

O MESMO INGLÊS PARA TODOS? BREVES REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA COMUNIDADES RIBEIRINHAS

Gracinery dos Santos Braga¹
Melkzedeqe dos Santos Sozinho²
Milena Silvina da Silva Trindade³
Victor André Pinheiro Cantuário⁴

Resumo: O objetivo do artigo é discutir o ensino de língua estrangeira para comunidades ribeirinhas, as quais ainda se encontram ausentes em seus aspectos característicos (saberes, culturas e tradições) das bases curriculares que dissertam sobre o ensino de língua inglesa no contexto brasileiro. O trabalho se baseia em revisão de literatura, com o uso de fontes já publicadas sobre o assunto, dando visibilidade à legislação educacional brasileira a fim de refletir o ensino do inglês e problematizando a ênfase dada a um modelo de ensino urbanocêntrico em detrimento daquele que deveria ser produzido para a realidade dos estudantes ribeirinhos. Desse modo, conclui-se que ainda se faz necessário representar a pluralidade brasileira nos currículos oficiais para que seja possível ultrapassar apenas a inserção dos conteúdos do ensino urbano e referenciar as realidades das comunidades ribeirinhas.

Palavras-chave: ensino de língua inglesa; comunidades ribeirinhas; currículo.

INTRODUÇÃO

O tema do artigo é o ensino de língua inglesa em comunidades ribeirinhas. A delimitação do tema está orientada para a compreensão dessa prática de ensino em escolas ribeirinhas observando-se as particularidades curriculares envolvidas e o amparo legal específico para a realidade amapaense.

Tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi promulgada com a intenção de uniformizar os conteúdos de ensino para a educação básica em todo o Brasil, tanto para instituições públicas e privadas quanto para meios urbanos e rurais, em tese, buscando diminuir as desigualdades existentes nas diversas realidades do país, o problema elaborado questiona de que maneira o inglês vem sendo ensinado em escolas ribeirinhas e quais os impactos na aprendizagem dos alunos, ou seja, há um aprendizado efetivo da língua estrangeira?

¹ Graduanda em Licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: meryybragaa@gmail.com.

² Graduando em Licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: melkalone@gmail.com.

³ Graduanda em Licenciatura em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: milenassilvina@gmail.com.

⁴ Doutor em Estudos Literários (UNESP/FCL-Ar). Professor da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP/Campus Santana). E-mail: victor@unifap.br.

O objetivo geral do trabalho propõe discutir o ensino de língua inglesa em escolas ribeirinhas problematizando a ideia de um currículo uniformizado que não leva em consideração as particularidades dos estudantes de áreas não urbanas. O primeiro objetivo específico trata de apresentar a caracterização das comunidades e escolas ribeirinhas. O segundo trata de demonstrar as especificidades legais do ensino de língua inglesa no Brasil e o terceiro de indicar algumas orientações para o ensino desse idioma em comunidades ribeirinhas.

A justificativa do trabalho inclui a observação de que o número de trabalhos acadêmicos refletindo sobre o ensino de língua estrangeira em comunidades ribeirinhas ainda é reduzido havendo, portanto, a necessidade de se aprofundar discussões que girem em torno do tema selecionado, bem como de apontamentos para avançar no tratamento da questão.

Em termos metodológicos, o trabalho se caracteriza, principalmente, como um estudo bibliográfico, dadas as fontes que utilizou para o embasamento teórico, e revisão de literatura porque parte de trabalhos já publicados sobre o tema sem deixar de inserir aspectos teórico-discursivos que proponham novas reflexões a seu respeito.

Em relação à estrutura, o trabalho está organizado em três seções que progressivamente tratam de expor conceitos e bases legais importantes para o estudo, na primeira seção; de incluir os elementos da legislação educacional brasileira, dando ênfase à realidade escolar amapaense; finalizando com os apontamentos que se considera relevantes para o aprofundamento do tema.

UM ESPAÇO, VÁRIAS INTERPRETAÇÕES: NAS FLORESTAS E NOS RIOS DA AMAZÔNIA TAMBÉM HÁ ESTUDANTES

No Brasil, a região denominada de Amazônia Legal, que abrange os estados do Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e porções do Mato Grosso e Maranhão, tem despertado o interesse de pesquisadores de vários países além de ter se tornado um espaço de disputas político-ideológicas, bem como de financiamento internacional visando ao desenvolvimento de projetos de preservação ou valorização cultural.

