

METODOLOGIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: O CONHECIMENTO TEÓRICO E A PRÁTICA DOCENTE

Methodology of English language teaching: the theoretical knowledge for teaching practice

Vitória Farias SILVA (Faculdade Cultura Inglesa, São Paulo/SP, Brasil)

RESUMO: *Esta pesquisa pretende conhecer as metodologias de ensino utilizadas por um grupo de professoras de inglês da rede pública, a fim de descobrir se elas compreendem esses métodos e os empregam em suas aulas. Para tanto foi necessário através de entrevistas, identificar se elas têm conhecimento dos métodos, e apontar fragilidades em relação a sua aplicabilidade. Realizou-se, então, uma pesquisa baseada na metodologia Grounded Theory, através da qual foi possível observar que essas professoras não adquiriram uma capacitação efetiva em relação aos métodos durante a graduação, que se sentiam despreparadas a enfrentar a sala de aula ao sair da formação inicial, além de apontarem que é preciso, na prática escolar, serem profissionais reflexivas. Conclui-se então que embora a falta de domínio dos métodos não seja um impeditivo para a prática docente ela é importante para atingir a heterogeneidade de aprendizagem da sala de aula.*

PALAVRAS-CHAVE: Metodologia de língua inglesa; Graduação; Capacitação; Professor Reflexivo

ABSTRACT: *This piece of research intends to reflect about the teaching methodologies used by a group of English teachers in the public school, in order to find out if they understand these methods and apply them in their classes. It was necessary then, to identify if they are aware of the methods, and to point out weaknesses in relation to their applicability. Therefore, in this study, based on the Grounded Theory methodology, it was observed that the subject teachers did not acquire effective knowledge about the different methods during graduation, and they felt unprepared to face the classroom when leaving college. Besides, the need to adopt a reflective attitude in relation to the school routine was also pointed out in this investigation. Thus, it is possible to say that in spite of the insufficient knowledge about foreign language teaching methods, teachers continued teaching and for that, being open to the heterogeneity of learning in the classroom is essential.*

KEYWORDS: English language methodology; Graduation; Training; Reflective Teacher

Introdução

Segundo Tardiff (2005) um dos maiores problemas apontados nos cursos de licenciatura é a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade, uma vez que a universidade não relaciona os saberes práticos dos professores aos seus saberes vivenciados. Esse distanciamento causado na formação inicial do professor, reflete em sua prática na sala de aula, pois ele encontra um aluno que tem resistência ao seu “projeto educativo”, uma vez que não atende às suas necessidades reais (BORGES, 2015).

Essa resistência, associada aos diferentes níveis de conhecimento que tem o alunado da escola pública, justificado segundo de acordo com a pesquisa do British Council “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, publicada em 2015, onde aponta que o ambiente de vulnerabilidade social, excesso de alunos nas salas de aula, turmas desniveladas e alunos com problemas básicos de leitura e escrita, são desafios presentes na realidade do professor da escola pública, o que torna a necessidade de domínio dos métodos pelo professor ainda mais evidente.

Os métodos de ensino são norteadores para o trabalho do professor em sala de aula. O método organiza o planejamento da aula, a escolha do material didático e as ações práticas. De modo simplificado, ele é composto por três partes: a Abordagem, que abrange a teoria da língua e a teoria da aprendizagem; o *Design*, composto pelo *syllabus* ou ementa, tipos de atividades, atribuição dos alunos, professor e material didático; e por último o Procedimento, onde estão incluídas as técnicas e comportamentos em relação a aprendizagem (RICHARDS; RODGERS, 2001).

Desta forma, os objetivos desta pesquisa são: investigar em um grupo de professoras da rede pública, a fim de verificar se elas compreendem os métodos de ensino-aprendizagem de língua inglesa e os empregam em suas aulas. Juntamente a essa ideia inicial, verificar quais estratégias metodológicas que o grupo de professoras entrevistado utiliza para o ensino da língua estrangeira¹; pretendo identificar as lacunas na compreensão dos métodos por essas professoras e tentar compreender os possíveis desafios das docentes na aplicação dos métodos.

Portanto, a questão norteadora deste trabalho é: qual é o conhecimento e aplicação dos métodos de ensino-aprendizagem de língua inglesa por um grupo de professoras da rede pública de Osasco?

Essas indagações surgem da hipótese de que os professores da rede pública têm pouco conhecimento dos métodos de ensino-aprendizagem da língua inglesa e que tal defasagem desde a graduação tem efeitos na prática docente. Conhecer os métodos pode contribuir diretamente para a eficiência do ensino da língua estrangeira e para a efetiva formação dos alunos em inglês, contemplando a heterogeneidade das formas de aprendizado e as ferramentas possíveis dentro da escola pública.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa com um grupo de três professoras, oriundas da mesma escola pública localizada no município de Osasco, baseada na

¹ Neste trabalho o termo *língua estrangeira* será compreendido como sinônimo de *língua inglesa*.

metodologia *Grounded Theory* e como forma de coleta de dados a conversa hermenêutica, defendida por Gadamer (2004).

