

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO**

CAROLINE BARBOSA ZANFERRARI

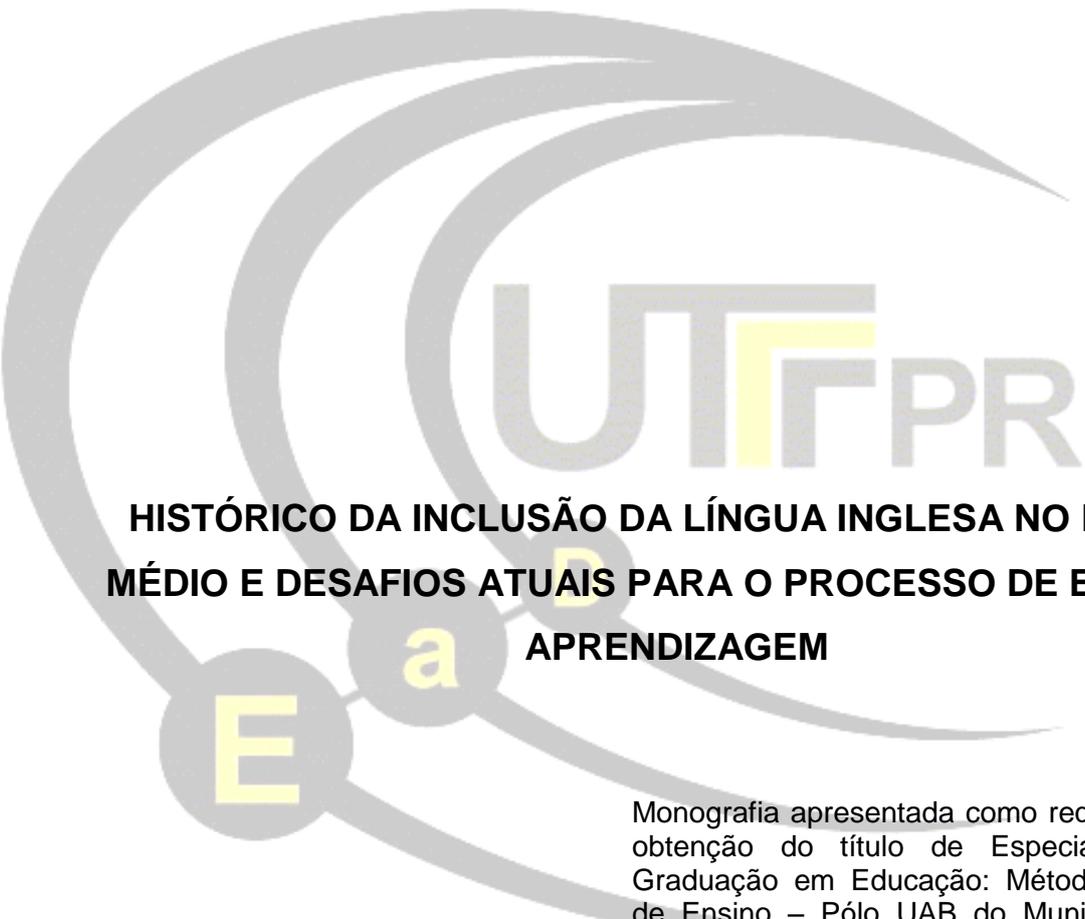
**HISTÓRICO DA INCLUSÃO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
MÉDIO E DESAFIOS ATUAIS PARA O PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

MEDIANEIRA

2014

CAROLINE BARBOSA ZANFERRARI



**HISTÓRICO DA INCLUSÃO DA LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
MÉDIO E DESAFIOS ATUAIS PARA O PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Especialista na Pós Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Pólo UAB do Município de Ibaiti, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Câmpus Medianeira.

Orientadora: Prof. Claudimara Cassoli Bortoloto

MEDIANEIRA

2014



TERMO DE APROVAÇÃO

Histórico da inclusão da Língua Inglesa no Ensino Médio e desafios atuais para o processo de ensino e aprendizagem

Por

Caroline Barbosa Zanferrari

Esta monografia foi apresentada às 19h30min do dia 31 de outubro de 2014 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino – Polo de Ibaiti, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Medianeira. A aluna foi avaliada pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof^a. Me. Claudimara Cassoli Bortoloto
UTFPR – Câmpus Medianeira
Orientadora

Prof Dr. André Sandmann
UTFPR – Câmpus Medianeira
Membro

Prof Me. Cidmar Ortiz dos Santos
UTFPR – Câmpus Medianeira
Membro

Prof^a Me. Maria Fatima Menegazzo Nicodem
UTFPR – Câmpus Medianeira
Membro

Dedico este trabalho ao meu namorado, Paulo Victor que, incansavelmente, auxiliou-me na busca pelo conhecimento, fornecendo-me forças físicas e mentais para a conclusão desta tão almejada etapa acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus por ter possibilitado minha existência e, assim, permitir-me batalhar por aprimoramento pessoal e profissional.