Falar de uma Amazônia como se se tratasse de um local homogêneo significaria um equívoco conceitual dada a diversidade de sua constituição tanto física quanto populacional, que demanda desafios de compreensão. Portanto, mais coerente é pensar nessa região como um meio de vivência e troca de experiências plurais, que se revitalizam constantemente.

Se em outras dimensões essa percepção se configura como a mais acertada, na questão da escolarização formal não seria diferente, pois há, da mesma forma, um conjunto de realidades que precisam ser analisadas individualmente a fim de se compreender o que cada

uma contém e de que maneira pode ser discutida.

Entre as populações humanas habitantes dessa vasta conjunção constam os ribeirinhos que configuram uma verdadeira comunidade considerada como tradicional tendo em vista a sua longa relação com esse espaço geográfico. Comunidade porque mantém uma unidade existencial – que não deve ser confundida com uniformidade – marcada por “um modelo particular de gestão dos recursos naturais e de organização social” (Chaves, 2001, p. 77).

Nesse cenário, seus habitantes lidam com uma realidade cotidiana que se afasta estruturalmente daquela vivenciada em meios urbanos porque os rios lhes funcionam como estradas deles se servindo também como uma das fontes de sustento juntamente com as florestas, comenta Alencar (2021).

As mesmas estradas fluviais são utilizadas por centenas de estudantes que se deslocam para as escolas aí localizadas de maneira a iniciarem ou darem continuidade ao seu processo de formação institucional formal em busca, como é o caso de muitos brasileiros, de melhores condições de vida e profissional. Inclusive vislumbrando a possibilidade de, através dos estudos, poderem aprender novas práticas sociais para serem incorporadas nas comunidades às quais pertencem.

Apesar disso, além das dificuldades estruturais mais evidentes que os estudantes enfrentam em sua vida escolar como ribeirinhos, outras são impostas pelo próprio sistema de ensino brasileiro, entre as quais, a persistência de um currículo que não atende às suas especificidades, refletindo, portanto, realidades educacionais que não as suas.

Não se ignora que os avanços legais na área da educação, nas três últimas décadas, têm o objetivo principal de oportunizar as mesmas condições de ensino para todos os estudantes do país, contudo, discutir caminhos de mediação para apresentar um ensino mais condizentes com o local no qual deva ser ofertado é uma necessidade até mesmo para a proposição de atualizações da legislação.

O QUE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DIZ SOBRE A EDUCAÇÃO NAS E PARA AS COMUNIDADES RIBEIRINHAS?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) mais recente menciona em seu art. 28 que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 2023, p. 23). As adaptações citadas no artigo da lei fazem referência a conteúdos, estrutura e diálogo entre o ensino e a vida social dos estudantes.

Ao seu turno, a BNCC, que alterou a LDB quanto aos conteúdos a serem estudados, o formato da educação básica e a obrigatoriedade ou não de alguns componentes curriculares, não desenvolve o tema da educação para populações rurais, onde estão agrupadas as comunidades ribeirinhas (Brasil, 2018).

No entremeio destas legislações, a Resolução 1, de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CBE/CNE), tratou de instituir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, observando a necessidade da formação docente para esta realidade específica, bem como a adaptação das propostas pedagógicas a fim de incluírem “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (Brasil, 2002, p. 1).

Isso demonstra que à exceção da BNCC, os demais documentos expressam textualmente a preocupação com os diversos contextos de ensino e suas particularidades que, se não devidamente guardadas, serão mais uma fonte produtora da série de desigualdades que historicamente se constata nas escolas brasileiras.

Aliás, a alteração da LDB pela Lei n. 13.415, de 2017, denominada de Lei do Novo Ensino Médio, incluiu a obrigatoriedade da oferta do inglês como língua estrangeira principal “a partir do sexto ano” (Brasil, 2023, p. 22), reverberando nos direcionamentos para o currículo da educação básica no tocante a esse componente curricular a fim de refletir um contexto global marcado por um intercâmbio cultural mais patente e uma cada vez maior presença das tecnologias de informação e comunicação nos processos formais de ensino.

Ocorre que se em questão da relação com o meio físico é possível afirmar a existência de uma configuração de vida comum e organização social nas comunidades ribeirinhas da Amazônia brasileira, segundo atestado por Chaves (2001) e Lira e Chaves (2016) em seus estudos, não se pode dizer que compartilhem e tenham mantido ao longo do tempo o acesso aos mesmo elementos materiais ou práticas culturais, quer dizer, é provável que uma dada comunidade faça uso de recursos tecnológicos que ainda não estejam disponíveis em outra.

