de uma educação comprometida com a cidadania”, visto que, ao trabalhar com ela, o professor leva para a sala de aula debates sobre os problemas sociais presentes no cotidiano. Isso não significa que a escola seja o local no qual será encontrada a solução para todos os problemas do país, mas, sim, o lugar em que se deve iniciar a discussão desses temas, bem como ser o espaço no qual os alunos possam pôr em prática formas novas de pensar, de agir e

de tomar decisões. Yus (1998, p. 184) corrobora essa visão ao dizer que “[...] a educação na transversalidade tem de possibilitar que os alunos aprendam a tomar decisões na resolução de problemas concretos”.

A seguir, apresento o conceito de temas transversais.

1.2 Temas Transversais

Para discutir o conceito de temas transversais recorro aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998a), à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e aos escritos de Yus (1998) e de Araújo (2003).

De acordo com Araújo (2003, p. 108), os temas transversais surgiram por meio da articulação de determinados grupos sociais, em diversos países, que pressionaram os governos para que incluíssem na estrutura formal das escolas o estudo de temas relacionados à democracia, à justiça social, à ética e à busca de uma vida digna para todos. Ainda segundo o autor, a Espanha foi um dos países que mais se aprofundou nessa proposta, incorporando o trabalho com os temas transversais em sua legislação educacional a partir de 1989, sendo essa reforma educacional uma grande influenciadora na organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil (BRASIL, 1998a).

Em 1998, o Ministério da Educação – MEC, por meio dos PCNs (BRASIL, 1998a), integrou aos currículos dos componentes curriculares do ensino fundamental os temas transversais, quais sejam, ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. É importante frisar que os temas podem ser contextualizados de acordo com a realidade local e que novos temas podem sempre ser incluídos, visto que são relacionados a questões da vida social. Isso quer dizer que a escola pode escolher que temas deseja trabalhar, de acordo com a realidade da comunidade em que está situada, não significando que a escola da comunidade vizinha deva trabalhar os mesmos temas se sua realidade é diferente. Dessa maneira, os temas transversais não são “engessados”, mas uma referência para que cada comunidade escolar possa escolhê-los de acordo com sua necessidade e interesse.

Nos PCNs (BRASIL, 1998a), os temas transversais são conceituados como temas que “[...] correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana” (BRASIL, 1998a, p. 17).

A BNCC (BRASIL, 2017) traz uma nova nomenclatura para os temas de relevância social, chamando-os de “temas contemporâneos”. Esses temas afetam a vida humana em escala social, local e global. Conforme a BNCC (BRASIL, 2017, p. 13), as redes e sistemas de ensino,

bem como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, devem incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas, de maneira transversal e integradora, a abordagem de temas contemporâneos, tais como direitos das crianças e adolescentes, educação para o trânsito, educação ambiental, educação alimentar e nutricional, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, educação em direitos humanos, educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, ciência e tecnologia, diversidade cultural e trabalho.

De acordo com os documentos supracitados, deve-se dar aos temas de relevância social a mesma importância que aos outros componentes curriculares que fazem parte da matriz dos anos finais do ensino fundamental, visto que eles devem ser discutidos em todos os componentes curriculares e em todos os anos desse segmento de maneira transversal.

Para Yus (1998, p. 18), os temas transversais são importantes, pois estão centrados na educação para a vida e permitem o desenvolvimento de indivíduos autônomos, críticos e solidários, além de possibilitarem aulas mais participativas, envolvendo os alunos em seu processo de ensino-aprendizagem.

Para exemplificar o que é ser crítico, cito a Pennycook (2010, p. 16.2) que afirma que “[...] nós precisamos não apenas nos entender como intelectuais situados em locais sociais, culturais e históricas muito específicos, mas também entender que o conhecimento que produzimos é sempre válido.”¹ Isso significa que momentos de discussão em sala de aula são importantes para valorizar a participação dos alunos e mostrar a eles que a opinião de todos deve ser considerada. Eles irão perceber que cada pessoa possui uma visão de determinados assuntos, e, mesmo que as opiniões sejam divergentes, devem ser consideradas e respeitadas. A escola deve ser o lugar no qual os alunos tenham a oportunidade de discutir sobre temas de relevância social, pois ela é o espaço do conhecimento e da reflexão.

Trabalhar os temas transversais nos anos finais do ensino fundamental é uma maneira de abrir espaços para que os alunos possam discuti-los com seus colegas de classe e expor suas opiniões, trazendo para a sala de aula reflexões sobre o seu papel como cidadãos, tornando-os conhecedores dos seus direitos e deveres, bem como transformá-los em cidadãos mais conscientes, visto que esses temas traduzem a preocupação da sociedade brasileira (BRASIL,

¹ Tradução minha para: “[...] we need to not only understand ourselves as intellectuals situated in a very particular social, cultural and historical locations, but also to understand that the knowledge we produce is always interested.” (PENNYCOOK, 2010, p. 16.2)

1998a, p.17) e são um instrumento de reflexão para a promoção de mudanças pessoais e coletivas.

Outro motivo para o debate desses temas é o fato de os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental estarem na fase da adolescência, período de descobertas, conflitos e transformações físicas e psicológicas. Essas discussões podem ajudá-los a compreender melhor essa fase de suas vidas.

A intenção do MEC de integrar os temas transversais em todos os componentes curriculares do ensino fundamental é inovar os currículos escolares, trazendo os conteúdos para mais perto da realidade do aluno. Isso significa aprender na realidade sobre a realidade (BRASIL, 1998a, p. 30).

Na próxima seção, apresento duas pesquisas que mostram o trabalho dos temas transversais no espaço escolar.

1.3 Temas transversais e o espaço escolar

Durante a pesquisa bibliográfica para a elaboração desta dissertação, deparei-me com algumas dissertações que investigaram questões sobre os temas transversais ligados a outras áreas do conhecimento. Darei destaque a essas pesquisas, pois elas reforçam a importância da discussão dos temas transversais em sala de aula, como recomendam os PCNs (BRASIL, 1998a) e a BNCC (BRASIL, 2018). As pesquisas apresentadas a seguir mostram o trabalho dos temas transversais nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

A primeira pesquisa é de Garcia et al. (2010), que investiga o uso dos temas transversais nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental. Para fazer a pesquisa, as autoras analisaram o material didático que era utilizado pelas turmas do 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série) do ensino fundamental de duas escolas estaduais em Franca, São Paulo. Após essa análise, elas aplicaram questionários a cinco professores de Língua Portuguesa das referidas escolas, tendo como objetivo saber como o professor trabalhava os temas transversais por meio do material didático distribuído às escolas.

Segundo as pesquisadoras, o material didático utilizado com as turmas de 6º a 8º ano não possuía propostas de reflexões sobre os temas transversais. Os exercícios propostos traziam, apenas, questões estruturais, sem ter ligação com o cotidiano dos alunos. Porém, no material utilizado pelas turmas de 9º ano, havia propostas de debate sobre os temas meio ambiente, pluralidade cultural e saúde.

Ao responderem os questionários, três professores disseram que abordavam os temas transversais em sala de aula, os demais relataram que não trabalhavam esses temas e, quando o faziam, era de maneira superficial, geralmente quando algum texto tratava sobre o assunto. Em relação ao material didático, um dos professores disse que ele não o ajudava a discutir os temas transversais; outro professor relatou que utilizava os textos do material didático para trabalhar tais temas e os demais disseram que o material trazia os temas transversais de maneira superficial.

Na conclusão do trabalho, as pesquisadoras afirmaram que os temas transversais poderiam ser tratados com mais abrangência e empenho em sala de aula. Elas disseram também que o material didático utilizado deixava muito a desejar no que diz respeito ao debate desses temas e que esse material parecia imobilizar o professor, deixando-o preso ao conteúdo técnico proposto no material.

A segunda pesquisa foi desenvolvida por Mello (2009) em escolas públicas e privadas em Porto Alegre e região metropolitana. O objetivo da pesquisa era investigar como os professores de Matemática trabalhavam os temas transversais em suas aulas. Os participantes da pesquisa foram professores de Matemática que ministravam aulas para as séries finais do ensino fundamental e orientadores e/ou supervisores/diretores de escolas. Para iniciar a pesquisa, a autora distribuiu questionários para os participantes da pesquisa, após a aplicação dos questionários, a pesquisadora fez entrevistas com os participantes.

De acordo com Mello (2009), a maioria dos professores que participou da pesquisa trabalhava com os temas transversais em suas aulas por iniciativa própria, sem ter havido determinação da escola para isso. Eles também relataram que o material didático utilizado trazia os temas transversais e apresentava atividades que objetivavam sua aplicação.

Já as orientadoras escolares responderam que sabiam o que são os temas transversais e que elas orientavam os professores de Matemática a trabalhar de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998a).

Há relatos também de professores que desenvolviam projetos envolvendo a Matemática e os temas transversais em suas aulas, como o exemplo de uma das professoras participante da pesquisa que trabalhou a proposta de Etnomatemática, cujo objetivo era apresentar atividades que contextualizassem os valores humanos, como respeito, amor e amizade, além de proporcionar aos alunos uma análise crítica dessas atividades. A professora criou uma campanha de arrecadação de alimentos para famílias carentes e, para isso, ela mobilizou os alunos e, nesse contexto, trabalhou conteúdos como gráficos e porcentagem em suas aulas.

A autora concluiu que a maioria dos professores trabalhava os temas transversais em suas aulas, muitas vezes até de maneira involuntária e que eles percebiam que os alunos gostavam quando o conteúdo estava relacionado com a realidade deles, pois fazia mais sentido para eles.

Na próxima seção, exponho a importância da formação dos professores da educação básica para trabalhar com os temas transversais em sala de aula.

1.4 Temas transversais e a formação de professores

Algumas pessoas acreditam que para ser um bom professor é preciso, apenas, conhecer muito bem o conteúdo do componente curricular que irá ministrar e saber lecioná-lo, porém, a realidade não é bem essa. O professor precisa não só conhecer o assunto do seu componente curricular, mas também dialogar com seus alunos sobre outros temas, principalmente aqueles ligados à realidade do aluno e que discutam valores sociais e éticos para ajudá-los na sua formação como cidadãos.

Partindo desta ideia, Santos (1988, p. 64) afirma que “[...] a parcelização e disciplinarização do saber faz do cientista um ignorante especializado”, ou seja, o profissional está se limitando apenas à sua área de formação, todavia, a realidade de hoje não permite que isso aconteça mais. Os professores não podem ficar em suas zonas de conforto e ministrar apenas o conteúdo das suas áreas de formação e de especialidade. Cavalcante e Carneiro (2016, p. 61) corroboram essa ideia ao afirmarem que a transformação da prática docente implica “[...] contar com professores que não se limitem a ensinar uma disciplina”. O professor precisa ser um eterno pesquisador e explorar outros temas que possam proporcionar discussões que vão além do assunto do seu componente curricular, tornando suas aulas mais significativas, despertando o senso crítico dos alunos, além de contar cada vez mais com a participação desses jovens nas aulas.

Para isso, ele precisa, em sua formação acadêmica inicial e também na formação continuada, ter acesso a metodologias, estratégias e didáticas que o ajudem a desenvolver os temas transversais em suas aulas. A formação do profissional do magistério é muito importante para esse processo, pois não se deve apenas cobrar do professor mudanças em seu fazer pedagógico, mas é preciso também dar o devido suporte para que ele possa desenvolver o seu trabalho da melhor forma possível, visto que, com o acesso à formação, o trabalho que o professor fará em sala de aula o ajudará não apenas no seu desenvolvimento individual, mas também no do aluno (BISSOLI; BOTH, 2016, p. 35).

Quando se trata da formação de professores, deve-se pensar que seu principal objetivo é fazer com que o docente tenha não apenas um desenvolvimento profissional, mas também pessoal, pois, como afirmam Bissoli e Both (2016, p. 34), “[...]a formação docente não está desvinculada do processo mais amplo de formação do ser humano”, ou seja, a aquisição de conhecimento também está atrelada à formação da pessoa como indivíduo, visto que o domínio de novos saberes ajuda o ser humano a refletir criticamente sobre si e também sobre a sociedade.

O acesso à formação inicial e continuada do profissional do magistério está assegurado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para Educação Básica (2015), que entre outros assuntos, afirma que a formação do professor deve contemplar “[...] as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.” (BRASIL, 2015).

Levantar a discussão sobre temas transversais na formação docente é relevante, visto que é uma maneira de o professor refletir sobre suas aulas. Isso incentivará o profissional do magistério a trabalhar temas de interesse dos alunos, ajudando-os a desenvolver “[...] uma consciência de mundo crítica, comprometida com a transformação” (CAVALCANTE; CARNEIRO, 2016, p. 78), além de convidá-los ao diálogo sobre sua condição de cidadãos. Dessa maneira, o professor se sentirá mais seguro para discutir em sala de aula esses temas, proporcionando uma troca de conhecimento, já que os temas transversais estão relacionados a problemas sociais que atingem toda a sociedade. Sendo assim, nada melhor do que esta discussão se iniciar na escola, pois, como defendem Cavalcante e Carneiro (2016, p. 79), a escola é um importante vetor para as mudanças sociais quando propicia o debate crítico e uma nova compreensão da realidade.