Aos meus pais, por me proporcionarem formação acadêmica desde a Educação Básica até a Educação Superior e por serem constantes agentes incentivadores em minha vida.

A minha orientadora, professora Claudimara Cassoli Bortoloto, por me acompanhar durante a longa jornada de desenvolvimento da pesquisa com habitual presteza e competência.

E, finalmente, aos professores do curso de Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, professores da UTFPR, Câmpus Medianeira e tutores presenciais e a distância por auxiliar-me direta e indiretamente.

“É fundamental que o estudante adquira uma compreensão e uma percepção nítida dos valores. Tem de aprender a ter um sentido bem definido do belo e do moralmente bom”. (Albert Einstein)

RESUMO

ZANFERRARI, Caroline Barbosa. Histórico da inclusão da língua inglesa no ensino médio e desafios atuais para o processo de ensino e aprendizagem. 2014. 44 folhas. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

Este trabalho teve como temática a discussão sobre a implementação da Língua inglesa no currículo escolar do Ensino Médio, as dificuldades enfrentadas pelo professor que leciona essa disciplina, na escola regular, bem como as respectivas práticas para dirimi-las. Tal assunto foi escolhido em razão da importância da língua inglesa na atualidade como uma das principais ferramentas de crescimento pessoal e profissional. O campo de pesquisa se deu em escola regular, pública e particular, como forma de demonstrar a realidade do ensino da disciplina, isto é, a falta de oportunidade que a maioria dos alunos tem em cursar a língua inglesa em escolas de idioma. Os resultados da pesquisa nos evidenciam que os professores, ainda que se empenhem em testar novas técnicas e metodologias de ensino, sofrem com o desinteresse e indisciplina por parte dos alunos. Dessa forma, foram propostos neste trabalho sugestões de melhorias para serem utilizadas em sala de aula, estimulando os alunos ao aprendizado e facilitando o processo de ensino aos professores.

Palavras-chave: realidade escolar; dificuldades; ensino, língua inglesa.

ABSTRACT

ZANFERRARI, Caroline Barbosa. English language history in high school and its challenges during the teaching and learning process. 2014. 44 pages. Dissertation (Education Specialization: Methods and Techniques of Teaching.). Federal Technology University - Paraná, Medianeira, 2014.

This work had as thematic discussion about English language implementation in High School and difficulties faced by their English teachers from regular schools and what they usually do to eliminate them. This subject was chosen because of the importance of English as personal and professional development instruments. Research has been done in regular schools, public and particular, so it could demonstrate the reality of English teaching, it means, lack of opportunity of studying in language schools. Teachers do a great job when they use new techniques in their work but they suffer with student behavior. Thus, this work tried to show the best suggestions for being used in the classroom, stimulating students to learning more and making teaching process easier.

Keywords: scholar reality; difficulties; teaching; English language

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 – Sexo dos professores questionados	29
Gráfico 2 – Quantidade de professores questionados	29
Gráfico 3 – Tempo de profissão dos professores questionados	30
Gráfico 4 - Respostas ao questionamento sobre a disciplina ser bem aceita pelo aluno	30
Gráfico 5 – Respostas ao questionamento sobre os alunos demonstrarem interesse em aprender a língua	31
Gráfico 6 – Respostas ao questionamento sobre a participação dos alunos em sala.....	31
Gráfico 7 - Respostas ao questionamento sobre testes de novas técnicas em sala de aula	32
Gráfico 8 - Respostas ao questionamento sobre inserção de equipamentos audiovisuais e outros em sala de aula	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAL	Abordagem Audiolingual
AD	Abordagem Direta
AGT	Abordagem da Gramática e da Tradução
AL	Abordagem para a Leitura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	11
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	13
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	26
3.1. LOCAL DA PESQUISA	26
3.2. TIPO DE PESQUISA.....	27
3.3. POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	27
3.4. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	28
3.5. ANÁLISE DOS DADOS.....	28
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS.....	41
APÊNDICE(S).....	43

1. INTRODUÇÃO

É sabido que o ser humano é detentor de curiosidade inata, ou seja, ele apresenta capacidade natural de observar e, conseqüentemente, desejar explorar, investigar e aprender. A curiosidade é um instrumento de estímulo ao saber e é, principalmente, na escola que se dá conta disso e se aprende a dar-lhe a importância devida.