Por si, essa diferença contribui, em um sentido, para a identificação das comunidades no tempo e no espaço e, em outro, para a marcação de desigualdades que se podem se acentuar em aspectos essenciais para sua sobrevivência econômica, representação política e instrução formal.

Dessa forma, independente do que está resguardo na legislação maior e nas legislações educacionais sobre o direito à educação e à uma educação de qualidade, os estudantes ribeirinhos ainda se encontram em desvantagem não apenas em relação àqueles que residem em espaços urbanos, um desequilíbrio que provoca a própria legislação a se atualizar para

realidades específicas, mas também em relação a estudantes provenientes de comunidades ribeirinhas que, por exemplo, tenham acesso à internet que seja regular, isto é, não apresente problemas recorrentes de conexão.

Pelo que se pode compreender, não é apenas em termos legais que as divergências se tornam visíveis entre a educação de ambientes urbanos e rurais. Uma série de outros elementos mais institucionais de natureza pedagógica e curricular têm interferido de maneira prejudicial na formação desses estudantes e é a estes que a próxima seção será dedicada.

QUAL O MODELO DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA UTILIZADO NAS ESCOLAS RIBEIRINHAS?

Em seu artigo Alencar (2021) diagnosticou alguns problemas responsáveis, em seu olhar, pelo fracasso na escolarização dos estudantes desse meio. Em sua percepção, a utilização do(s) mesmo(s) modelo(s) de ensino aplicado(s) nas escolas urbanas, de metodologias que desconsideram a realidade das comunidades ribeirinhas, a inadequada infraestrutura das escolas e a formação docente coerente com o local de atuação surgem como deficiências às vezes incontornáveis porque se aliam à falta de vontade política e de políticas públicas consistentes e contínuas para corrigi-las.

Os aspectos listados acima compõem pelo menos há três décadas – se o marcador legal for a promulgação original da última LDB – o rol das fragilidades que se sobrepõem na educação dos estudantes de comunidades ribeirinhas, situação que se agrava com a publicação de um currículo unificado nas páginas da BNCC.

Repercutindo a percepção de vários teóricos, Costa (2021) ressalta que a persistência de um modelo de ensino denominado de urbanocêntrico, caracterizado por uma educação homogeneizada para qualquer ambiente, “tende a precarizar o processo pedagógico das escolas campo, resultando no fracasso escolar e na exclusão de crianças, jovens e adultos” do direito legal à educação.

Concentrando o olhar naquilo que é descrito para o ensino de língua estrangeira na educação básica, principalmente a partir do sexto ano do ensino fundamental, nota-se que a BNCC defende um ensino de inglês que seja compatível com “um mundo social cada vez mais globalizado e plural” (Brasil, 2018, p. 241), que acredita em uma perspectiva multiletramento e não hegemônica de língua, entretanto, um passeio pelas habilidades requeridas para o componente curricular permitem evidenciar um descompasso entre o que é requerido de professores e estudantes e o cotidiano das comunidades ribeirinhas.

É preciso problematizar, por exemplo, que há um déficit no número de professores de língua inglesa para atender escolas urbanas e isso se aprofunda no caso das escolas ribeirinhas. Além disso, nem todos os professores que atuam nestas escolas são efetivos, quer dizer, há uma prática que já se tornou recorrente em estados como o Amapá a partir da qual os profissionais são contratados por um tempo determinado, um ano escolar em média, não possibilitando a continuidade do contato com os estudantes a fim de desenvolver um plano de estudos que contribuísse para o efetivo aprendizado da língua inglesa.

Nesse cenário, é razoável concluir que também no planejamento das aulas, no desenvolvimento de conteúdos e atividades, no uso de material didático formal ou na produção pelo professor de seu próprio material didático e como este será disponibilizado ao público da escola haverá significativa perda ou não aproveitamento e consequente impacto no aprendizado, provocando nos estudantes a impressão de que não é possível aprender inglês na escola.

Uma das tentativas de solução para a questão do currículo foi apresentada no Amapá pela reapropriação da BNCC para atender à realidade do Estado através do Referencial Curricular Amapaense (RCA), contemplando todos os níveis da educação básica, da educação infantil, passando pelo ensino fundamental até o ensino médio (Amapá,).

Entretanto, uma leitura do texto destinado à língua inglesa permite notar que o escrito acompanha de perto o que consta na base nacional sem qualquer direcionamento mais específico ou diferenciação para os ambientes urbanos e rurais de maneira a observar suas particularidades, acesso a recursos, professores que não possuam rotatividade e um currículo que, porém, mantenha o núcleo unificador, não desconsidere a necessidade de adaptação para as distintas realidades.