É essencial lembrar que o trabalho do professor tem o poder de “contribuir para a manutenção ou para a transformação da sociedade e para o processo de humanização do seu aluno” (TEIXEIRA; MELLO, 2016, p. 96), por isso a importância de se viabilizar uma formação que possa contribuir para a ampliação da sua visão em relação aos conteúdos abordados, para a melhoria da sua atuação em sala de aula e também para a valorização do profissional do magistério.

A próxima seção trata da formação dos professores de Língua Inglesa e os temas transversais.

1.4.1 A formação dos professores de Língua Inglesa e os temas transversais

Ao trabalhar o componente curricular Língua Inglesa, o professor faz com que os alunos entrem em contato com uma língua estrangeira e também, de alguma forma, com a cultura que essa língua exprime, representa e transporta. Além disso, há um fato essencial, que diz respeito ao uso dos temas transversais para a discussão de temas importantes referentes à formação cidadã dos alunos e à discussão de questões que lidam com a vida cotidiana desses alunos. Gusmão (2017, p. 2) corrobora essa ideia ao afirmar que “[...] no tempo pós-moderno em que a esfera educacional está inserida, é possível asseverar que o processo de ensino de línguas é desafiador, implicando que os professores, especialmente de LE/LI², sejam dotados de diversas competências para atender as demandas exigidas nesse contexto”. Nesse sentido, corroborando a observação dessa autora, ressalto a importância da formação, tanto a inicial quanto a continuada, dos professores.

Os cursos de Letras – Língua Inglesa formam professores que podem atuar na educação básica, em cursos de idiomas e também em outras atividades que envolvam o conhecimento de uma língua estrangeira, como a tradução, por exemplo. Na matriz curricular do curso de Letras – Língua Inglesa da Universidade Federal do Amazonas – UFAM³, os professores em formação têm acesso a questões e temas que dizem respeito à língua, às literaturas e às metodologias de ensino de LI. Ao longo dos estágios supervisionados, os alunos das licenciaturas de LI têm a oportunidade de pôr em prática o que foi discutido do ponto de vista teórico nas disciplinas que antecedem esses estágios práticos. Porém, segundo Celani e Souza (2017, p. 67), “nem mesmo a disciplina de estágio supervisionado dá conta de integrar os estudantes universitários à vivência de ensino nas escolas”. Isto porque há uma infinidade de reflexões acerca do trabalho que se renova constantemente e por isso não é possível discutir todos os aspectos do complexo processo de ensinar-aprender uma língua estrangeira no curto tempo de quatro anos da graduação de Letras – Língua Inglesa.

A graduação é o momento da formação inicial do professor, pois entende-se que é na universidade que ele terá os primeiros contatos com as diversas metodologias de ensino de LE e as práticas de sala de aula que constituem o cerne de sua formação profissional. Corrêa (2018, p. 85) entende a formação de professores como a aplicabilidade do conhecimento para benefício de outrem e afirma que “[...] a formação inicial do professor deve sustentar-se em contínua reflexão e criticidade de seus feitos diários” (CORRÊA, 2018, p. 83). Isso significa que, durante a graduação, o professor em formação irá se aprofundar em discussões que o ajudarão no

² Língua Estrangeira / Língua Inglesa

³ Menciono o curso de Letras – Língua Inglesa da UFAM, pois foi onde concluí minha graduação.

desenvolvimento da sua prática docente, e eu acredito que essas discussões devam contemplar a importância do trabalho com os temas transversais em sala de aula, dada a inegável relevância desses temas.

Além da formação inicial, deve existir sempre o que chamamos de formação continuada. Esta, como o próprio nome diz, destina-se a atualizar e a modernizar o conhecimento teórico-prático dos professores, impedindo a estagnação desses profissionais. Celani e Souza (2017, p. 66) afirmam que:

“Não é mais possível que o professor pense ser suficiente a formação recebida em seu período de graduação, afinal, muitas vezes o que se aprende durante este tempo acaba se tornando obsoleto, vista a velocidade com que as informações circulam nos meios sociais, tendo como principal auxiliar a internet”.

Partindo da ideia de que a formação continuada deve ser uma preocupação não só do professor, mas também da instituição de ensino da qual ele faz parte, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED possui um centro de formação continuada que oferece aos professores da rede municipal de ensino quatro encontros anuais destinados à atualização, tanto teórica quanto prática, dos professores dessa rede. No caso dos professores de LI, as formações acontecem às quartas-feiras, dia do seu Horário de Trabalho Pedagógico - HTP. Esse HTP é sempre às quartas-feiras, quando o professor tem o trabalho dedicado às atividades pedagógicas, tais como correção de exercícios, elaboração de material, dentre outras.

Sobre a importância do trabalho com os temas transversais, Corrêa (2018, p. 118) afirma que “[...] a atuação do professor deve ir ao encontro da necessidade dos alunos, diante das diversas situações advindas das circunstâncias do sistema escolar na trajetória de gerenciamento de ensinar e aprender”. Desta maneira, os temas transversais, quando trabalhados em sala de aula, chamam a atenção dos alunos, já que são assuntos que fazem parte da sua realidade. Para isso, é preciso que os professores abram mão de crenças educacionais antigas, que antes eram muito boas, mas que atualmente não conseguem mais atingir os alunos (CELANI; SOUZA, p. 70).

Em sua pesquisa com os professores de Língua Inglesa das escolas públicas de Manaus, Corrêa (2018) se deparou com depoimentos de alguns professores, os quais afirmaram que somente o conhecimento da língua estrangeira não é o suficiente para ser professor de Língua Inglesa na escola pública, é preciso tratar outros assuntos que também são de interesse dos alunos. Nos depoimentos dos professores da pesquisa citada, é sempre mencionado que, além de trabalhar os conhecimentos linguísticos, é necessário debater também a realidade social, daí a importância de trazer a discussão dos temas transversais para a sala de aula.

É sabido que a formação inicial do professor não é suficiente para levantar todos os aspectos que envolvem a prática desse profissional em sala de aula. A graduação é apenas uma parte da formação do professor, é preciso que esse profissional esteja em constante busca de conhecimento, por isso a necessidade da sua formação continuada para ajudar no preenchimento de algumas lacunas que possam ter ficado durante a sua formação inicial.

Miccoli (2011, p. 175) corrobora essa ideia ao afirmar que “[...] não há curso de formação que possa ensinar alguém a melhor maneira de ensinar. Esse é um ofício que se aperfeiçoa na medida do investimento de um professor naquilo que faz”.

A procura por formação continuada também faz parte das atividades do professor que está comprometido em transmitir, sempre da melhor maneira, conhecimento para seus alunos.

Para Gimenez (2011, p. 51), um dos principais objetivos da formação de professores de Língua Inglesa é o resgate de uma dimensão educacional não apenas humanística, mas também crítica. Para isso, nada melhor do que discutir temas de relevância social em sala de aula.

Nesta seção apresentei a importância da formação inicial e continuada para o trabalho do professor de Língua Inglesa em sala de aula. Na próxima seção, exponho a relevância da escolha do material didático que possa ajudar o professor no trabalho em sala de aula com os temas transversais.

1.5 Material didático e os temas transversais

O material didático utilizado em sala de aula pode ser um grande aliado para o professor desenvolver determinadas atividades com os alunos e, na maioria das vezes, a escolha desse material é feita pelo próprio professor. Não se trata aqui de discutir o conceito que diria respeito a um material didático melhor ou pior do que outro. Trata-se, apenas, de debater a adequação de materiais pedagógicos ao tratamento dos temas transversais.

Na SEMED, contexto de pesquisa desta dissertação, a escolha do livro didático é feita da seguinte forma: a Secretaria envia duas ou três coleções de livros didáticos, previamente escolhidos pelo MEC, para as escolas. O professor de LI opta por uma dessas coleções, e a coleção mais votada pelos professores será a adotada pela SEMED pelos próximos três anos (tempo de vigência do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD⁴). O professor precisa estar atento a alguns detalhes no momento da escolha desse material e o mais

⁴ Programa do Ministério da Educação que avalia e disponibiliza material didático às escolas públicas de todo o Brasil.

importante, no meu entendimento, é se esse material atende as necessidades do professor e do aluno ou ao menos parte delas.

Para Sousa (2015, p. 34), o livro didático é um artefato cultural relevante, pois possibilita ao professor elaborar seu planejamento, além de ajudar na produção de atividades. Ou seja, o livro didático dá o suporte teórico-didático ao professor para que este possa desenvolver seu trabalho. Isso não significa que o professor deva utilizar o livro didático como “muleta” indispensável ao planejamento e à execução de sua aula. O livro didático pode e deve ser considerado como um suporte, entre outros, do processo de ensino-aprendizagem de LI.

O benefício ao aluno precisa ser considerado no momento da escolha do material didático que será utilizado em sala de aula, pois este deve, mesmo de maneira artificial, proporcionar ao estudante um contato mais próximo com a Língua Inglesa.

O material didático, em princípio, lida com aspectos propriamente linguísticos, lexicais e gramaticais. Geralmente, as unidades do livro didático começam com um texto que pode ser mais longo ou mais curto, de acordo com o nível em que os alunos se encontram e é esse texto, justamente, que pode ser o propiciador e o catalisador de um debate sobre um tema transversal.

Na próxima seção, apresento três pesquisas empíricas cujo tema é a exploração do uso dos temas transversais na sala de aula de LI.

1.6 A pesquisa empírica sobre os temas transversais na sala de aula de LI

Como se sabe, os PCNs (BRASIL, 1998a) focam em questões sociais e sugerem que estas sejam trabalhadas a partir de textos. Entretanto, não é estritamente necessário que esses textos sejam a única ocasião do trabalho com esses temas. Lembro, por exemplo, como disse na Introdução desta dissertação, o trabalho que desenvolvi com meus alunos, confeccionando cartazes sobre *bullying* e trabalhando ao mesmo tempo o léxico da língua inglesa sobre esse tema e colocando em discussão a existência e a nocividade desse tipo de comportamento, que pode ter consequências trágicas, como já vimos factualmente nos últimos anos, nos EUA e também, infelizmente, no Brasil e em outros países.

Na BNCC (BRASIL, 2017), os temas transversais, que são chamados de temas contemporâneos, são sugeridos para serem discutidos ao longo dos últimos quatro anos do ensino fundamental, sempre interagindo com os conteúdos do componente curricular Língua Inglesa. Como exemplo, cito que no eixo escrita do sexto ano é proposto ao professor fazer prática de produção de textos em Língua Inglesa relacionados ao cotidiano do aluno, criando, assim, a oportunidade de mediar temas que fazem parte do dia a dia de todos. No sétimo ano,

os alunos são incentivados a buscar, em ambientes virtuais, textos em Língua Inglesa para estudo, sendo esse o momento para o professor escolher algum tema transversal para ser trabalhado. Já no oitavo ano, sugere-se que o professor construa um repertório cultural, levando para a sala de aula exemplos de manifestações culturais, tais como música, dança, artes plásticas e outras, como um meio de valorizar a diversidade entre as culturas. Finalmente, no nono ano, a BNCC (BRASIL, 2017) abre um espaço para o debate sobre o desenvolvimento das ciências, da economia e da política no cenário mundial.

Esses são apenas alguns exemplos de como os temas transversais estão inseridos na proposta de Língua Inglesa da BNCC. Ao longo do documento, há outros e por isso, ao professor é dada a escolha de quais temas e de que maneira irá trabalhá-los em suas aulas.

A seguir, apresento três pesquisas que investigaram os temas transversais nas aulas de Língua Inglesa de um curso livre, nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e com uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA, respectivamente.

1.6.1 Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e a construção de valores

A pesquisa descrita a seguir foi desenvolvida por Torres (2007) em um instituto de idiomas vinculado a uma escola católica de ensino básico, localizada na cidade de São Paulo, cuja filosofia, segundo consta, é a comunicação de valores. O objetivo da pesquisa foi criar espaços para a discussão de valores durante as aulas de LI. Os participantes da pesquisa foram 13 alunos na faixa etária de 13 a 17 anos, de classe social média-alta e a própria professora-pesquisadora. O trabalho foi uma pesquisa-ação, na qual a pesquisadora analisa a sua própria prática em sala de aula.

Como instrumentos de análise dos dados foram utilizados um questionário e a gravação de aulas, nas quais a professora trabalhou um texto que tinha como tema “moradores de rua”.