Numa instituição de ensino, seja ela particular ou pública, todo o conhecimento é disponibilizado através de professores, materiais didáticos, pedagógicos ou midiáticos. Em tal ambiente, o aluno passa a dividir, inconscientemente, sua afeição ao conhecimento por áreas: humanas, exatas, biológicas, sociais. Dentro dessas áreas, passa a subdividi-las entre matemática, língua portuguesa, física, química, língua inglesa, etc.

A partir do momento em que o aluno atinge sua plena capacidade de identificar suas preferências, ele seleciona as disciplinas de que mais gosta e aquelas as quais são menos favoráveis.

No entanto, simultaneamente ao desejo inato por aprender, o ser humano também pode apresentar a relutância ao novo, ao diferente. Afinal, o comodismo está presente em diversos momentos da vida.

No que se refere à Educação, é possível observar essa atitude representada pelo corpo discente em relação a disciplinas de línguas estrangeiras, especificamente, a língua inglesa, a qual pouco ou nada se assemelha a nossa língua materna.

Em razão dessa oposição ao ensino da língua inglesa por parte dos alunos e, até mesmo por parte dos pais, faz com que educador de tal disciplina enfrente diariamente, uma verdadeira batalha para atuar em sala de aula. Desinteresse, desrespeito ao professor e ao conteúdo e ausência às aulas são os principais obstáculos encontrados pelo professor de língua inglesa durante o exercício de sua profissão.

Assim, para converter as dificuldades em aspectos positivos, o professor se vê obrigado a alterar sua metodologia, entretanto, muitas vezes, sem apoio profissional ou didático necessários para auxiliá-lo na tarefa, pois faltam coleguismo e materiais que tratem do assunto.

Esta monografia tem como objetivo demonstrar o processo de inclusão da língua inglesa no currículo escolar brasileiro, bem como o cenário atual do ensino desta disciplina em escolas de ensino regular.

Esta análise deverá ser pontuada após a coleta de opiniões de profissionais atuantes da área no Ensino Médio, identificando os pontos fortes e oportunidades de melhorias na metodologia de ensino.

Selecionou-se as melhores metodologias que possam ser utilizadas no ensino, ilustrando-as em sala de aula, como tentativa de auxílio aos educadores de língua inglesa no Ensino Médio, depois de efetiva pesquisa sobre as principais metodologias por eles adotadas.

Para tal, tornou-se necessário analisar o histórico do processo de introdução da língua inglesa no currículo escolar brasileiro, pois o estudo do presente e a sugestão de melhorias para o futuro dependem, principalmente, da identificação do passado em questão.

Analisou-se o cenário atual da disciplina de língua inglesa no que se refere à atuação do professor e a receptividade do aluno ao ensino. Dessa forma, essa informação foi obtida através da identificação de opiniões de profissionais da área atuantes no Ensino Médio e discussão sobre os respectivos resultados.

Identificados os pontos fortes e as oportunidades de melhorias no processo de ensino da Língua inglesa, foi possível, então, propor novos caminhos aos professores da área.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A língua inglesa se tornou disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro na primeira década de 1800, juntamente com a língua francesa, estas foram parte de uma escolha estratégica pelo então Rei de Portugal, Dom João VI. O motivo desse feito se deu em razão das promissoras relações comerciais que seu país matinha com a França e a Inglaterra. De acordo com Dias (1999), sempre houve fortes traços da cultura britânica no desenvolvimento do Brasil, não sendo possível passar despercebidos pelo brasileiro interessado na compreensão histórica brasileira.

Nessa época, os educadores se valiam do Método Clássico de ensino, também conhecido como Gramática-tradução, descrito por Howatt (1984) como o ato da leitura por meio do estudo da gramática e a utilização desse conhecimento para interpretar textos, apoiando-se no uso de dicionário.

Esse método, de fato, não causa muita motivação aos estudantes, haja vista a incompatibilidade entre a necessidade dos educandos e o ensino de língua inglesa aplicado no Brasil.

Bueno e Moraes (2014) destacam a língua inglesa como a protagonista do intercâmbio cultural, além da globalização ser a responsável pela introdução desse idioma no século XIX no Brasil, cujo ensino foi submetido à reformas entre as décadas de 40 e 50, com a difusão da aprendizagem semelhante entre língua materna e segunda língua.