Hall e Silva (2020) afirmam que apesar das numerosas vantagens elencadas pelos estudantes ribeirinhos para valorizarem o aprendizado da língua inglesa, como instrumento de comunicação para além de suas comunidades, como meio de conexão em um mundo globalizado e cada vez mais virtual, como forma de acesso a um universo linguístico diferente daquele no qual habitam e como reforçador de um determinado status social, há desafios que às vezes se impõem como inevitáveis a um aprendizado eficaz como questões estruturais.

O saldo que resta a esse respeito demonstra sem qualquer margem para dúvida que, apesar dos esforços de professores, estudantes e demais envolvidos, da identificação de alguns avanços em determinadas comunidades ainda se impõe a presença de um currículo e modelo de ensino que de fora é incorporado pela população ribeirinhas sem que em muitas situações seja possível problematizar a persistência dos equívocos pedagógicos e curriculares a fim de que

haja espaço para transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível concluir que a problemática do ensino da língua estrangeira, de forma geral, provém de questões políticas e histórico-sociais. Como foi citado, a língua inglesa ganhou espaço no contexto mundial e, conseqüentemente, passou a ser inserida no sistema educacional brasileiro. Porém, ao longo dos anos, houve divergências entre a oferta do ensino e a necessidade do educando, além da ineficácia na sua aplicação o que tem levado a uma visão marginalizada e um profundo desinteresse por parte do aluno.

No que diz respeito às comunidades ribeirinhas, o cenário deste ensino se torna mais preocupante. Levando em consideração as discussões acerca de um currículo escolar articulado à diversidade e à necessidade de representar a pluralidade local, observou-se que para os povos da floresta não há um olhar diferenciado e estratégico na construção do conteúdo curricular, visto que este grupo é permeado de particularidades culturais, geográficas e dotados de conhecimentos passados entre gerações, que são essenciais para a construção da identidade do estudante. No contexto atual, o que se vê é a aplicação de um ensino engessado e baseado na realidade urbana ou modelo urbanocêntrico, o que, em si, responde ao problema elaborado para estudo.

Portanto, apesar de a BNCC considerar a língua inglesa como uma ferramenta de comunicação no mundo globalizado, o esquema curricular proposto não condiz com o contexto em que as comunidades ribeirinhas estão inseridas. Assim, a partir de um processo estratégico e de reformulação de documentos que norteiam o ensino, chegou-se ao RCA, que vem como uma importante contribuição para o ensino personalizado ao perfil do estudante ribeirinho, ainda que em seu núcleo mantenha diálogo de perto com o conteúdo da base.

Dessa forma, nota-se que os estudantes das comunidades ribeirinhas ainda se encontram alijados de uma aprendizagem de língua inglesa que seja significativa para si, vendo-se obrigados a se adaptar a uma realidade institucional que foge daquilo que testemunham cotidianamente em sua vivência escolar.

Possíveis caminhos para mudança passam inevitavelmente por levantamentos no local que permitam ao poder público considerar e elaborar políticas educacionais condizentes com o local de implementação, nesse caso, espaços rurais que possuem uma configuração bem diferente daquela dos meios urbanos e, por esse motivo, precisam de reflexões relacionadas às necessidades dos estudantes dessa realidade específica.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Danielle Golvim da Silva. Resiliência pedagógica: escolas ribeirinhas frente às variações de seca e cheia no Rio Amazonas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2021.

AMAPÁ. **Referencial curricular amapaense**: educação infantil e ensino fundamental. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CBE 1, de 3 de abril de 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 6. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. **Uma experiência de pesquisa-ação para gestão comunitária de tecnologias apropriadas na Amazônia**: o estudo de caso do assentamento de reforma agrária Iporá. Tese (Doutorado em Política Científica e Tecnológica). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

COSTA, Eliane Miranda. Escolas ribeirinhas e seus desafios: faces da educação do campo na Amazônia marajoara. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, jul./set. 2021.

HALL, Silvia Cristina Barros de Souza; SILVA, Yuri Pinho da. A língua inglesa falada, vivida e interpretada na comunidade de Inanu. **Revista Culturas & Fronteiras**, volume 3, n. 1, dez. 2020.

LIRA, Talita de Melo; CHAVES, Maria do Perpétuo Socorro Rodrigues. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização social e política. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 17, n. 1, p. 66-76, jan./mar. 2016.