O questionário foi utilizado para investigar o motivo pelo qual os alunos estavam estudando inglês. A maioria respondeu que estudava inglês por questões profissionais, visto que uma língua estrangeira é um diferencial no mercado de trabalho. Apenas dois alunos responderam que estudavam inglês por vontade dos pais. No questionário também havia uma pergunta sobre a importância de discutir relacionamentos pessoais nas aulas de inglês. Os alunos responderam que não havia necessidade disso, declarando que estavam em sala de aula apenas para aprender o idioma.

Após a gravação de suas aulas e ao analisar o vídeo e o questionário respondido pelos alunos, a professora-pesquisadora percebeu que, em suas aulas, ela se preocupava mais em

corrigir os erros de vocabulário e/ou gramaticais que os alunos cometiam do que deixar que eles expusessem suas opiniões sobre o tema. Ela também observou que, para os alunos, não é muito importante discutir valores durante as aulas de LI, pois o que os motiva é a aquisição do idioma com vistas ao mercado de trabalho. A professora concluiu que, embora seu objetivo fosse criar espaços para a discussão de valores, ela não conseguiu isso, pois, constantemente, ela interrompia seus alunos para trabalhar a estrutura da língua. Involuntariamente, e ao contrário do que ela própria pretendia, o foco centrou-se sobre a língua e sua estrutura, muito mais do que sobre a discussão de valores.

A seguir, apresento uma pesquisa que foi realizada nos anos iniciais do ensino fundamental envolvendo o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e os temas transversais.

1.6.2 Utilizando os temas transversais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa dos anos iniciais do ensino fundamental

A pesquisa que será descrita a seguir foi desenvolvida por Souza (2011) em uma escola particular da cidade de Bauru, no estado de São Paulo. O objetivo da pesquisa era propor o ensino de Língua Inglesa a partir da “contação”⁵ de fábulas e de contos de fadas, aliando o estudo de LI aos temas transversais.

Os participantes da pesquisa foram a professora-pesquisadora e os alunos do 4º ano da escola particular mencionada. Foram trabalhados, como temas transversais, a amizade, a questão da diferença, o respeito ao próximo e conceitos éticos sobre mentir e enganar.

Foram utilizadas duas fábulas – “O leão e o rato” e “A raposa e a cegonha” – e um conto de fadas, “O patinho feio”. As histórias eram contadas em inglês para as crianças com a utilização de figuras, pequenos teatros, gestos, expressões faciais e diferenciação da voz quando os personagens estavam calmos ou com raiva, para que as crianças pudessem inferir o significado das palavras, frases e do contexto. As crianças já conheciam essas histórias, porém em língua materna, o que facilitou a compreensão.

A “contação” de histórias tinha como objetivo explorar os temas transversais presentes em cada história. A professora-pesquisadora contava a história e as crianças interagiam para construir o seu significado. Para trabalhar os temas transversais, algumas explicações sobre os assuntos foram feitas em língua materna, por se tratar de alunos do 4º ano (média de 9 anos de

⁵ Termo utilizado por Souza (2011) em sua pesquisa.

idade) que ainda não tinham vocabulário suficiente para compreender as explicações realizadas totalmente em inglês.

Após a “contação” de histórias, a professora-pesquisadora discutiu com os alunos os temas trazidos nas histórias. As crianças tiveram a oportunidade de dizer, por exemplo, se conheciam pessoas diferentes, de contar situações de discriminação e falta de respeito que tinham conhecimento.

Ao final da pesquisa, a professora-pesquisadora considerou que a “contação” de histórias em inglês constituiu-se em um valioso momento para que as crianças exercitassem suas capacidades interpretativas, inferindo os significados das histórias, além de trabalhar campos lexicais bastante amplos. Sendo assim, Souza (2011) afirma que explorar os temas transversais a partir do contexto das histórias constituiu-se em momentos de discussão importantes e relevantes para as crianças.

Segundo a professora-pesquisadora, todas as crianças demonstraram uma grande capacidade para a interpretação, fosse a partir da identificação de palavras dentro de uma frase, ou pela compreensão a partir do contexto e das pistas que foram oferecidas e ela considerou os resultados da pesquisa satisfatórios.

Na próxima subseção, trago uma experiência sobre o trabalho com os temas transversais nas aulas de LI com uma turma da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

1.6.3 Os temas transversais no ensino-aprendizagem de LI na EJA

A pesquisa apresentada foi desenvolvida por Silva (2018) em uma escola pública de Guarulhos, no estado de São Paulo, com alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Seu objetivo foi observar e compreender como se dá a relação entre os temas transversais e o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na EJA em uma perspectiva crítico-reflexiva. O professor-pesquisador utilizou como instrumentos de coleta de dados questionários, diário reflexivo e entrevistas semiestruturadas. Os questionários e as entrevistas foram realizados com 10 jovens de uma turma de 35 alunos do ciclo II (6º ao 9º ano) da EJA; já o diário reflexivo serviu para que o pesquisador relatasse as observações e impressões de suas aulas ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Ao final da pesquisa, o professor-pesquisador concluiu que é possível trabalhar temas transversais nas aulas de Língua Inglesa da EJA, pois são temas que se aproximam da realidade dos alunos e, dessa maneira, eles se sentem mais à vontade para participar das aulas. O professor relata que, ao verificar as respostas dos alunos ao questionário, alguns disseram que no início

acharam um pouco estranho, pois as aulas de Língua Inglesa não estavam limitadas às estruturas gramaticais como eles estavam acostumados até então, mas, depois, os alunos se acostumaram e passaram a gostar desse novo formato das aulas.

O professor-pesquisador ressaltou em seu trabalho, a importância de se criarem discussões críticas e reflexivas sobre os temas transversais nas aulas de Língua Inglesa e acredita que conseguiu realizar isso em suas aulas. Para Silva (2018), o resultado da sua pesquisa também foi satisfatório.

Nesta seção, apresentei a relevância do ensino-aprendizagem de LI envolvendo os temas transversais, além de três pesquisas que os utilizaram nas aulas de LI. Na primeira pesquisa, o resultado alcançado pela pesquisadora não foi satisfatório, mostrando que não é tão simples inserir a discussão de valores em um curso privado de idiomas. Nesse contexto, a motivação dos alunos centra-se exclusivamente na aquisição da língua e nos resultados práticos dessa aquisição, pois é a inserção no mercado de trabalho que, geralmente, está na origem dessa motivação. Já na segunda pesquisa apresentada, a pesquisadora obteve um resultado que confirmou suas expectativas, pois ela estava trabalhando com crianças de uma escola do ensino básico, que deve ter entre seus objetivos a formação de cidadãos. A terceira pesquisa confirmou também as expectativas do professor-pesquisador, pois foi desenvolvida com alunos da EJA que já tinham um conhecimento de mundo, permitindo que os temas transversais fossem trabalhados, pois eles lidavam com o cotidiano da vida desses alunos.

O que difere minha pesquisa dos estudos mencionados acima é o fato de que ela investigou o trato dos temas transversais nas aulas de LI dos anos finais do ensino fundamental em uma rede pública municipal de ensino. Como pesquisadora, não estive diretamente ligada ao processo ensino-aprendizagem desses alunos, apenas observei como os professores de LI da rede municipal de ensino lidavam (ou não) com esses temas, tentando entender como eles estão inseridos na prática cotidiana desses professores.

Isto posto, passo agora a tratar dos procedimentos metodológicos da minha pesquisa.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento os procedimentos metodológicos que basearam a condução desta pesquisa, contendo os seguintes subcapítulos: escolha da metodologia, contexto da pesquisa, participantes da pesquisa, instrumentos de coletas de dados, procedimentos de geração e de análise dos dados e questões de ética na pesquisa.

2.1 Escolha da metodologia

Este trabalho assume o paradigma qualitativo, pois, como explica Oliveira (2012), a característica desse tipo de pesquisa é a obtenção de dados descritivos com a participação direta do pesquisador em relação ao objeto de estudo. A autora define a abordagem qualitativa como:

[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análises de dados, que devem ser apresentadas de forma descritiva. (OLIVEIRA, 2012 p. 37)

Conforme mencionado na Introdução deste trabalho, a metodologia escolhida para esta pesquisa foi o estudo de caso, cuja definição, dada por Yin (2001, p. 32), remete a “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno dentro do seu contexto da vida real”, ou seja, é um tipo de metodologia que observa um fenômeno em seu ambiente natural e que busca respostas sobre o fenômeno estudado.

Para Gil (2008, p. 58), o estudo de caso tem como propósitos: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

Bogdan e Biklen (1994, p. 90-92) destacam três tipos de estudo de caso, quais sejam: “estudos de caso numa perspectiva histórica”, que são estudos sobre uma organização específica ao longo de um determinado período de tempo, relatando o seu desenvolvimento; um segundo tipo de estudo de caso denomina-se “histórias de vida”, em cujo tipo de estudo de caso, o investigador entrevista exaustivamente uma única pessoa a fim de ter uma narrativa em primeira pessoa; e, finalmente, o terceiro tipo de estudo de caso é chamado de “estudos de caso de observação”, que são estudos cuja a geração de dados origina-se na observação participante

e o foco deste estudo concentra-se numa organização particular. Sendo assim, esta pesquisa se caracteriza como estudo de caso de observação, pois, como disse anteriormente, este tipo de pesquisa consiste na observação do participante em uma determinada organização, neste caso, seis escolas da rede municipal de ensino.

Diante do exposto, é possível perceber que o estudo de caso foi a melhor opção para esta pesquisa. Na próxima seção, explicito o contexto desta pesquisa.

2.2 Contexto da Pesquisa

Como mencionado na Introdução desta dissertação, sou professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus desde 2013: no início, como professora temporária e depois, como efetiva por meio de concurso realizado em 2014.

A SEMED tem um total de 499 escolas, sendo a terceira maior rede municipal de ensino do Brasil. Suas escolas estão localizadas em todas as zonas da cidade de Manaus; visando uma melhor organização, foram criadas sete Divisões Distritais Zonais – DDZs: DDZ Sul, DDZ Oeste, DDZ Norte, DDZ Centro-Sul, DDZ Leste I, DDZ Leste II e DDZ Rural. Cada DDZ é responsável por um determinado número de escolas e uma de suas atribuições é dar o suporte pedagógico às unidades que abrangem sua área.

Ressalto que esta pesquisa foi desenvolvida em seis escolas distribuídas nas DDZs Rural, Oeste, Norte, Centro-Sul, Leste I e Leste II da referida secretaria. As escolas foram escolhidas de acordo com sua localização para que eu pudesse incluir uma escola em cada DDZ, tendo assim uma visão mais ampla do trabalho desenvolvido pela SEMED.

2.3 Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram seis professores, cada um representando uma DDZ diferente, concursados ou temporários, que ministravam o componente curricular Língua Inglesa para as turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental em escolas das Divisões Distritais Zonais Rural, Oeste, Norte, Centro-Sul, Leste I e Leste II da Secretaria Municipal de Educação.

O critério de escolha dos participantes foi de que no momento da pesquisa, o participante fosse professor concursado ou temporário da Secretaria Municipal de Educação e que ministrasse aulas de Língua Inglesa para turmas dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano).

A seguir, apresento o quadro que traz os nomes fictícios atribuídos aos participantes da pesquisa, bem como a média de idade destes.

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

Ordem	Nome	Idade
1	Ana	Entre 26 e 35 anos
2	Bruno	Entre 36 e 45 anos
3	Carla	Acima de 46 anos
4	Dênis	Entre 36 e 45 anos
5	Eline	Entre 36 e 45 anos
6	Fabíola	Entre 36 e 45 anos

A maioria dos participantes desta pesquisa tem a média de idade entre 36 e 45 anos; apenas um participante tem entre 26 e 35 anos e um tem acima de 46 anos.

A seguir, apresento os instrumentos de geração de dados da pesquisa.

2.4 Instrumentos de geração de dados

Como instrumentos de geração de dados foram utilizados observações de sala de aula e dois questionários, um de perfil (APÊNDICE A) e outro investigativo (APÊNDICE B), que serão descritos a seguir.

2.4.1 Observações de sala de aula

Esta técnica foi utilizada para que eu pudesse observar *in loco* se e como os temas transversais estavam sendo trabalhados nas aulas de Língua Inglesa dos anos finais do ensino fundamental da SEMED.

Para definir observação de sala de aula utilizo Chizzotti (2000, p. 44), pois afirma que a observação consiste em “[...] ver e registrar, sistemática e fielmente, fatos e circunstâncias em situações concretas que foram definidas de antemão e que estão ligados ao problema em estudo”. No momento das observações das aulas dos professores, eu segui um “roteiro de observação de sala de aula” (APÊNDICE C).

2.4.2 Questionários de perfil e investigativo

Utilizei o questionário de perfil (APÊNDICE A) para identificar as características dos professores participantes desta pesquisa. Já o questionário investigativo (APÊNDICE B) foi usado para averiguar o conhecimento desses professores sobre os temas transversais e sua aplicabilidade em sala de aula. Ambos os questionários possuem perguntas abertas (o participante formula sua resposta) e fechadas (a resposta está limitada a itens preestabelecidos).