1. Fundamentação teórica

1.1 A formação do professor de inglês e o professor reflexivo

Em uma pesquisa com alunos egressos da licenciatura, Ialago e Duran (2008) discutem o baixo nível de satisfação entre os graduados. As autoras acreditam que os professores em formação na universidade deveriam: enfatizar a realidade escolar a qual esse professor será inserido, dar um enfoque maior a questão do ensino-aprendizagem, promover uma análise substancial dos problemas da sala de aula regular, e provocar uma mudança nos estágios obrigatórios, pois não propõem a prática da teoria ensinada nos cursos.

Ainda sobre este tema, Rodrigues (2016) afirma que é necessário não fazer da universidade um mero treinamento para o mercado, para que ela não seja incapaz de desenvolver cidadãos críticos. Nesse caminho Nóvoa (2007, p.14) aponta que “a formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”.

Essa dissociação entre teoria e prática é ocasionada pelo distanciamento sobre o que é ensinado nos cursos de licenciatura e o que é cobrado no currículo da escola básica. O que é ensinado no ensino superior é utópico, portanto, não condiz com a realidade que o profissional egresso da graduação encontrará, fazendo-o não se sentir totalmente capacitado para enfrentar uma sala de aula real.

Uma das formas de romper com essa situação, em primeiro lugar, é mostrar para o professor que a prática docente não é apenas uma atividade técnica, e sim uma atividade prática que é sempre teórica, pensada, que se o professor quer ser um agente transformador da sua aula, promover uma aprendizagem significativa, ambas - teoria e prática - têm de caminhar juntas (LIBÂNEO, 2012, p.55 apud BORGES, 2015). Nesse ponto, a universidade deve se comportar como o espaço onde se discuta a necessidade de ressignificação da prática, de acordo com as mudanças sofridas por conta da democratização do ensino (FONSECA, ROJAS, 2007, p.18). Ainda sobre a universidade, ela também deve ser reconhecida como um local de construção da identidade profissional, onde se propõe uma formação profunda e de qualidade, e que leve em consideração a sociedade moderna em que está inserida.

Em segundo lugar, há uma característica importantíssima que todo o docente deve carregar consigo desde o momento da graduação: ser um profissional crítico-reflexivo. Isso porque, como pontua Rodrigues (2016, p.27),

ser um professor reflexivo implica em saber identificar fatores que auxiliam ou dificultam o aprendizado de uma LE², como questões individuais, sociais, faixa etária dos alunos, local onde a língua é ensinada (escola, curso de idioma, universidade), objetivo desse aprendizado (leitura, prática oral e escrita).

A capacidade de ser um professor reflexivo é uma construção realizada durante toda a carreira docente. Dewey (1959 apud RODRIGUES, 2016), acredita que esse profissional deva ter um espírito aberto, onde ele possa questionar e reavaliar constantemente a sua prática, aceitando as críticas necessárias ao seu aperfeiçoamento, que ele tenha ainda responsabilidade, isto é, consciência de que sua ação é fundamental na formação do aluno, e por último, que ele também tenha dedicação, de maneira que haja um engajamento efetivo na sua ação educadora.

Ainda pensando na criticidade e reflexão necessária para a sala de aula, Schön (1992), desenvolveu conceitos baseados na “epistemologia da prática”, apresentando as ideias de reflexão-na-ação, e de reflexão-sobre-a-ação.

O primeiro conceito está relacionado com os acontecimentos na sala aula, é o momento em que o professor encontra uma situação inesperada e/ou inusitada, e tem de resolvê-la naquele momento. Já a segunda ideia está relacionada com o “pós-aula”; é o momento em que o docente revisitará os acontecimentos de sala, a sua prática propriamente dita, e poderá refletir sobre seus erros e acertos acerca do processo de aprendizagem.

Para Schön (2000), faz-se necessário que professor esteja em constante conexão com a aula, os alunos e os conceitos por ele defendidos, para que essa proposição de reflexão feita pelo autor seja realizada de maneira constante e efetiva.

De acordo com esse ponto de vista, Nóvoa (1992) acredita que é muito importante valorizar paradigmas de formação que possam promover a preparação de um professor reflexivo, de maneira que ele assuma a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional, podendo então participar como protagonistas na implementação de políticas educativas.

Por se tratar do professor de língua inglesa, é esperado que ele tenha consigo essa característica do profissional reflexivo, uma vez que ele, ao lecionar um idioma distinto ao da língua vernácula, acaba tendo de atender não só o ensino das quatro habilidades que a língua possui (fala, escrita, audição e leitura), mas também o ensino das características culturais do idioma, rompendo com a ideia de simplesmente reproduzir os conteúdos dos livros didáticos.