O ensino da língua inglesa sempre foi polemizado em nosso país, em determinados momentos sendo tratado de forma simplória, em outros sendo submetido ao descaso. Exemplo disso, foi a exclusão dessa disciplina da grade curricular obrigatória pela LDBs (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 e 1971).

Souza e Dias (2014) afirmam que, efetivamente, a Lei de Diretrizes e Bases foi sancionada no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1996, objetivando a normatização da educação brasileira, em todos os seus aspectos mais relevantes, e dando origem, posteriormente, aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a partir de 2004, como o “poder executivo” da LDB.

Em resumo, para o desenvolvimento de cada PCN, a regulamentação da LDB foi observada fielmente.

A língua inglesa é considerada, atualmente, de acordo com a LDB (1996), disciplina obrigatória nos ensinos fundamental e médio. Mais especificamente sobre esse assunto, por meio de leitura dos PCN, é possível constatar que os principais propósitos do estudante de línguas estrangeiras deve ser o domínio considerável da competência gramatical, sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica.

Adiante, os PCNs tratam o ensino médio como detentor do compromisso com a educação para o profissionalismo e, de certa forma, com as línguas estrangeiras, pois ele defende a incorporação dos pré-requisitos da realidade atual ao currículo escolar para que este nível acadêmico seja o degrau de acesso aos conhecimentos que serão exigidos dos educandos no mercado de trabalho.

Os PCNs que abordam o ensino da Língua Estrangeira citam a disciplina como aspectos de contribuição ao educando. Entre eles: adaptação linguística conforme o local em que se encontra, capacidade de compreensão das diversas formas de comunicação e dialetos, ampliação cultural, aprimoramento das habilidades de comunicação.

Quando da leitura de determinado trecho do PCN de Língua Estrangeira, o qual declara que o ensino de idioma estrangeiro nas escolas é considerado contribuição para a formação dos educandos como parte de suas preocupações educacionais, surge em mente que a disciplina estrangeira poderá ser a mais valorizada e mais “descomplicada” para o professor lecionar.

No entanto, com base em tais fundamentos, pode-se dizer que o ensino da língua inglesa no ensino médio de escolas regulares é capaz de habilitar seus alunos para o domínio do idioma, fazendo com que eles o utilizem para fins profissionais? Pode-se considerar que o ensino da língua inglesa na escola regular se constituiu um instrumento de empregabilidade aos alunos?

Na teoria, a Língua Estrangeira serviria para incluir o aluno na sociedade que está sempre apta a excluir, pois ela capacitaria o aluno a compreender, expressar-se e vivenciar o idioma. Na realidade, torna-se necessária a reflexão.

As respectivas respostas podem ser negativas se forem considerados os elementos complicadores da evolução das habilidades comunicativas de língua

estrangeira como o excesso de alunos em sala de aula, a escassez de recursos físicos apropriados e a quantidade reduzida de professores proficientes.

Ocorre também que, atualmente, apenas uma restrita quantidade de brasileiros possuem oportunidade de utilizar oralmente a língua estrangeira, podendo esta ser uma das razões para manter o desinteresse a sua aprendizagem. “Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é, ainda, relativamente pequeno.” (COSTA, 2008, p. 20)

Esse cenário causa questionamentos, desconfiança e frustração perante o restante do corpo docente, corpo discente, pais e a sociedade, o qual, dentro da sala de aula, transforma-se em desrespeito ao professor, ao conteúdo e à disciplina como um todo.

Almeida Filho (1993) apresenta como desafios para o ensino de língua inglesa: os próprios alunos e seus pais em razão deles assimilarem objetivos inconsistentes em relação ao currículo escolar, o desinteresse pela leitura no Brasil, o letramento defasado, a má formação dos professores e, principalmente, dificuldades econômicas, seja por parte do aluno, seja por parte da escola.

Costa Junior (1997) complementa ao esclarecer que as condições negativas - dentre elas carga horária diminuta, superlotação nas salas de aula, material didático parco - nas quais a maior parte das escolas brasileiras se encontra corroboram para dificultar o ensino das habilidades, principalmente, comunicativas de línguas estrangeiras.

Desta forma, como faria o professor para reconquistar o respeito do corpo discente? Como melhorar a imagem do ensino de língua inglesa? Como identificar a melhor metodologia para conquistar tais objetivos?

Para Almeida Filho (1993), nenhuma dificuldade apresentada deve ser motivo de exclusão da experiência educacional do aluno por mais precária que se apresente.

O autor sugere, então, que, para um excelente desenvolvimento do aprendizado de língua estrangeira, a sala de aula deve ser considerada como um ambiente de efetivas interações linguísticas entre corpo docente e discente, ocasionando trocas reais na língua inglesa.