Segundo Chizzotti (2000, p. 44), o questionário é um conjunto de questões sobre o problema, previamente elaboradas, para serem respondidas pelo participante, por escrito ou oralmente.

2.5 Procedimentos de geração de dados

Antes de iniciar a geração dos dados, fiz uma revisão bibliográfica acerca do conceito de Transversalidade e Temas Transversais no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e também de outras áreas do ensino. Em seguida, discorri sobre a importância da formação de professores em relação aos temas transversais, bem como da escolha do material didático utilizado em sala de aula. A bibliografia desta dissertação também inclui pesquisas em linguística aplicada que dizem respeito ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira e o trabalho com os temas transversais.

Em seguida, observei as aulas dos seis participantes para verificar se e como os temas transversais estavam sendo trabalhados nas aulas de Língua Inglesa nas séries finais do ensino fundamental das escolas públicas da rede municipal de ensino. As observações tiveram a duração de aproximadamente 3 horas/aula de cada professor, resultando em 18 horas/aula no total. Foram observadas as aulas desses professores em apenas uma turma em que eles ministravam o componente curricular LI. Todas as observações foram gravadas em áudio para posterior análise.

Após as observações das aulas, apliquei os questionários de perfil (APÊNDICE A) e investigativo (APÊNDICE B). Os participantes responderam aos questionários por escrito na escola no dia do Horário de Trabalho Pedagógico – HTP⁶. Nesse dia, foi escolhida uma sala reservada para que o professor pudesse responder com calma e privacidade às perguntas dos questionários, utilizando para isso o tempo que julgasse necessário.

Finalmente, foi feita a análise dos dados coletados e a discussão dos resultados. Os procedimentos de análise dos dados são apresentados na seção a seguir.

⁶ Termo explicado no Capítulo 1 desta dissertação.

2.6 Procedimentos de análise de dados

Primeiramente, reuni os áudios obtidos por meio das observações de sala de aula em uma única pasta digital, separando-os por professor, o que facilitou a visualização do todo. Na sequência, analisei as anotações feitas no roteiro de observações das aulas, à luz dos PCNs (BRASIL, 1998a) e da BNCC (BRASIL, 2017) para verificar se os professores de Língua Inglesa discutiam os temas transversais em suas aulas.

Em seguida, reuni os questionários de perfil (APÊNDICE A) para realizar a análise a fim de ter uma percepção dos professores que atuam no componente curricular LI da SEMED. Depois, compilei as informações obtidas por meio dos questionários investigativos aplicados aos professores com a intenção de averiguar se esses professores conhecem os temas transversais e se os usam em suas aulas.

A teoria que deu base à análise dos dados desta pesquisa foi a análise de conteúdo, que Bardin (2016, p. 48) define como:

“[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.”

Isso quer dizer que a análise de conteúdo trabalha a fala e as significações, em outras palavras, procura conhecer o que está por trás das palavras.

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

Na próxima seção, abordo as questões de ética na pesquisa.

2.7 Questões de ética na pesquisa

Com o intuito de atender as exigências éticas de toda pesquisa, visto que desde 1996, com a criação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, toda pesquisa que envolva seres humanos deve seguir critérios éticos no trato com os sujeitos da pesquisa e portanto, obedecer os critérios estabelecidos por essa comissão (FIDALGO, 2010), submeti o projeto que resultou na presente dissertação ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas – CEP/UFAM, tendo o projeto sido aprovado pela CONEP, conforme o Anexo A desta dissertação.

Para iniciar a coleta de dados desta pesquisa, foi necessário que eu entregasse aos professores participantes o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (APÊNDICE D), documento no qual eu os convido a participar da pesquisa, bem como garanto o sigilo de suas identidades e apresento os objetivos do meu trabalho, entre outras questões. Tive que fazer uma versão do TCLE para os pais (APÊNDICE E), pedindo autorização deles para que eu pudesse utilizar as gravações feitas em sala de aula contendo o registro da participação dos alunos nessas aulas, já que eles eram participantes indiretos da pesquisa.

Neste capítulo, apresentei a metodologia adotada para a condução desta pesquisa, bem como seu contexto, seus participantes, instrumentos de coleta de dados, os procedimentos utilizados para a análise desses dados e as providências tomadas para cumprir as exigências éticas da pesquisa. No próximo capítulo, apresento os dados gerados ao longo da pesquisa.

3. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, analiso os dados resultantes da geração feita pelos instrumentos que incluíram as observações de aula e os questionários aplicados aos seis professores participantes da pesquisa. A partir dessa análise foi possível responder à questão norteadora desta investigação, mencionada na Introdução deste trabalho (ver página 12) e aqui retomada:

- Como e se os temas transversais estão sendo trabalhados nas aulas de Língua Inglesa dos anos finais da rede pública municipal de ensino?

3.1 Perfil dos Professores participantes

A seguir, apresento um resumo do perfil dos seis professores participantes desta pesquisa.

Quadro 2 – Formação dos participantes

Nome	Graduação	Especialização
Ana	Letras – Língua e Literatura Inglesa e Portuguesa	Metodologia do Ensino das Línguas Inglesa e Portuguesa.
Bruno	Letras – Língua e Literatura Inglesa	Gestão de projetos e formação docente.
Carla	Letras – Língua e Literatura Inglesa	Docência da Educação Básica.
Dênis	Letras – Língua e Literatura Inglesa	Docência da Língua Inglesa.
Eline	Letras – Língua e Literatura Inglesa	Metodologia do Ensino Superior.
Fabíola	Letras – Língua e Literatura Inglesa	Metodologia do Ensino da Línguas Inglesa.

É possível observar no Quadro 2, que apresenta a formação dos participantes da pesquisa, a maioria possui graduação em Letras – Língua e Literatura Inglesa, e apenas um participante possui dupla habilitação (Português/Inglês).

Quadro 3 – Maneiras como os participantes estudaram Inglês, além da graduação

Maneiras	Quantidade
Em Escolas de Idiomas no Brasil	5
Com Professor Particular	0
No exterior	0
Sozinho (a)	1

No Quadro 3 é possível observar a maneira como os participantes aprenderam a Língua Inglesa, além da graduação. A maioria estudou em escolas de idiomas no Brasil, e apenas um foi autodidata.

Quadro 4 – Participantes que exercem outra profissão além do magistério

Outra Profissão	Quantidade
Sim	1
Não	5

O Quadro 4 mostra o envolvimento dos participantes com outra atividade profissional além da docência, sendo que apenas um participante respondeu que exerce outra profissão.

Quadro 5 – Participantes que frequentam seminários e/ou congressos

Frequentam Seminários e/ou congressos	Quantidade
Sim	4
Não	2

Quadro 6 – Participantes que frequentam os eventos de formação continuada oferecidas pela SEMED

Frequentam os eventos de formação	Quantidade
Sim	6
Não	0

Os Quadros 5 e 6 tratam da formação continuada dos participantes. Em relação à participação em congressos e seminários, a maioria respondeu que costuma frequentar esses eventos, e apenas dois deram resposta negativa à pergunta. Já no que se refere aos eventos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, todos responderam que frequentam esses eventos.

Com o intuito de aprofundar o perfil dos participantes da pesquisa, bem como de contribuir para a compreensão de alguns aspectos das suas identidades, mostro, a seguir, alguns excertos do Questionário de Perfil (APÊNDICE A).

Perguntei aos participantes há quanto tempo eles exerciam a docência de Língua Inglesa e quanto desse tempo foi passado na rede municipal de ensino e as respostas foram as seguintes.

Ana atua como professora de Língua Inglesa há 13 anos, sendo 8 desses na Secretaria Municipal de Ensino. Já Bruno é professor de Língua Inglesa há 15 anos e sempre exerceu sua profissão na SEMED. Carla atua como professora de Língua Inglesa há 24 anos, sendo 22 deles dedicados à SEMED. Dênis é professor de Língua Inglesa há 22 anos, sendo 3 destes na rede

municipal de ensino. Eline atua como professora de Língua Inglesa há 12 anos e há 2 anos é professora da SEMED. Fabíola é professora de Língua Inglesa há 11 anos, sendo 7 anos dedicados à SEMED.

No último item do questionário, deixei como opção que os participantes escrevessem informações adicionais que julgassem relevantes para a pesquisa e apenas Fabíola utilizou esse campo e sua contribuição foi a seguinte:

Particularmente não gosto das formações, penso que essas formações poderiam ser atrativas como oferecer viagens para a troca de experiências, convites para congressos, ter aulas ou “formações” com pessoas realmente habilitadas na área de Língua Inglesa. (Fabíola, grifo do participante)⁷

Como se vê, Fabíola refere-se aos eventos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação ao longo do ano letivo de 2018.

Na seção seguinte, encontra-se a análise do questionário investigativo.

3.2 Análise do questionário investigativo

O questionário investigativo (APÊNDICE B) tinha 10 (dez) questões, sendo 4 (quatro) abertas e 6 (seis) fechadas, como já explicado na seção 2.4 desta dissertação. Neste subcapítulo, abordo as perguntas contidas nesse questionário e analiso as respostas dadas a elas pelos participantes da pesquisa. Para isso, utilizo fragmentos dos discursos dos participantes, que estão em itálico, a fim de não os confundir com as citações bibliográficas e após cada fragmento, coloco entre parênteses o nome fictício do participante.

Foram observadas as aulas de uma turma do 6º ano, uma turma do 7º ano, três turmas do 8º ano e uma turma do 9º ano, totalizando seis turmas (uma turma de cada professor participante da pesquisa).

3.2.1 Sobre o ensino-aprendizagem de LI na escola pública

Nesta seção, apresento a análise da primeira questão do questionário investigativo (APÊNDICE B), aqui retomada:

⁷ Optei por utilizar, nesta pesquisa, o texto dos questionários tal qual foram coletados, sem correções textuais.

- Você acha que o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública, da maneira que ocorre atualmente, é útil para os alunos? Justifique sua resposta.

Para Ana, o ensino-aprendizagem de LI na escola pública, da maneira que acontece atualmente, é útil para os alunos, como se vê abaixo:

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

Bruno, da mesma maneira que Ana, acredita que o ensino-aprendizagem de LI, da maneira como acontece hoje na escola pública, é útil para os alunos, porém pouco valorizado, como diz abaixo:

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

Para Fabíola, assim como Bruno, o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em escolas públicas é visto como sendo pouco importante, como exposto.

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

Esses discursos são corroboradas por Monteiro (2014, p. 129) que ao relatar o resultado da sua pesquisa realizada no interior do Amazonas afirma: “Essa questão da desvalorização e do desinteresse pelo inglês é muito discutida na bibliografia da área e se impõe como um desafio para o professor, face as diversas tarefas e exigências que abrangem seu fazer docente”.

Carla, assim como os demais participantes, também acha útil o ensino-aprendizagem de LI como ocorre hoje. Segunda ela:

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

Já Eline acredita que:

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

É possível observar que, apesar de os participantes afirmarem que o ensino-aprendizagem de LI, da maneira como ocorre atualmente, é útil, eles citam alguns pontos que precisam mudar para a melhoria deste processo, tais como carga horária insuficiente (apenas duas horas semanais), condições de trabalho (falta de material e estrutura física das escolas), falta de interesse dos alunos, falta da participação dos pais na escola.

Leffa (2011, p. 20) corrobora esse ponto de vista ao afirmar que:

Com as leis que restringem o acesso à língua estrangeira na escola pública, não dando as condições mínimas para sua aprendizagem, seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno, pela descontinuidade do currículo, deixa-se de dar ao aluno nem mesmo o conhecimento de uma única LE.

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

Em seu relato, Dênis menciona um dos mitos que, segundo Siqueira (2011), está arraigado no imaginário de muitos pais e estudantes de todas as classes sociais, que é o dito segundo o qual as pessoas afirmam que “não falam nem português direito, quanto mais o inglês”. Há também outros mitos citados por Siqueira (2011), tais como “inglês é coisa para elite”, “só se aprende inglês em cursos livres”, entre outros. Infelizmente, essas são falas que os professores de LI ainda ouvem em seu dia a dia na escola.

3.2.2 Sobre a discussão dos temas transversais nas aulas de LI

Nesta subseção, apresento as respostas dos participantes para as seguintes perguntas do questionário investigativo (APÊNDICE B).

- Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais?
- Você conhece os temas transversais?
- Você trabalha os temas transversais em suas aulas de Língua Inglesa na rede municipal de ensino? Se a resposta for afirmativa, escreva qual(is) tema(s) você já discutiu e descreva uma atividade em que você trabalhou esse(s) tema(s).

- Se a sua resposta foi afirmativa para a questão anterior, responda à pergunta a seguir. Como você observa a recepção dos alunos em relação aos temas transversais? É possível notar interesse por parte deles em discutir tais temas? Se possível, descreva uma fala ou ação deles relacionada a isso.