1.2 O profissional docente e a formação continuada

Segundo Borges (2015), a formação continuada pode ser uma forma de suprir as lacunas deixadas por uma licenciatura, que não abrange todas as necessidades que um profissional da educação precisa para ingressar na carreira docente. Ele ainda afirma que a continuidade dos estudos desse docente o auxiliará a responder a questionamentos que ele

² Língua Estrangeira

pode vir a ter enquanto um profissional reflexivo, repensando em sua prática e nos desafios que se apresentarão.

Nóvoa (1992, p.15), sinaliza em seu texto *formação de professores e a profissão docente* que “as práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas”. Mas ele ainda ressalta que é necessário ter atenção pois esse tipo de formação pode favorecer o isolamento, o que dificulta o diálogo entre os professores.

Essa necessidade do constante aprendizado, atrelada a capacidade reflexiva do professor, aumenta a possibilidade do conhecimento atingir a heterogeneidade do alunado, pois um profissional com essas características, apresenta-se como um ser ativo em trazer novidades para a sua sala de aula.

1.3 Os métodos de ensino

Por conta das sucessivas reformas do sistema educacional que aconteceram no país, o ensino de língua inglesa passou por grandes turbulências, sendo retirado e colocado inúmeras vezes do currículo estudantil. Porém, com a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998, ficou firmado que o foco no ensino de língua estrangeira seria o da leitura, conforme salienta o trecho:

[...] nas condições existentes na maior parte das escolas brasileiras, o foco no que ensinar pode ser melhor entendido ao se pensar, metafóricamente, sobre o que as lentes de uma máquina fotográfica focalizam. O primeiro foco, por meio do uso de uma lente padrão, estaria colocado na habilidade de leitura (BRASIL, 1998, p.21).

Todo esse desenvolvimento histórico que permeou o ensino de língua inglesa, estava associado a métodos de ensino específicos, que levavam em consideração as necessidades dos aprendentes da língua e a eficiência e/ou rapidez no ensino.

Para auxiliar a aprendizagem foram desenvolvidos, entre métodos e abordagens, diversas maneiras diferentes de ensinar a língua inglesa, usadas para direcionar o professor em sala de aula.

Serão descritos aqui breves resumos dos métodos e abordagens do ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Esses resumos são baseados no livro *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias* (OLIVEIRA, 2014). Devido à grande variedade de métodos, serão apresentados neste trabalho os mais relevantes tanto pela quantidade de citações na literatura, quanto pela importância histórica, sendo eles: Método de Tradução e Gramática, Método Direto, Método Audiolingual e Abordagem Comunicativa.

O mais antigo deles, Método de Tradução e Gramática, surgiu ainda no Império Romano, e tinha como características: descrever a gramática detalhadamente, ensino de vocabulário desconectado e memorização de lista de palavras.

Em contraponto ao método anterior, temos o Método Direto. Neste, a gramática era ensinada de maneira indutiva, era necessário estabelecer uma conexão direta entre significado e palavras na língua-alvo, e proibido usar a língua vernácula nas aulas.

O Método Audiolingual, está baseado na teoria behaviorista. Através dele a língua era vista como um hábito condicionado, onde se aprendia pela prática, repetição e memorização através dos *drills*, usando o *PPP (Presentation, Practice, Production)* como técnica de aula.

Por último, resultado de reflexões sobre o ensino de língua das décadas de 60 e 70, a Abordagem Comunicativa é pautada em desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, levando em consideração o aspecto social da linguagem.

Analisando a formação do professor de língua inglesa e a necessidade de ser um profissional reflexivo, o uso dos métodos desde a universidade, é maneira mais efetiva para que o professor consiga êxito na aprendizagem do aluno unindo aspectos gramaticais, culturais e lexicais da língua. Desta forma, a universidade pode auxiliar o professor em formação para que ele chegue na sala de aula com a capacidade de avaliar qual habilidade e competência deve ser trabalhada.

Com essa importância em mente, pretendo conduzir este estudo visando a possibilidade de identificar como foi a formação inicial do professor da escola pública em relação ao conhecimento dos métodos de ensino.

2. Metodologia de pesquisa

Esse trabalho de pesquisa visa verificar qual o conhecimento que os professores de inglês possuem em relação aos diferentes métodos de ensino da língua, e como eles podem auxiliar em sua preparação de aula considerando a heterogeneidade que existe dentro da sala de aula da escola pública.

Para tanto, este artigo será baseado em uma pesquisa qualitativa com um grupo três professoras que compõem o quadro de docentes de língua inglesa de uma escola pública do município de Osasco, no estado de São Paulo. Para identificá-las neste trabalho, elas serão denominadas de *professora 1*, *professora 2* e *professora 3*.

A professora 1 se formou no ano de 1979, mas só começou a lecionar em 1999 em escola estadual. Antes disso nunca havia trabalhado em sala de aula, ou mesmo com a educação; ocupa uma das cadeiras destinadas ao professor efetivo de língua inglesa da instituição, que são 4 ao total. Em sua experiência profissional, já lecionou a disciplina para todos os níveis de ensino do Fundamental I ao Ensino Médio.

A professora 2 se formou em 2007, e começou a lecionar a disciplina de língua inglesa em 2012 na rede estadual. Ela é professora efetiva na instituição, porém ocupa uma das cadeiras de língua portuguesa; a língua inglesa entra em sua carga horária para o cumprimento do bloco obrigatório de disciplinas atribuídas.

A professora 3, antes de iniciar a graduação em Letras, já trabalhava na rede estadual como professora de PEB I – polivalente - no Ensino Fundamental. Iniciou a graduação em 1996, mas teve de parar o curso por 2 anos. Terminou a graduação em 2002,

e em seguida já iniciou também na rede estadual com a docência em língua inglesa. É a professora mais antiga da instituição a ocupar a cadeira efetiva desta disciplina.

Ainda sobre as entrevistadas, as professoras 1 e 3 fizeram parte de um programa de formação continuada direcionada para o profissional de língua inglesa da rede pública, cujo objetivo era melhorar a capacitação desse profissional que já está na linha de frente em sala de aula, mas não se sente completamente apto para o ensino da língua estrangeira.

Utilizando como instrumento de coleta de dados a conversa hermenêutica, que segundo Gadamer (2004) é um instrumento de pesquisa, que por meio de uma interação procura estabelecer a compreensão sobre o que é dito, respeita a opinião do outro, convergindo as conclusões em um denominador comum. O autor também estabelece que é através da conversa genuína e sincera dos participantes, dividindo um interesse mútuo de investigação, que as compreensões podem se aproximar. Desta forma, realizei dois encontros para entrevistas. No primeiro participaram duas das professoras, já o segundo, ocorreu apenas entre a terceira professora convidada e eu. Ambas as conversas foram realizadas dentro do ambiente escolar e gravadas com consentimento delas. No caso desta pesquisa, a minha proximidade com as entrevistadas propicia essa conversa genuína sugerida pelo autor.

Apesar da prerrogativa da conversa hermenêutica propiciar algo mais fluido e sem *script* entre as participantes, desenvolvi o roteiro a seguir para guiar minimamente a conversa com as entrevistadas, e garantir a exposição das minhas dúvidas e objetivos principais de pesquisa:

- Saber o nível de formação das professoras, quanto aos métodos de ensino de língua inglesa;
- Conversar sobre a percepção das professoras em relação à importância do conhecimento sobre metodologias de ensino de língua inglesa, e sua aplicabilidade dentro da escola pública;
- Verificar como a perspectiva de aluna, influencia a docência em sala de aula das entrevistadas;
- Verificar qual método de ensino elas utilizam em suas aulas;
- Ouvir relatos sobre aulas que elas ministram, baseadas nos métodos de ensino.

Ainda, para auxiliar na coleta de dados, desenvolvi um questionário semiestruturado a fim de ser um norteador para a conversa hermenêutica. Isso foi necessário devido aos objetivos apresentados acima, e a necessidade de certificar que eu abordaria todas as proposições. Porém, a ideia primordial para a coleta era a interação entre as entrevistadas e eu, dessa forma, a conversa genuína foi mantida. O questionário utilizado encontra-se no apêndice 1 deste trabalho.

Com base na metodologia *Grounded Theory*, relatarei os dados coletados de acordo com as minhas percepções. Essa metodologia qualitativa desenvolvida pelos sociólogos americanos Glaser e Strauss, tem como propósito inicial construir uma teoria baseada nos dados investigados em um determinado objeto da realidade obtidos de maneira indutiva ou

dedutiva (NÓBREGA e SANTOS, 2002), e permite que o pesquisador use do seu conhecimento prévio para realizar a análise dos dados coletados.

Reunindo os dados coletados e a metodologia escolhida, foi possível prosseguir para a análise dos dados e verificação das hipóteses levantadas.

3. Análise de dados

Para organizar a compreensão e estudo da conversa, a análise de dados foi dividida em três seções, sendo elas: “O docente como discente”, “O docente na prática” e “A prática do método”. Além disso, para manter o anonimato e organização das falas das entrevistadas, como já sinalizado anteriormente serão denominadas: *professora 1*, *professora 2* e *professora 3*.