Em suas respostas, Ana afirmou que conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a; 1998b) e os temas transversais e que os discute em suas aulas. Segundo ela, certa vez trabalhou o tema Meio Ambiente por meio de um texto em inglês sobre reciclagem. De acordo com a participante, alguns alunos se mostraram bem interessados no assunto, outros, porém nem tanto.

Bruno também disse que conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a; 1998b) e os temas transversais e que já tratou dos temas Ética e Saúde em suas aulas. Em determinado momento, trabalhou com os alunos sobre *bullying*, por meio de exposição de cartazes. Segundo o professor, a aceitação dos alunos é boa em relação à discussão de tais temas em sala de aula, pois esses temas abordam questões que estão presentes no cotidiano dos alunos.

Carla declarou que conhece os PCNs (BRASIL, 1998a; 1998b) e os temas transversais. Segundo seu relato, ela discute os temas transversais em sala de aula e disse que certa vez trabalhou os temas Saúde e Pluralidade Cultural com suas turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental. Ela afirmou, ainda, que a recepção dos temas transversais é muito boa por parte dos alunos, pois eles participam com mais naturalidade “[...] porque, para muitos deles, se fala da sua própria realidade” (Carla).

Dênis afirmou que conhece os PCNs (BRASIL, 1998a; 1998b), assim como os temas transversais e que já debateu alguns temas como Direitos de igualdade para todos e Problemas Climáticos, por meio de rodas de conversa. Ele acredita que os temas transversais são melhor recebidos pelos alunos do que o ensino exclusivo da língua. Ele menciona que certa vez trabalhou o tema “vivendo com a diferença”, e a participação da turma nas discussões foi muito ativa.

Eline disse que conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a; 1998b) e também os temas transversais. Sobre a pergunta 4 do questionário investigativo (APÊNDICE B), Eline respondeu que não trabalha “*ao pé da letra*” os temas transversais em suas aulas de LI, mas que tenta “*associar ao máximo para que o aluno entenda o vocabulário do inglês com o seu vocabulário do dia a dia*”. Em relação à pergunta 5, ela declarou que os alunos dificilmente perguntam. “*Nós professores que temos que levá-los a essa associação*” (Eline).

Esse trecho do depoimento de Eline pode ser esclarecido por Leffa (2011, p. 23), ao lembrar que “[...] há muitas explicações para o aluno que não estuda, mas a principal é a falta

de objetivo quando está na escola”. Por meio das falas de Eline e da citação de Leffa (2011), surgem alguns pontos para reflexão, o primeiro deles é: se os professores trabalhassem mais com os temas transversais em sala de aula, talvez os alunos pudessem perceber a importância de cada componente curricular estudado na escola, visto que, como dizem os PCNs (BRASIL, 1998a), os temas transversais tratam de assuntos do cotidiano da nossa sociedade e, dessa maneira, poderiam fazer mais sentido para os alunos. Essa seria uma estratégia também para aproximar o professor dos alunos, pois, como diz Leffa (2011, p. 29), “[...] o professor deve, de alguma maneira, tentar enturmar-se e, uma vez enturmado, enturmar a todos”.

Evidentemente, essa aproximação nada tem a ver com o desrespeito à figura do professor. Trata-se, antes de uma aproximação em que professores e alunos sentem-se solidários num esforço comum, centrado não apenas na língua, mas também em torno de questões importantes na vida de todos nós.

O segundo ponto para reflexão é o seguinte: se os alunos, ao serem incentivados pela família e/ou pela escola, pudessem descobrir o quão prazeroso é adquirir novos conhecimentos, talvez os professores se sentissem mais estimulados a preparar sempre coisas novas para suas aulas.

Não se trata aqui de buscar vilões ou culpados para o eventual desinteresse dos alunos. Trata-se, sim, de refletir sobre o que acontece na escola e na sala de aula e tentar entender os fatores que podem contribuir para esse desinteresse.

Continuando o relato dos participantes, Fabíola afirmou que conhece os PCNs (BRASIL, 1998a; 1998b) e também os temas transversais e segundo essa participante, ela trabalha os temas transversais em sala de aula. Certa vez, ela discutiu o tema Orientação Sexual e Gravidez com as turmas de 7º e 8º ano. “[...] havia muitas meninas grávidas na escola. Fiquei alarmada e isso me incomodou enquanto professora” (Fabíola).

Outro tema trabalhado por Fabíola é Meio Ambiente. Em parceria com a professora de Artes da escola e também com o apoio dos alunos, eles produziram uma pequena horta para a escola, como mostra a foto abaixo:

Figura 1– Horta escolar mantida pelas professoras de Língua Inglesa e Artes com o apoio dos alunos da escola



Fonte: Érica Amorim (2018).

Sobre a receptividade dos alunos em relação aos temas transversais, Fabíola respondeu que os alunos gostam muito: “[...] eles percebem mais as coisas ao seu redor, percebem mais o outro, se tornam mais solidários e humanos” (Fabíola).

Segundo os relatos citados até aqui, todos os participantes afirmam conhecer os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998a; 1998b), bem como os temas transversais. Cinco participantes deram exemplos de temas que já discutiram em sala de aula; uma participante, porém, disse não trabalhar com os temas transversais com frequência, mas que tenta sempre que possível associar o vocabulário de LI ensinado em suas aulas com a realidade dos alunos.

Como Santos et al. (2013), acredito que, ao planejar as aulas com foco na sua função social, o professor torna-se capaz de orientar o processo de ensino-aprendizagem numa direção que envolva a reflexão crítica e o estímulo à autonomia desses sujeitos.

3.2.3 Sobre os temas transversais e a formação continuada dos professores na SEMED

Nesta seção, apresento a análise das respostas dadas às seguintes perguntas do questionário investigativo (APÊNDICE B):

- Se a sua resposta foi afirmativa para a questão 10 do questionário de perfil, responda à pergunta a seguir. As formações de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação discutem os temas transversais?
- Você acha importante trabalhar os temas transversais nas aulas de Língua Inglesa?
- Você considera difícil trabalhar os temas transversais nas aulas de Língua Inglesa?
- O material didático que você utiliza traz a discussão dos temas transversais?

Segundo Ana, os eventos de formação de Língua Inglesa da SEMED não trabalham os temas transversais, e ela acha importante trabalhar tais temas, apesar da dificuldade de discuti-los em sala de aula.

Bruno afirma em seu relato que os eventos de formação de Língua Inglesa da SEMED não discutem os temas transversais. Ele acha importante trabalhar os temas transversais e não considera difícil debatê-los nas aulas de LI. O participante conclui seu relato dizendo que o material didático que ele utiliza em sala de aula não trata dos temas transversais.

Carla declara que os eventos de formação de Língua Inglesa oferecidas pela SEMED tratam dos temas transversais, e ela considera importante trabalhar esses temas nas aulas de LI e não acha difícil discuti-los. Ela concluiu afirmando que o material didático utilizado por ela trata dos temas transversais, porém de forma resumida, como se vê abaixo:

Os temas transversais abordados nos livros didáticos vêm direcionados para assunto-conteúdo de forma resumida. Acredito que seja por causa do número de aulas que se deve cumprir naquela unidade. Isso limita a exploração e extensão dos temas transversais. (Carla)

Dênis declarou que os eventos de formação de Língua Inglesa da SEMED expõem os temas transversais e que ele acha importante trabalhar tais temas nas aulas do seu componente curricular. Ele afirmou ainda que não considera difícil tratar os temas transversais com os alunos e que o material didático que ele utiliza contempla tais temas, como pode ser observado: *“O material didático oferecido pela SEMED traz textos com temas transversais e de acordo com a realidade do aluno, sendo assim, fica notório a participação dos alunos na discussão com temas transversais”* (Dênis).

Segundo Eline, os eventos de formação de Língua Inglesa oferecidas pela SEMED não tratam dos temas transversais, e ela acha importante trabalhá-los em sala de aula. A participante não considera difícil discutir os temas transversais nas aulas de LI e afirma que o material didático que ela utiliza não apresenta a discussão dos temas transversais.

Eline também afirmou que os eventos de formação de LI oferecidas pela SEMED discutem os temas transversais. Fabíola acha importante trabalhar esses temas em sala de aula e não considera difícil discuti-los nas aulas de LI. Ela afirma que o material didático que utiliza incentiva a discussão dos temas transversais e que complementa esse material levando outros materiais de apoio para suas aulas.

Em sua última resposta ao questionário de perfil (APÊNDICE B), Fabíola afirma:

Trabalhar os temas transversais é de extrema importância, pois trabalhamos questões urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. Eles não pertencem a nenhuma disciplina específica, mas atravessam todas elas como se a todas fossem pertinentes. (Fabíola)

Conforme observado, três participantes afirmam que os eventos de formação continuada de LI oferecidas pela SEMED não discutem os temas transversais, enquanto os outros três participantes afirmam que sim.

De acordo com o plano de curso dos eventos de formação de LI da Secretaria Municipal de Educação do ano de 2018 (ANEXO C), ao longo desses encontros do referido ano, houve momentos para a discussão de temas transversais, como Inclusão Social e Tecnologia. Segundo esse plano, no primeiro encontro do evento de formação, foram realizadas dinâmicas de grupo com os professores, a fim de trabalhar a escrita e a oralidade em LI. Os professores puderam aproveitar essas sugestões para discutir determinados temas de relevância social em sala de aula.

Já no segundo encontro do evento de formação, foi possível discutir sobre inteligência emocional para a promoção da inclusão social, tema este muito importante para trabalhar com os alunos, pois a adolescência é um período da vida do ser humano no qual há muitos conflitos emocionais e muitas vezes os jovens não sabem como lidar com esses conflitos, e a ajuda da escola é essencial neste momento.

No terceiro encontro, foi proposta a utilização de ferramentas tecnológicas nas aulas de LI, sendo esse também um bom momento para o professor discutir algum tema transversal em sala de aula por meio de um desses recursos tecnológicos. Já no último encontro, foi feita uma oficina para a criação de atividades com músicas e filmes. Considero que esses dois recursos são ótimos para o debate de vários temas em sala de aula.

Como já disse, os eventos de formação continuada de LI da SEMED são divididos em quatro encontros por ano. Os professores de todas as Divisões Distritais Zonais da Secretaria são convidados a participar desses encontros, cada DDZ em um dia diferente. As formações de

LI são realizadas às quartas-feiras, dia esse dedicado ao professor desse componente curricular para realizar suas atividades pedagógicas, como já mencionado no Capítulo 1 desta dissertação.

Assim, parece claro que os eventos de formação continuada de LI da SEMED discutem os temas transversais com os professores. Entretanto, o relato de metade dos participantes contradisse essa informação.

3.3 Análise das observações de sala de aula

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

Dessa forma, as aulas observadas da participante Ana foram de uma de suas turmas do 6º ano do turno matutino de uma escola localizada na zona oeste da cidade.

Nas três aulas observadas, ela não provocou o debate com a turma sobre nenhum tema transversal, pois a professora não aproveitou a oportunidade para discutir e explorar com os alunos o tema de um texto que foi trabalhado no primeiro dia de observação de sala de aula. Nesse dia, foi realizada a correção de cadernos e cópia de um texto sobre animais encontrados no zoológico. Já no segundo dia, Ana iniciou a leitura do texto da aula anterior, estimulando os alunos a traduzir o texto com a ajuda do glossário anexo a ele e fez um exercício de interpretação de texto. Por fim, no terceiro dia, Ana iniciou a explicação sobre pronomes demonstrativos e trabalhou um exercício com os alunos.

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

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

As observações das aulas de Bruno foram da sua turma do 8º ano do turno matutino, de uma escola localizada na zona norte da cidade.

Nas três aulas observadas, Bruno restringiu-se exclusivamente aos conteúdos gramaticais. Na primeira aula, ele fez a correção da prova escrita, realizada na aula anterior com

os alunos, e o conteúdo da prova envolvia apenas questões gramaticais. Já na segunda observação, ele deu início a um novo conteúdo gramatical, por meio de explanação oral sobre o assunto. No último dia de observação, Bruno trabalhou com os alunos um exercício sobre o conteúdo tratado na aula anterior.

O professor não utilizou outros recursos para o ensino-aprendizagem de LI, restringindo-se, exclusivamente, a questões de natureza gramatical. Em relação a essa questão, Santos et al. (2013, p. 127) afirmam que “[...] é importante propor aulas as quais levem em consideração que o ensino de língua estrangeira não é meramente uma ação de decodificação de uma língua, ou mesmo busca de significados estáticos”. Ou seja, Bruno poderia ter utilizado outros recursos, como a discussão de temas transversais, para tornar suas aulas mais interessantes, além de estimular uma participação mais ativa desses alunos.