3.1 O docente como discente

A entrevista foi conduzida por meio de questões relacionadas a saber onde cursaram a graduação e quando concluíram, identificar se havia alguma semelhança nos conteúdos abordados nos cursos, em relação a metodologia de ensino e a didática da língua inglesa. Era interessante saber qual a percepção que elas tinham em relação ao preparo do professor ao sair da formação inicial e como isso impactava a atuação em sala de aula. A *professora 1* terminou a graduação no ano de 1980, a *professora 2* em 2007 e a *professora 3* em 2002. Nos seus relatos sobre o curso, todas concordam com o fato de que não saíram da faculdade preparadas para enfrentar a sala de aula e a sua heterogeneidade.

Eu terminei a faculdade sem saber o que era metodologia. [...] Era Ensino Médio, a noite, eu nunca tinha trabalhado: ‘o que é que vou fazer?’. Eu não tinha noção, né gente! [...] Então uma amiga, [...] quando eu tinha alguma dúvida falava: ‘Vem aqui que eu te ensino’. E ela que me ensinou a preencher diário, me ensinou a preparar aula, ela me ensinou tudo! (Professora 1).

Na época eu era professora auxiliar de português, e então uma professora saiu de licença, isso foi em 2012... e a escola me ofereceu essas aulas de inglês, e ficaram insistindo... Eram 10 aulas que ela tinha pela manhã no Ensino Médio, e eu acabei pegando. [...] Eu era professora auxiliar! Sem experiência nenhuma, eu tentei dar o meu melhor! (Professora 2).

Na faculdade, a disciplina de didática era mais focada em dar aula mesmo... Eu não consigo lembrar de situações em que eles diziam: ‘Olha você tem que usar o método fonético ou essa aula vocês vão usar mais a questão gramatical. (Professora 3).

Ao serem questionadas sobre os métodos de ensino que aprenderam, a professora 1 afirmou que “*Então quando tem essa coisa de didática, metodologia, na faculdade eles não explicam o que é isso, onde se encaixa! Eu terminei a faculdade sem saber o que era metodologia*”, já a professora 3 trouxe que

Ele [o professor da graduação] ensinava a questão da etimologia da palavra, e isso era muito bom, ele dizia que toda a língua, inclusive a inglesa, tinha uma musicalidade, nós tínhamos um livro só de fonética, e era uma coisa legal que depois acabou; ele saiu da faculdade, e isso foi passado para outra professora. Mas método: ‘Olha vocês têm que ensinar assim!’ Não tive.

Em relação a essa lacuna na aprendizagem, Almeida Filho (1992, 1993 apud RODRIGUES, 2016) salienta que o conhecimento teórico superficial, acaba levando os professores a atuarem exclusivamente com base em suas próprias convicções e experiências enquanto discente e docente, ao longo de toda a sua trajetória, promovendo assim, um ensino superficial e limitado na resolução de problemas.

Ao serem questionadas sobre o nível de proficiência na língua, delas e dos colegas durante a formação inicial, as três professoras disseram que a sala de aula da graduação possuía um grande “desnível” de conhecimento. Uns sabiam muito a língua inglesa, outros tinham apenas uma noção, e havia ainda os que não tinham conhecimento algum a respeito da segunda língua, o que dificultava o trabalho do docente com a turma, e de certa forma, o obrigava a abordar prioritariamente o aspecto gramatical da língua durante as aulas.

Na faculdade, tinha gente da minha turma que não sabia. Quando eu cheguei no último ano, tinha gente que parecia que nunca tinha tido inglês, que não sabia quase nada. Uma vez o professor até se admirou, e disse: ‘Olha gente, eu lamento, mas não é possível vocês chegaram no último ano, e com esse conhecimento que vocês têm...’ Era uma sala que terminou com 35 alunos, mas que começou com muitos mais. Tiveram uns que falaram que [a falta de conhecimento em] inglês foi um impeditivo (Professora 2).

Alguns alunos sabiam falar, outros foram fazer curso [de inglês] durante a faculdade. Tinha um pessoal que não sabia nada, inclusive infelizmente, esse foi um dos motivos da saída de alguns professores, por reclamações dos alunos. Quando eu entrei, um dos professores só dava aula em inglês, o tempo todo, e isso era muito bom [na minha opinião], porque nos forçava e tal. Mas tinham algumas pessoas [alunos] que não entendiam, e por conta disso não gostavam (Professora 3).

Reiterando sobre essa questão, Almeida Filho (1992, 1993 apud RODRIGUES, 2016) revela que os professores têm um domínio muito precário da língua, já Martins e Anchieta (2009) ressaltam que o grande percentual de alunos formados nos cursos de letras no Brasil, não atende aos níveis satisfatórios de proficiência.

Durante a conversa, comentando sobre a formação inicial das entrevistadas, foi possível perceber uma sensação de desapontamento das docentes em relação a instituição de ensino em que elas fizeram a graduação. É notório também em suas falas, a grande expectativa que tinham com o curso, e como a prática se mostrou diferente da teoria estudada.

De acordo também com o relato delas, a situação encontrada na sala de aula da graduação era de um ambiente heterogêneo e desnivelado, o que dificultava a evolução da turma nas matérias relacionadas a língua inglesa. Essa situação acabou se apresentando da mesma forma quando elas assumiram o papel de docente. A mudança em relação a essa situação aconteceu apenas em um aspecto, que foi a perspectiva em que ele passou a ser visto e analisado. Isto porque, mesmo “despreparadas”, elas precisavam motivar e desenvolver formas de envolver esse aluno no aprendizado de língua estrangeira.

3.2 O docente na prática

A *professora 1*, relatou a dificuldade que tem em lidar com um aluno que tem o nível adequado de conhecimento para série e ano, mas que está em uma sala heterogênea. Ela conta que às vezes é necessário, de certa forma, frear a evolução desse aluno, para não deixar a sala desmotivada com a discrepância de conhecimento.

E esses alunos ‘fera’, [...] que NOOOOSSAAAAA, eram excelentes, mas ai eles queriam ficar falando; e eu disse: “Então, a gente não pode, porque eu não estou dando aula só para você, a gente está na sala. Você tem esse domínio maravilhoso, só que a sala não tem! (Professora 1).

Complementando a *professora 2* afirmou que uma das formas de fazer com esses alunos, não caiam também na desmotivação, é usá-los em seu benefício durante a aula.

No começo eu pegava uns alunos que sabiam bastante... E eu peguei uns alunos do 3º EM que sabiam muita coisa de inglês, que competiam comigo. E sabe o que eu fazia?! Eu tentava aproveitar ele! Usar em meu benefício. Quando eles vinham com umas perguntas assim... eu já argumentava: [...] ‘É ótimo que você saiba, que você tenha facilidade, porém eu já notei que a maioria não tem [...] Eu não posso privilegiar você e deixar os outros para trás, eu tenho que alcançar todos, tenho que ir aos poucos. (Professora 2).

Por outro lado, quando o assunto é a proficiência da língua pelo professor, outro desafio é encontrado. O relatório do British Council (2015), afirma que somente 67% dos professores entrevistados pela pesquisa nacional não tinham certificados de proficiência na língua, o que revela a falta de um padrão mínimo de exigência de domínio de inglês pelo professor. Neste sentido, a *professora 3* afirma que a falta de fluência por parte do professor de inglês é um grande fator limitante para dinamicidade da aula e magnetismo do aluno.

No caso do grupo de professoras entrevistadas, as *professoras 1 e 2*, revelaram que fizeram curso de idiomas antes do início da faculdade, e mesmo com o término da graduação continuaram no curso de inglês para aperfeiçoar as suas aulas. Já a *professora 3* só iniciou o curso de idiomas, ao fim da graduação. Porém, ela e a *professora 1*, mesmo depois de anos lecionando, ainda veem a necessidade de aperfeiçoamento na fluência da língua e permanecem no curso de idiomas.

Apesar dos diferentes níveis de proficiência de inglês apresentados pelas três participantes ao terminar a graduação, nenhuma delas se sentia apta o suficiente para enfrentar uma sala de aula no início da carreira docente. Elas contam que para minimizar essa insegurança faziam uma preparação de aulas muito refinada, com uma pesquisa minuciosa de vocabulário e levantamento de possíveis dúvidas que os alunos poderiam vir a ter durante a aula.

O que acontecia, eu preparava muito bem as aulas, via o assunto que eu iria trabalhar, e então eu já pesquisava o vocabulário. Imaginava a pergunta que poderia vir, e como eu preparava aula com a ajuda da minha colega, ela já tinha prática, e me dava as dicas do que poderia vir... (Professora 1).

Preparei minhas aulas, né?! Com o material que eu tinha em casa, na época já tinha livros de inglês na escola. Procurei preparar aulas da forma mais simples possível, sem ter muito texto, muita coisa, para não ficar cansativo. Preparava a explicação e os exercícios (Professora 2).

As professoras participantes deste trabalho exemplificam em suas falas muitos problemas enfrentados por grande parte dos profissionais de língua inglesa ingressantes da rede estadual de ensino ao preparar as suas aulas. Um deles é a falta recursos adequados no que diz respeito ao material didático, recursos tecnológicos, e até mesmo o espaço físico inadequado da instituição escolar.

A formação continuada então, passa a ser o *recurso* que os profissionais de ensino buscam para encontrar alternativas de promover uma aula dinâmica e que tenha significado para o estudante, isto porque, com os pares de sua disciplina eles conseguem trocar informações e boas práticas de ensino.