As aulas observadas de Carla foram com sua turma do 7º ano vespertino de uma escola da Divisão Distrital Zona Centro-Sul.

Na primeira aula observada, ela iniciou com uma revisão sobre o *Simple Present* e em seguida escreveu um texto no quadro pedindo para que os alunos o reproduzissem em seus cadernos. Na segunda aula, ela e os alunos fizeram a leitura do texto disponibilizado na aula anterior pedindo que os alunos o traduzissem. Finalmente, na terceira aula, foi feito um exercício de interpretação de texto. Durante as observações das aulas, não foi possível verificar a abordagem dos temas transversais.

As aulas observadas de Dênis foram da sua turma do 9º ano do turno vespertino de uma escola da Divisão Distrital Zona Leste I.

Na primeira aula, ele iniciou uma nova unidade do livro didático que tinha como título “*Living with differences*”, e o tema transversal abordado foi a diversidade cultural. Dênis fez um “*warm up*” com a turma sobre o tema, ou seja, fez algumas perguntas para que os alunos pudessem se familiarizar com o assunto da unidade. Em seguida, ele leu um texto com a turma, chamando a atenção para as palavras cognatas. No final da aula, ele passou um exercício de interpretação de texto como dever de casa. Na segunda aula, Dênis iniciou a correção do dever de casa, que foi feita em conjunto com os alunos. Na sequência, ele trabalhou o vocabulário sobre prefixos e passou um exercício sobre esse vocabulário. Após a correção do exercício, ele iniciou o conteúdo gramatical que tratava dos comparativos. Finalmente, na última aula observada, foi feita a explicação gramatical e, na sequência, Dênis passou um exercício para que os alunos copiassem em seus cadernos.

As aulas observadas de Eline foram da sua turma do 8º ano do turno vespertino de uma escola da Divisão Distrital Zona Leste II.

Durante a primeira aula, Eline trabalhou com a turma o vocabulário sobre o clima, dando sequência ao conteúdo iniciado na aula anterior. Eline poderia ter usado esse momento para discutir com os alunos sobre o aquecimento global, pois, como Santos et al. (2013), eu acredito que relacionar os conteúdos do vocabulário e os aspectos gramaticais com situações que envolvam a realidade do aluno faz com que a aprendizagem se torne mais significativa. No entanto, a professora limitou-se a escrever o conteúdo no quadro e traduziu em voz alta o texto para os alunos. Na sequência, foi feito um exercício de fixação sendo a correção desse exercício feita no quadro. Na segunda aula, o vocabulário estudado dizia a respeito de “*events in a person's life*”. Para iniciar, a professora explicou o conteúdo e em seguida passou o dever de casa. Para finalizar a aula, Eline iniciou o conteúdo gramatical sobre o futuro com “*going to*” e na sequência passou um exercício de fixação. Na terceira aula, a professora deu sequência ao conteúdo gramatical iniciado na aula anterior, fazendo uma revisão e em seguida passou um novo exercício e fez a correção no quadro. Durante as três aulas observadas, não foi trabalhado nenhum tema transversal e tampouco se levantou alguma discussão que não estivesse relacionada ao conteúdo do componente curricular LI.

As aulas observadas de Fabíola foram da sua turma de 8º ano do turno matutino de uma escola da Divisão Distrital Zona Rural.

Na primeira aula, Fabíola deu continuidade a uma atividade da aula anterior com o vocabulário sobre o “*Halloween*”. Na sequência, ela pediu que os alunos fizessem uma pesquisa em casa sobre o conteúdo gramatical “*Future tense*”. Ela desenvolve um trabalho sobre horta escolar com os alunos e, durante a aula, dois alunos do turno vespertino a procuraram para receber orientações sobre o que fazer naquele dia para a manutenção da horta. Na segunda aula, a professora fez uma revisão sobre as formas dos verbos no futuro, explicando no quadro e também por meio de vídeo interativo. Em seguida, ela fez uma atividade avaliativa com os alunos. Na última aula observada, a professora fez apenas a correção dos exercícios no caderno dos alunos.

Como se vê pelas descrições que acabo de fazer, apesar de os participantes afirmarem em suas respostas no questionário investigativo (APÊNDICE B) que discutem os temas transversais em sala de aula, não foi possível, ao longo das 18 horas/aulas observadas, perceber a discussão de qualquer tema transversal pela maioria dos participantes, a não ser pelo participante Dênis, que na primeira aula discutiu com os alunos sobre diversidade cultural. Fabíola também tenta trabalhar com os alunos a importância de manter a horta escolar, mas, segundo a própria professora, os alunos vêm consultá-la usualmente em um turno diferente daquele em que estudam para receber orientações suas.

Durante as aulas observadas, os professores trataram preferencialmente de questões gramaticais e lexicais da LI, não havendo espaço para a discussão de questões que ultrapassassem esses pontos de natureza exclusivamente linguística. As aulas, dessa maneira, se tornaram mecânicas, provocando, aparentemente, um certo desinteresse e apatia da parte dos alunos pelo componente curricular estudado. Santos et al. (2013, p. 128) afirmam que “[...] é preciso pensar no ensino de LE como canal de elevação do conhecimento humano e que, naturalmente, através da linguagem é capaz de transformar alunos em sujeitos críticos e reflexivos: cidadãos em construção”.

A BNCC de LI para o ensino fundamental – anos finais (BRASIL, 2017, p. 244) sugere algumas competências específicas para serem desenvolvidas ao longo do ensino fundamental nas aulas de LI; dentre elas destaco a de número 5 (cinco), que trata sobre a utilização de “[...] 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”.

Essas são algumas sugestões para tornar o ensino-aprendizagem de LI mais significativo para os alunos e, alinhando isso à discussão de temas transversais em sala de aula, o professor proporciona aos alunos um momento de interação que permitirá que exponha sua opinião sobre determinados assuntos de maneira crítica, respeitando o posicionamento dos alunos. O professor precisa perceber que os alunos que estão em sala de aula precisam de muito mais que o conteúdo proposto por cada componente curricular: esses alunos precisam da ajuda da escola para se prepararem para suas vidas profissional, social e emocional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início as Considerações Finais desta dissertação trazendo o retrospecto de alguns pontos principais expostos ao longo deste trabalho. Em seguida, faço algumas reflexões que esta pesquisa me proporcionou, sugerindo enfim rumos para futuros trabalhos sobre o tema.

Retomando a motivação desta pesquisa, exposta na Introdução deste trabalho, lembro que a principal razão de pesquisar sobre a discussão dos temas transversais nas aulas de LI dos anos finais do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação deu-se pelo fato de eu, no momento desta pesquisa, acompanhar alguns projetos de educação ambiental desenvolvidos nas escolas da rede municipal de ensino, por meio do setor da referida secretaria responsável por isso, e querer verificar se esse e outros temas são trabalhados nas aulas de LI de maneira contextualizada como propõem os documentos norteadores PCNs (BRASIL, 1998a) e BNCC (BRASIL, 2017).

O objetivo geral deste trabalho foi investigar se e como os temas transversais são trabalhados nas aulas de LI dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino, e o que constatei é que os professores, muitas vezes, limitam-se aos conteúdos do léxico e da gramática da língua na sala de aula, deixando de lado a discussão sobre outros temas que também são de interesse dos alunos e relevantes para toda sociedade.

No que diz respeito aos objetivos específicos, pude constatar que, em seus relatos, os professores participantes desta pesquisa disseram que já discutiram em algum momento determinados temas transversais em sala de aula, porém, ao longo das quase 18h de observação das aulas, não foi possível notar discussões de tais temas nas aulas de LI desses participantes. A discussão de temas transversais foi feita por um único professor participante da pesquisa, este discutiu com seus alunos da turma de 9º ano sobre diversidade cultural na sua primeira aula observada. Embora não tenha sido possível detectar a discussão de temas transversais nas aulas de LI observadas, não é possível, no momento, afirmar que isso se daria ao longo de outras aulas, pois este trabalho não conseguiu apreender esses desdobramentos, mesmo havendo esforços por parte da pesquisadora.

Em relação aos possíveis obstáculos de se trabalharem temas de relevância social em sala de aula, destaco alguns argumentos apontados pelos professores participantes desta pesquisa, como, por exemplo, carga horária insuficiente e a preferência, em virtude do pouco tempo passado em sala de aula, dada aos conteúdos gramaticais, já que, de acordo com os participantes, só é possível copiar o conteúdo no quadro, explicá-lo para os alunos e pedir que eles façam o exercício de fixação do conteúdo. Outro ponto mencionado pelos professores foi

o número excessivo de alunos presentes nas turmas; eles consideram que há alunos demais em todas as turmas, e isso dificulta o trabalho em sala de aula. Os PCNs de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998b) também mencionam esses problemas (carga horária reduzida e classes superlotadas) como um obstáculo que inviabiliza o ensino-aprendizagem de LI na escola pública.

Minha pergunta de pesquisa e minhas inquietações iniciais foram, de certa forma, respondidas, porém vejo tais respostas como o início de uma nova etapa que dará continuidade a este trabalho.

Como já disse ao longo desta dissertação, acredito na importância do trabalho sobre os temas transversais na sala de aula de LI. Para isso, reafirmo que é necessário investir esforços na formação dos professores, pois é por meio da formação, tanto inicial quanto continuada, que o professor poderá adquirir conhecimento para a melhoria contínua do seu trabalho em sala de aula. Lima (2011, p. 196) corrobora essa visão ao afirmar que “[...] é preciso reenfatar a importância da formação continuada do professor para que ele possa provocar mudanças na escola”.

Considero que, de um modo geral, os professores participantes foram receptivos à minha presença em suas aulas ao aceitarem fazer parte desta pesquisa, bem como os gestores das seis escolas, mesmo aqueles que no início pareceram um pouco desconfiados com a minha ida até a escola.

Acredito que esta pesquisa poderá contribuir para discussões nas graduações do curso de Letras – Língua Inglesa para que os professores em formação possam ter conhecimento do conceito de transversalidade e de como ela se dá no contexto escolar, além de preparar esse futuro professor para trabalhar temas que ultrapassam os limites do seu componente curricular, tratando em suas aulas temas de relevância social que ajudarão os alunos a se tornarem cidadãos críticos e reflexivos sobre a sua realidade, pois, como afirma Torres (2007, p. 88), “[...] para que haja uma transformação, é necessário que tenhamos consciência de nosso papel na sociedade [...]”.

Gostaria também de sugerir a criação de grupos de pesquisa na universidade que possam trabalhar na produção de material de apoio para subsidiar a prática dos professores em sala de aula, além de possibilitar a promoção de eventos acadêmicos, como seminários, congressos, entre outros, para debates mais amplos sobre o tema.

Quanto às contribuições pessoais que esta pesquisa me trouxe, posso afirmar que, ao longo de seu desdobramento, aprendi como é ser pesquisadora e que a partir dela encaro as questões do ensino-aprendizagem de LI de maneira mais aguda e crítica. Tenho o sentimento

de dever cumprido, apesar de, muitas vezes, achar que poderia ter feito mais. Porém, percebo que cheguei ao final de uma etapa com respostas que despertam em mim o sentimento de me manter motivada para seguir adiante com o desdobramento desta pesquisa.

Esta pesquisa não se esgota aqui, por isso, espero que este trabalho sirva de motivação para novas pesquisas sobre o tema e que estimule os professores de LI a discutirem os temas transversais em suas aulas, unindo o conteúdo lexical e gramatical à responsabilidade social da escola.

Há pouca discussão sobre temas transversais nas aulas de LI da rede municipal de ensino de Manaus. Assim, espero que este trabalho possa ter contribuído para lançar este tema em discussão na escola pública manauara.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERTOLDO, J. **Desafios da sala de aula**. Ficha de observação de sala de aula. 2012. Disponível em: <http://jucienebertoldo.wordpress.com/2012/10/10/ficha-de-observacao-de-aula/> Acesso em: 19 set. 2017.
- BISSOLI, M. F.; BOTH, I. I. Dos Sentidos da formação aos sentidos do trabalho docente. *In*: CORRÊA, C.H.A.; CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. F. (Orgs.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, MEC/SEF, 1998a. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf. Acesso em: 12 ago. 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, MEC/SEF, 1998b. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 12 ago. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília, MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 01 mai. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação – Brasília, MEC/CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 11 jan. 2019. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jul. 2015. Seção 1, pp. 8-12.
- CAVALCANTE, L. I. P.; CARNEIRO, C. R. A práxis na relação com a educação e a formação de professores: tensões e possibilidades de emancipação humana. *In*: CORRÊA, C.H.A.; CAVALCANTE, L.I.P.; BISSOLI, M.F. (Orgs.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016.
- CELANI, M. A. A; SOUZA, M. J. F. **A formação continuada de professores como um processo de autocrítica**. *Verbum*, v. 6, n.3 p. 66-76, mar, 2017. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/30391>. Acesso em: 02 jul 2019.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CORRÊA, E. S. **A política de formação de professores de língua inglesa e os desafios da prática cotidiana na escola pública.** 2018. 224f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

CRUZ, G. F.; LIMA, J. R. Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar?. *In:* LIMA, D.C. **Inglês em escolas públicas não funciona?:** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

FIDALGO, S. S. Ética e consentimento em pesquisa de cunho colaborativo. *In:* MAGALHÃES, M.C.C; FIDALGO, S.S. (Orgs.). **Questões de métodos e de linguagem na formação docente,** 2010.