3.3 A prática dos métodos

Ao pedir para que elas classificassem qual era a principal metodologia de ensino que utilizavam em suas aulas, as *professoras 1 e 2* disseram que usavam diferentes tipos, e essa variedade era de acordo com o conteúdo trabalhado naquele momento. A *professora 1* afirma ainda que usa mais de um tipo de metodologia ao mesmo tempo:

Eu trabalho várias metodologias, as vezes até ao mesmo tempo! Tudo depende do assunto que a gente está trabalhando, e aí eu vou mesclando, mas eu não tenho uma caixinha não! Até por causa das atividades que são diversas modalidades, não são todas no mesmo estilo

Porém, ao exemplificar algumas técnicas, na fala da *professora 1*, é possível afirmar que ela tem uma postura voltada para o método audiolingual, com breves explicações gramaticais, e exercícios repetitivos para fixar a informação. Em contrapartida, ela faz algumas ressalvas sobre atividades relacionadas ao *listening* que podem ser encaixadas na abordagem comunicativa. Embora descreva atividades variadas, a professora não demonstra domínio de conhecimento teórico dos métodos, já que mescla eles ao longo das aulas e não consegue nomeá-los de forma correta.

A *professora 2*, discorre que suas aulas também são baseadas em exercícios de repetição e explicações curtas e objetivas do idioma, porém, não consegue relatar exemplos de aula durante a sua fala.

A *professora 3*, do mesmo modo, se classifica como uma professora voltada mais para a questão gramatical, como segue a afirmação, entretanto não consegue descrever a sua metodologia como audiolingual – usando o termo teórico.

Eu acho que eu sou muito gramática, apesar de ensinar da forma como eu também vou aprendendo. Mas eu penso que eu trabalho muito a questão gramatical, e a fala fica mais de lado.

Durante toda a conversa, as entrevistadas afirmaram sobre a necessidade de refletir sobre a aula ministrada, o que vai de acordo com a teoria criada por Schön sobre reflexão – na-ação, e apresentada no início deste artigo. Elas corroboram a ideia de sempre ter um olhar sensível para a situação do aluno, observar como está o comportamento em sala de aula, e a importância da adequação de realidade e conhecimento para o alunado.

A capacidade de reflexão e aprimoramento crítico ressaltados acima, poderiam acontecer, conforme aponta Rodrigues (2016), se o curso de Letras tivesse mais disciplinas que abordassem a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, as Ciências Políticas, História e História da Arte. Uma vez que, ser um bom professor, não está ligado apenas ao fato de dominar o conteúdo, mas sim, lidar com as escolhas que a área de atuação propõe. Nos diz respeito a decisão do conteúdo a ser transmitido e como se dará a aplicação desse conhecimento, em sala de aula.

Observando os tópicos apresentados na seção análise de dados deste trabalho, é possível afirmar que a falta do conhecimento teórico, associado à falta de proficiência na língua inglesa por parte do docente ingressante na educação apresentam-se como pontos críticos que dificultam o desenvolvimento e o aprendizado da língua estrangeira em sala de aula.

A falta de conhecimento teórico, neste caso específico dos métodos de ensino de língua inglesa, pode estar ligada a uma graduação defasada, onde o currículo da universidade não condiz com a realidade e necessidade escolar. Essa defasagem pode ser ainda mais acentuada quando esse profissional encontra um alunado extremamente heterogêneo e desnivelado.

No que diz respeito à baixa proficiência na língua inglesa do docente recém saído da graduação, pode ser atribuído a uma expectativa, de certa forma, “exagerada” no que diz respeito a universidade, fazendo esse profissional crer que sairia da formação inicial com a fluência necessária para enfrentar a sala de aula, porém encontra na universidade um público igualmente heterogêneo e desnivelado ao da escola básica, acarretando em um ciclo vicioso onde o profissional mal formado na graduação, perpetua a má formação na educação básica.

Considerações Finais

A justificativa deste trabalho nasce de uma inquietação baseada no desinteresse dos alunos, em relação à língua inglesa. Isso porque, muitas vezes o professor não consegue estimular o estudante e não apresenta conhecimento em relação aos diferentes métodos de ensino na língua inglesa, que podem auxiliar o professor a planejar aulas que atinjam as diversas necessidades dos diferentes alunos.

A proposição inicial deste artigo era de identificar se um grupo de professoras de inglês, da rede pública de Osasco, possuía conhecimento em relação aos métodos de ensino de língua inglesa. Dessa forma, através da conversa hermenêutica, foi possível verificar ao longo das conversas e análises, que elas não obtêm o conhecimento teórico a respeito desse tópico.

As professoras foram um pouco evasivas ao relatarem as estratégias utilizadas em sala de aula, o que, a partir da análise exposta neste trabalho, pode ser apontado como falta de conhecimento teórico e existência de lacunas na compreensão dos métodos durante o processo formativo.