GARCIA, M. H. C. *et al.* Temas transversais: a abordagem pelos professores de língua materna no ensino fundamental em sala de aula. **Revista Eletrônica de Letras,** Centro Universitário de Franca, Franca (SP), v.3, n.1, p. 11-39, jan-dez, 2010. Disponível em: <http://periodicos.unifacf.com.br/index.php/rel/article/view/397/380>. Acesso em: 01 out. 2018.

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

GIMENEZ, T. Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. *In:* LIMA, D.C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?:** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GUSMÃO, G. V. Crenças e formação docente: o professor de língua inglesa em foco. **EntreLetras,** Araguaína (TO), v. 8, n. 2, jul-dez, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/3380/11980>. Acesso em: 08 jan. 2019.

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

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

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

MELLO, V. O. **Os temas transversais na matemática das séries finais do ensino fundamental, teoria ou prática?** 2009. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, PUC-RS, Porto Alegre, 2009.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. *In:* PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... *In:* LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?:** uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MONTEIRO, M. F. e C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso.** 2009. 93f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PENNYCOOK, A. Critical and alternative directions in Applied Linguistics. *In: Australian Review of Applied Linguistics*, Aral, v. 33, n. 2, p. 16.1-16.16, 2010. Disponível em: <https://benjamins.com/catalog/aral.33.2.03pen/fulltext/aral.33.2.03pen.pdf>. Acesso em 15 jul. 2019.

RIBEIRO, R. S. Meio Ambiente: uma transversalidade no currículo da educação básica. **Geologia USP: Revista do Instituto de Geociências da USP**, São Paulo, v. 6, p. 66-74, ago. 2013. Disponível em: www.revistas.usp.br/gusppe/article/view/61948/64818. Acesso em: 15 set. 2018.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. 1988. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, mai-ago, 1988. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2018.

SANTOS, M. C. *et al.* Leitura e criticidade no ensino de Língua Inglesa: relato de experiência sobre o estágio supervisionado. **Pro-Docência: Revista Eletrônica das Licenciaturas da UEL**, Londrina (PR), v. 1, n. 3, jan-jun, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/SANTOS-DONATO-OLIVEIRA-PASSIONI.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SILVA, A. N. **Os temas transversais no ensino-aprendizagem de inglês na escola pública: caminhos para transformações.** 2018. 152f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

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

SOARES, D. A. **Introdução à Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira.** UFRJ. Rio de Janeiro, 2008.

SOUSA, J. B. F. **O livro didático de Língua Inglesa: percepções e implicações no exercício da docência.** 2015. 134f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem, Cultura e Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015.

SOUZA, L. S. O. **O ensino de língua inglesa nos primeiros anos do ensino fundamental.** 2011. 98f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2011.

SPÍNDOLA, M. M. Transversalidade dentro da sala de aula do Ensino Superior. **Especialize Revista On-line IPOG**, Goiânia (SP), v. 1, n. 13, jul, 2017. Disponível em: <https://www.ipog.edu.br/revista-especialize-online/edicao-n13-2017/transversalidade-dentro-da-sala-de-aula-do-ensino-superior/>. Acesso em: 18 ago. 2018.

TEIXEIRA, S. R. S.; MELLO, S. A. Formação de professores: uma teoria para orientar as práticas. *In*: CORRÊA, C. H. A.; CAVALCANTE, L. I. P.; BISSOLI, M. F. (Orgs.). **Formação de professores em perspectiva**. Manaus: EDUA, 2016.

TORRES, R. P. S. S. B. **O desafio da construção de valores no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa**. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

YUS, R. **Temas transversais: em busca de uma nova escola**. Trad. Ernani F. de F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PERFIL⁸

Caro professor (a),

Este questionário visa gerar informações para a pesquisa que eu estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Asseguro o sigilo de suas respostas e, caso haja a divulgação de sua identidade, a pesquisadora assumirá a responsabilidade, e você será indenizado por danos morais.

Agradeço antecipadamente sua colaboração,

Érica Amorim

1. Nome (escrever somente as iniciais): _____

2. Assinale com um X a faixa etária a que você pertence.

- a) () até 25 anos
- b) () de 26 a 35 anos
- c) () de 36 a 45 anos
- d) () acima de 46 anos

3. Formação:

3.1 Graduação

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

3.2 Especialização:

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

3.3 Mestrado

Programa: _____

Área de concentração: _____

⁸ Instrumento elaborado por Érica Amorim em setembro de 2017, tomando por base o instrumento de Monteiro (2009).

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

4. Além da graduação, onde mais você estudou Inglês? Assinale com um X.
- a) () em escolas de idiomas no Brasil.
 - b) () com professor particular.
 - c) () no exterior.
 - d) () sozinho (a).
5. Você já visitou/esteve em um país cuja língua oficial era a Língua Inglesa?
- a) () sim. Por quanto tempo? _____
 - b) () não.
6. Há quanto tempo você é professor (a) de Língua Inglesa?
- _____
7. Há quanto tempo você é professor (a) da rede municipal de ensino?
- _____
8. Você exerce outra profissão além do magistério?
- a) () sim. Qual? _____
 - b) () não.
9. Você costuma frequentar seminários e/ou congressos?
- a) () sim. Qual foi a última vez? _____
 - b) () não.
10. Você participa das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação?
- a) () sim. Qual foi a última vez? _____
 - b) () não.
11. Informações adicionais que julgar relevante (opcional).
- _____
- _____

Manaus, ____ de ____ de _____.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO⁹

Caro professor(a),

Dando prosseguimento à geração de informações para a pesquisa que eu estou desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, peço-lhe a gentileza de responder às questões abaixo. Mais uma vez, asseguro o sigilo de suas respostas e, caso haja a divulgação de sua identidade, assumirei a responsabilidade, e você será indenizado por danos morais.

Agradeço antecipadamente sua colaboração,

Érica Amorim

1. Você acha que o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública, da maneira que ocorre atualmente, é útil para os alunos? Justifique sua resposta.

2. Você conhece os Parâmetros Curriculares Nacionais? () sim () não
3. Você conhece os temas transversais? () sim () não
4. Você trabalha os temas transversais em suas aulas de Língua Inglesa na rede municipal de ensino? Se a resposta for afirmativa, escreva qual(is) tema(s) você já discutiu e descreva uma atividade na qual você trabalhou esse(s) tema(s).

⁹ Instrumento elaborado por Érica Amorim em setembro de 2017, tomando por base o instrumento de Monteiro (2014).

5. Se a sua resposta foi afirmativa para a questão anterior, responda a pergunta a seguir. Como você observa a recepção dos alunos em relação aos temas transversais? É possível notar interesse por parte deles em discutir tais temas? Se possível, descreva uma fala ou ação deles relacionada a isso.

6. Se a sua resposta foi afirmativa para a questão 10 do questionário de perfil, responda a pergunta a seguir. As formações de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação discutem os temas transversais? () sim () não

7. Você acha importante trabalhar os temas transversais nas aulas de Língua Inglesa? () sim () não

8. Você considera difícil trabalhar os temas transversais nas aulas de Língua Inglesa? () sim () não

9. O material didático que você utiliza traz a discussão dos temas transversais? () sim () não

10. Informações adicionais que julgar relevante (opcional).

Manaus, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE SALA DE AULA¹⁰

Professor (escrever apenas as iniciais): _____

Escola: _____

DDZ e Turma: _____

Data da observação: _____ Hora: _____

Nº	Dados a serem observados	S	N	Observação
1	Foi trabalhado algum tema transversal na aula?			
2	O (s) tema (s) transversal (is) trabalhado (s) foi (ram) de interesse do aluno?			
3	Foi possível observar se o professor organizou a sequência das atividades?			
4	O professor apresentou os conteúdos de forma a criar interação na sala de aula?			
5	O professor relacionou os conteúdos abordados na aula com outros saberes?			
6	O professor recorreu a exemplos pertinentes, na exploração dos conteúdos, relacionados com as vivências dos alunos, sempre que possível?			
7	O professor manteve os alunos ativamente envolvidos nas tarefas?			
8	O professor estimulou e reforçou a participação dos alunos, valorizando as suas intervenções?			

Se foi trabalhado algum tema transversal na aula, usar esse espaço para descrever como ocorreu.

¹⁰ Instrumento elaborado por Érica Amorim em setembro de 2017, tomando por base o instrumento de Bertoldo (2012). Disponível em: <http://jucienebertoldo.wordpress.com/2012/10/10/ficha-de-observacao-de-aula/>. Acesso em: 19 set 2017.

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE –
PROFESSORES**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE –
PROFESSORES**

Convidamos você para participar da Pesquisa **LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: OS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob a responsabilidade da pesquisadora **ÉRICA KELLY NOGUEIRA AMORIM**, aluna de mestrado, e de seu orientador, Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira, ambos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras – FLet, na Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 6200 – Campus Universitário, Bloco Mário Ypiranga Monteiro, Setor Norte – Coroadó. CEP 69077-000 – Manaus/AM – Telefone: (92) 3305-1181 Ramal 2114, e-mail: flet@ufam.edu.br.

O objetivo da pesquisa é investigar se e como os temas transversais estão sendo trabalhados por professores de Língua Inglesa dos anos finais da rede pública municipal de ensino. Além de verificar como os Temas Transversais estão inseridos na prática docente desses professores e identificar quais são os possíveis obstáculos e benefícios de se trabalhar esses temas em sala de aula.

A sua participação é voluntária e se dará por meio de questionários e observações de sala de aula gravada em áudio. Nesta pesquisa, a pesquisadora fará as observações de suas aulas e, após as observações, você responderá às perguntas do questionário, em data, horário e local a serem anteriormente combinados. Você responderá os questionários na escola em uma sala reservada onde você possa ficar sozinho para respondê-los com calma e privacidade. Os resultados da pesquisa serão armazenados em arquivos digitais codificados, não identificados e ao qual somente a pesquisadora terá acesso.

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco e o risco decorrente da participação dos sujeitos nesta pesquisa é da divulgação da identidade e constrangimento. Para evitar tais riscos, a pesquisadora garante que as informações coletadas e registradas no decorrer da pesquisa serão utilizadas unicamente para atingir os resultados da pesquisa. As precauções necessárias para manter a confidencialidade e o anonimato dos participantes são a proteção dos dados de identificação contra possíveis roubos ou reprodução que possa comprometer o sigilo das informações. Caso ocorram constrangimentos, a pesquisadora acompanhará você à clínica-escola do Departamento de Psicologia da UFAM em busca de atendimento especializado, de forma gratuita e pelo tempo que for necessário. Você tem liberdade de se recusar a participar e, ainda, de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você. O trabalho é regido pela norma RE 466/2012, que lhe garante total sigilo e resguarda você de qualquer constrangimento quanto à exposição da imagem ou informação pessoal. É garantido também que as informações coletadas e registradas no decorrer da pesquisa serão utilizadas unicamente para atingir os resultados da pesquisa. As precauções necessárias para manter a confidencialidade e o anonimato dos participantes são a proteção dos dados de identificação contra possíveis roubos ou reprodução que possa comprometer o sigilo das informações, uso de questionário sem identificação de nomes, utilizando-se apenas as iniciais do nome do participante. Se você resolver participar, estará contribuindo para que novos estudos envolvendo temas transversais e o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa sejam desenvolvidos para que nossa prática possa ser repensada constantemente em busca da melhoria contínua da educação básica.

Damos a você a garantia de acesso aos dados coletados a qualquer momento. Caso você tenha algum gasto por causa da pesquisa, você será ressarcido em forma de dinheiro, advindo de recursos próprios da pesquisadora responsável, que pode ser localizada por meio dos telefones e endereços que estão no documento. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com as legislações do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 2012, e nº 510, de 2016. Estão ainda assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação a quaisquer danos causados pela pesquisa ao participante.

Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

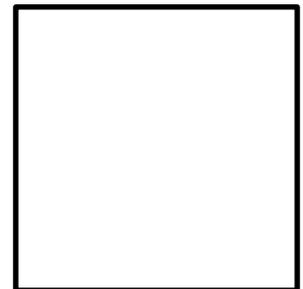
Para qualquer outra informação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço institucional do primeiro parágrafo ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181 ramal 2004, e-mail cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e por que precisa da minha colaboração na pesquisa **LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: OS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL** e entendi a explicação. Por isso, eu aceito colaborar com a pesquisa e autorizo o uso do som da minha voz sabendo que não vou ganhar nada por isso e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, que serão ambas assinadas por mim, pela pesquisadora e por seu orientador, ficando uma via comigo e outra com a pesquisadora.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___



Impressão dactiloscópica

Assinatura da pesquisadora responsável

Professor-orientador da pesquisa

**APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TCLE –
RESPONSÁVEIS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE PARA OS
RESPONSÁVEIS**

O(a) seu filho(a) (ou menor sob sua guarda), _____
_____, está sendo convidado a participar da Pesquisa
**LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: OS TEMAS TRANSVERSAIS NA AULAS
DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob a responsabilidade da
pesquisadora **ÉRICA KELLY NOGUEIRA AMORIM**, aluna de mestrado e de seu
orientador, Prof. Dr. Herbert Luiz Braga Ferreira, ambos vinculados ao Programa de Pós-
Graduação em Letras, da Faculdade de Letras – FLet, na Av. General Rodrigo Octávio Jordão
Ramos, 6200 – Campus Universitário, Bloco Mário Ypiranga Monteiro, Setor Norte – Coroado.
CEP 69077-000 – Manaus/AM – Telefone: (92) 3305-1181, Ramal 2114, e-
mail: flet@ufam.edu.br

O objetivo da pesquisa é investigar se e como os temas transversais estão sendo
trabalhados por professores de Língua Inglesa dos anos finais da rede pública municipal de
ensino, além de verificar como os Temas Transversais estão inseridos na prática docente desses
professores e identificar quais são os possíveis obstáculos e benefícios de se trabalhar esses
temas em sala de aula.

A participação dele(a) é voluntária e se dará por meio de observações de sala de aula
gravada em áudio. A pesquisadora não fará nenhuma pergunta ao seu filho(a), ela só observará
as aulas do professor(a) de Língua Inglesa da turma dele(a). Os resultados da pesquisa serão
armazenados em arquivos digitais codificados, não identificados e ao qual somente a
pesquisadora terá acesso.

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco, e o risco decorrente da participação dos sujeitos nesta pesquisa é da divulgação da identidade e constrangimento. Para evitar tais riscos, a pesquisadora garante que as informações coletadas e registradas no decorrer da pesquisa serão utilizadas unicamente para atingir os resultados da pesquisa. As precauções necessárias para manter a confidencialidade e o anonimato dos participantes são a proteção dos dados de identificação contra possíveis roubos ou reprodução que possam comprometer o sigilo das informações. Caso ocorram constrangimentos, a pesquisadora acompanhará o(a) senhor(a) e o(a) menor sob sua responsabilidade à clínica-escola do Departamento de Psicologia da UFAM em busca de atendimento especializado, de forma gratuita e pelo tempo que for necessário. O(a) senhor(a) e o(a) menor sob sua responsabilidade têm liberdade de se recusar a participar e, ainda, de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para vocês. O trabalho é regido pela norma RE 466/2012, que lhe garante total sigilo e resguarda vocês de qualquer constrangimento quanto à exposição da imagem ou da informação pessoal.

Se o(a) senhor(a) autorizar a participação do(a) menor na pesquisa, estará contribuindo para que novos estudos envolvendo temas transversais e o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa sejam desenvolvidos para que a prática dos professores possa ser repensada constantemente em busca da melhoria contínua da educação básica.

Damos ao senhor(a) a garantia de acesso aos dados coletados a qualquer momento. Caso o senhor(a) tenha algum gasto por causa da pesquisa, será ressarcido em forma de dinheiro, advindo de recursos próprios da pesquisadora responsável, que pode ser localizada por meio dos telefones e endereços que estão no documento. Caso o(a) senhor(a) tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com as legislações do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 2012, e nº 510, de 2016. Estão ainda assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação a quaisquer danos causados pela pesquisa ao participante.

O(a) senhor(a) ou o(a) estudante sob sua responsabilidade não terão nenhuma despesa e também não receberão nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade do menor não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

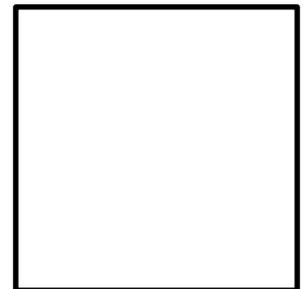
Para qualquer outra informação, o senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço institucional do 1º parágrafo ou poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, telefone (92) 3305-1181, ramal 2004, e-mail cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado(a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da colaboração do meu filho(a) na pesquisa **LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: OS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA O ENSINO FUNDAMENTAL** e entendi a explicação. Por isso, eu autorizo a participação dele na pesquisa, bem como a utilização do som da sua voz sabendo que não vou ganhar nada por isso e que ele(a) pode sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, que serão ambas assinadas por mim, pela pesquisadora e por seu orientador, ficando uma via comigo e outra com a pesquisadora.

Assinatura do responsável ou representante legal

Data: ___/___/____



Impressão dactiloscópica

Assinatura da pesquisadora responsável

Professor-orientador da pesquisa

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 2.928.242

Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTA_RESPOSTA.docx	18/05/2018 15:03:37	ERICA KELLY NOGUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_pais_com_alteracoes_realcadas.docx	18/05/2018 14:59:17	ERICA KELLY NOGUEIRA AMORIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_pais.docx	18/05/2018 14:59:02	ERICA KELLY NOGUEIRA AMORIM	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_com_alteracoes_realcadas.docx	18/05/2018 14:49:35	ERICA KELLY NOGUEIRA AMORIM	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	18/05/2018 14:49:15	ERICA KELLY NOGUEIRA AMORIM	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	18/05/2018 14:48:24	ERICA KELLY NOGUEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.docx	18/05/2018 14:48:11	ERICA KELLY NOGUEIRA	Aceito
Recurso do Parecer	recurso.pdf	28/03/2018 14:06:43		Aceito
Recurso do Parecer	recurso.pdf	27/02/2018 16:58:43		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1013791.pdf	26/12/2017 10:00:26		Aceito
Outros	termo_de_anuencia.pdf	26/12/2017 09:59:48	ERICA KELLY NOGUEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

BRASILIA, 01 de Outubro de 2018

Assinado por:
FRANCISCA VALDA DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: SRNTV 701, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar
Bairro: Asa Norte **CEP:** 70.719-049
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3315-5877 **E-mail:** conep@saude.gov.br

ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA PESQUISA

SEMED / PROTOCOLO
Nº Protocolo
2017/08266
DATA
03
ASSINATURA

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **LINGUAGEM COMO PRÁTICA SOCIAL: OS TEMAS TRANSVERSAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob a coordenação e a responsabilidade da Profa. **ÉRICA KELLY NOGUEIRA AMORIM** mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, o qual terá o apoio desta Instituição.

Manaus, 14 de Novembro de 2017.

EUZENARAÚJO TRAJANO
Subsecretária de Gestão Educacional
SEMED
Decreto nº 001/2017

ANEXO C – PLANO DE CURSO DA FORMAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA EM 2018

PLANO DE FORMAÇÃO

1 IDENTIFICAÇÃO			
ÁREA DO CONHECIMENTO			
Língua Inglesa			
TEMA DA FORMAÇÃO			Público-alvo
Os novos desafios no processo de ensino de Língua Inglesa: inovação, aprendizagem e competência socioafetiva.			Professores de Língua Inglesa do 6º ao 9º ano
PERÍODO	ANO LETIVO	SEGMENTO	CARGA HORÁRIA
	2018	6º ao 9º	24h
FORMADOR (A)*		-----	

2 EMENTA
<p>O desafio de interagir com turmas numerosas – ideias para o processo de ensino-aprendizagem. Linguagens e diversidade – Inteligência Emocional promovendo a inclusão social. O uso de ferramentas tecnológicas off-line como recurso de ensino e aprendizagem em Língua Inglesa. Inglês com entretenimento – música e trechos de filmes como estratégias no ensino de Língua Inglesa.</p>
3 OBJETIVOS
<p>Geral: Apresentar reflexões e metodologias acerca dos processos de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa: prática pedagógica; teorias e conceitos.</p>
<p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar a união entre teoria e prática de sala de aula, a fim de que a aprendizagem significativa da Língua Inglesa possa ser meta de trabalho do cursista; - Pautar o momento formativo como lugar de enriquecimento profissional do professor de língua através da construção/desenvolvimento de competências; - Realizar formações sobre aprendizagem lexical e gramatical com vistas à utilização de recursos didáticos diversos para esse fim; - Apresentar estratégias de como trabalhar com grupos grandes através do método de Aprendizagem colaborativa/ Aula invertida.

- Promover oficinas a fim de compartilhar troca de experiências de turmas numerosas no processo de ensino- aprendizagem de Língua Inglesa.
- Integrar a inteligência emocional ao currículo para melhorar o ensino em sala de aula, estabelecendo competências como autoconhecimento, gerenciamento das emoções, empatia, comunicação, cooperação e prevenção contra o *bullying* através do teatro.
- Realizar formação sobre recursos tecnológicos na pedagogia de língua para atender a demanda contemporânea de perfil de alunos e sociedade;
- Incentivar o professor sobre a importância de se estabelecer conexões entre o ensino de Língua Inglesa e tecnologia;
- Apresentar modelos de trabalho com construção de conhecimento em língua através de ambientes virtuais off-line de aprendizagem;
- Promover a exibição de aplicativos de celulares para inovar o fazer diário, bem como possibilitar momentos criativos no ensino de Língua Inglesa.
- Experimentar e produzir atividades divertidas e desafiadoras através de trechos de séries ou filmes para desenvolver a competência gramatical e linguística nos alunos.
- Selecionar e adaptar cenas de vídeos para transformar em atividades de *warm up* para a introdução de um tema na aula de Inglês.

4 CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

1º ENCONTRO: O desafio de interagir com turmas numerosas – ideias para o processo de ensino-aprendizagem.

Conteúdos:

- Sala de aula invertida/ Aprendizagem colaborativa.
- O aluno como protagonista de sua aprendizagem
- Professor tutor (relação de autonomia)
- Trabalho colaborativo.
- Dinâmicas em grupo para trabalhar a escrita ou oralidade em Língua Inglesa.
- Educação por projetos.

2º ENCONTRO: Linguagens e diversidade: Inteligência Emocional promovendo a inclusão social.

Conteúdos:

- Conceito e desenvolvimento da Inteligência emocional;
- Emoção X Razão: diálogos entre Freud e Goliman;
- Equilíbrio emocional e potencialidades X adoecimento psicológico;
- A contribuição dos aspectos sociais para o processo de adoecimento emocional/psicológico: banalização da violência e a propagação do Bullying nas escolas – a não aceitação das diferenças colaborando para a exclusão social.
- Os principais transtornos emocionais do séc. XXI (depressão, síndrome do pânico, transtorno; de ansiedade, violência) e os sintomas sociopsicológicos;

- A inteligência emocional promovendo a inclusão social;
- **Teatro do oprimido (Augusto Boal). Cenas:**
 1. Sobre a sociedade e o tempo (a correria do dia a dia/síndrome do pensamento acelerado/transtorno de ansiedade);
 2. Sociedade zumbi e o processo de despersonalização humana (o uso excessivo da tecnologia interferindo nas relações pessoais);
 3. Estresse e violência (pessoas com surto de fúria)
 4. A banalização da violência;
 5. Bullying na escola (exclusão social)

3º ENCONTRO: Uso de ferramentas tecnológicas off-line como recursos para o ensino de Língua Inglesa.

Benefits of Offline Learning

- POWERPOINT / IMPRESS - (preparação de games inserindo hiperlinks)
- HQ – Tutorial como montar atividades no História em Quadrinho (HQ).
- Edlim – oficina de criação de atividades (parceria GTE)
- Google Classroom – dicas de como utilizar a plataforma
- Luz do Saber – memory game, karaokê, crossword puzzle, gibi.
- Pic Pac stop motion – criação de vídeos para contextualização de vocábulos estudados.

4º ENCONTRO: Inglês com entretenimento – música e trechos de filmes como estratégias no ensino de Língua Inglesa.

- Apresentação de slides – Why to use music and videos in class?
- Song activity ideas - Atividades de compreensão auditiva para fixação de vocabulário ou gramática. (Jeremy – Pearl Jam (Bullying), Paradise – Multiple tasks (Oxford ideas)
- Oficina para criação de atividades com músicas ou filmes.

PALESTRA (Encontro de Professores de Língua Inglesa – Parceria DEF/ DDPM)

I ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

Neurociência – como detectar alunos com necessidades especiais.

(Prof. ° Sérgio Freire/ UFAM)

MÓDULO EAD

Neurolinguística – o ensino de Línguas como princípio humanístico.

- Postagem de artigos sobre Neurolinguística.
- Fórum de discussões
- Quiz online
- Vídeos e avaliações sobre os vídeos.

***Os nomes dos formadores foram preservados.**