É possível também a identificar fragilidade na aplicação das atividades práticas, provavelmente ocasionadas por uma formação inicial que não atende as necessidades de um docente recém ingresso na carreira educacional. A hipótese apresentada, pode ser confirmada uma vez que o professor não tem domínio de diferentes práticas para atingir o aluno, impossibilitando contemplar toda a heterogeneidade da sala de aula, conforme discutido na seção anterior de análise de dados.

Os dados coletados para alicerçar essa pesquisa, foram proporcionados através da conversa hermenêutica entre as participantes que aconteceu de maneira fluída. Elas tiveram liberdade de opinar sobre as suas formações, a prática em sala de aula, a importância da formação continuada, incluindo ainda a troca de experiências, que é inerente a conversas entre professores.

É possível pontuar que a falta de conhecimento das entrevistadas em relação a alguns termos utilizados nas perguntas, gerou dificuldade de entendimento, e algumas respostas vazias, que geraram dúvidas quando foi realizada a análise de dados.

Por conta das entrevistas terem acontecido dentro do ambiente escolar, ocorreram algumas interrupções devido a própria rotina da Unidade, que causaram interrupções no raciocínio das entrevistadas. Essas interrupções também podem ter contribuído para a coleta de algumas respostas evasivas.

Apesar da falta de conhecimento teórico das professoras entrevistadas ter impedido a análise precisa dos métodos de ensino que elas utilizam em sala de aula, entendo que esse trabalho pode ser o ponto de partida para uma pesquisa mais ampla a respeito da formação inicial dos professores egressos dos cursos de Letras, que pode promover uma resolução para a situação-problema, atuando em parceria a cursos de formação continuada.

Referências bibliográficas

AIRES, D. S. *Em busca da essência do self: um espetáculo da vivência de estudo de professores no exterior sob a perspectiva da complexidade*. 2014 Tese (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BORGES, M. J. A. A. *A formação do professor de língua inglesa: desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade*. 2015. Tese (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.

BRASIL., Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHONG, C. H.; YEO, K. J. An Overview of Grounded Theory Design in Educational Research. *Asian Social Science*, Malaysia, v. 11. abr/ 2015.

DURAN, M. C. G.; IALAGO, A. M. Formação de Professores de Inglês no Brasil. *Revista: Diálogos da Educação*, Curitiba, v.8, n.23, p.55-70, jan./abr. 2008

FONSECA, R. B; ROJAS, J. A formação de professores de língua estrangeira no Brasil sob o enfoque do liberalismo e do marxismo. In: Jornada do HISTEDBR – História, Sociedade e Educação no Brasil, 7., 2007, Campo Grande. *Anais*, Campo Grande: UNIDERP, 2007.

- GADAMER, H. G. *Truth and method*. Ed. Continuum. London, 2004
- LEITE, F. Raciocínio e procedimentos da Grounded Theory Construtivista. *Questões Transversais – Revista de Epistemologias da Comunicação*, São Paulo, v. 3, jul-dez 2015.
- NÓBREGA, M. M. L.; SANTOS, S. R. A Grounded Theory como alternativa metodológica para pesquisa em enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 55. Set/ Out 2002.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e a profissão docente*. In: NÓVOA, Antônio (org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13- 33.
- _____. *Desafios do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO–SP, 2007.
- OLIVEIRA, L. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.
- O ENSINO de Inglês na Educação Pública Brasileira*. São Paulo: British Council, 2015.
- RICHARDS, J; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*, 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- RODRIGUES, L. C. B. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: entre antigas pressões e os novos desafios. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 19/2, p. 13-34, dez. 2016.
- SCHÖN, D. A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SICHELERO, J.J. Linguagem, hermenêutica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol.24, abr/2019.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

APÊNDICE

Perguntas norteadoras para a conversa hermenêutica:

1. Onde vocês fizeram a graduação? (Ano do término)
2. Durante a faculdade, você teve conhecimento dos métodos de ensino de língua inglesa?
3. Como era a turma? Você e seus colegas já tinham fluência na segunda língua?
4. Como o professor lidava com os diferentes níveis de conhecimento de língua na sala de aula?
5. Pensando hoje na sua atuação de sala de aula, você consegue reconhecer as mesmas dificuldades que o seu professor da graduação tinha em trazer um conteúdo que unificasse o nível de conhecimento da sala?
6. Durante as suas aulas você consegue reconhecer que métodos são mais usados? E quais você mais gosta de trabalhar?
7. Você consegue diferenciar e explicar o que acontece na sala de aula quando a aula está baseada em um método e quando não?
8. Dê exemplos de situações onde os métodos de ensino conseguiram maior êxito e/ou fracasso, durante o processo de aquisição da nova língua para os seus estudantes.