Em outras palavras, o professor deve ser o facilitador do processo, pois ele “levanta as expectativas do grupo, codifica seus tópicos e temas, prepara o

momento e formas de contato com a nova língua, e acima de tudo, mantém ou imprime um ritmo justo de busca de aprendizagem por parte dos alunos” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 52).

Ainda de acordo com o autor, primeiramente, esse dinamismo somente se tornará possível no caso do professor considerar fidedignamente a sala de aula como um ambiente riquíssimo pedagogicamente, em virtude de nele estarem presentes as primordiais peças para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. O sucesso da segunda etapa provém da necessidade do professor em ação ter formação com fulcro em fundamentos teóricos consistentes voltados à prática comunicativa no ensino de língua estrangeira, em outras palavras, abordagem Comunicativa, ao invés de seguir fidedignamente o material utilizado, conforme declara: “Ensinar uma língua (estrangeira) é hoje quase sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático” (ALMEIDA FILHO, p. 40, 1993)

Romanowski (2006) defende que, mais do que teoria e prática, o docente deve mergulhar em um processo de pensar crítico analiticamente em relação ao conteúdo trabalhado em sala e sua didática, pois os professores “ao retornarem para a sala de aula, costumam interpretar as inovações em termos de crenças e práticas anteriores”.

O dinamismo em sala de aula pode ser impulsionado pelo lúdico, um recurso interessante no processo de ensino-aprendizagem que, de acordo com Nunes (2004) “apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo”. Proporcionando ao aluno a sensação de prazer, o entusiasmo se faz presente de forma a envolver o indivíduo emocionalmente e, conseqüentemente, leva-o ao estado de motivação, vibração e euforia. Nunes (2004) afirma que “a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para a consecução de seu objetivo.

Conforme esse autor, a comunicação em língua estrangeira adentrou seu auge a partir de 1972, através do Movimento Comunicativo, impulsionado por Wilkins, linguista inglês, o qual organizou noções gramaticais e funções comunicativas. O estudioso foi seguido por Henry Widdowson, responsável por organizar as bases teóricas do movimento, enfatizando a habilidade comunicativa como importante instrumento aos professores para inovação metodológica.

Almeida Filho (1993), adepto à comunicação, afirma que o professor que favorece a sua inserção em sala de aula considera o aluno um sujeito transformador

no processo de formação em língua estrangeira. Exemplo disso é quando realiza uma crítica ao ensino engessado: “Se os alunos, por acaso, não apreciarem o conteúdo dos diálogos e exercícios práticos e, se seus estilos de aprender não forem aqueles pressupostos nos livros texto, então, má sorte a deles!” (Almeida Filho, p.40, 1993). Sendo tal atitude considerada positiva pelo autor, ele explica que lecionar corretamente, de modo a impulsionar a comunicação, significa atribuir menos relevância ao ato de ensinar propriamente dito e ressaltar a contextualização do conteúdo exposto ao aluno, dando a devida importância aos valores humanos e à cultura.

Por isso, considera-se muito importante nos dias de hoje a postura do aluno como coadjuvante do processo de ensino-aprendizagem e não mais somente como agente passivo em sala de aula. Assim, a abordagem comunicativa proporciona ao estudante representar esse papel, visto que

“(...) passou-se a uma abordagem mais integrativa e dinâmica dos conteúdos semânticos (...) sempre inscritos no jogo das atividades discursivas (...) o caminho está aberto para propostas inovadoras que vise fazer refletir e classificar, mais que acumular (MARTINEZ, 2009, p. 68).

Uma aula comunicativa deve ser fundamentada em uma relação de confiança entre os alunos e professor, proporcionando, assim, oportunidade de expressão e assimilação de significados pessoais. Para que esse cenário se construa, o educador deve aumentar as expectativas do grupo, determinar os tópicos e temas a serem trabalhados e planejar cuidadosamente o momento e meio de contato com a língua estrangeira, bem como determinar uma velocidade aceitável pela procura por aprendizado pelos discentes.

Portanto, inicialmente, a mudança deve ocorrer no próprio professor. Ele tem de alterar suas convicções tradicionais sobre a definição de língua e relação de ensino-aprendizagem. Também poderá permitir que aflore sua sensibilidade ao observar o nível de esforço dos alunos, estimulando, cada vez mais, a manifestação destes desprovida receios e com mais naturalidade.

Nesse caso, o material didático deve servir de apoio, mas não como regra em sala. Esta ferramenta deve ser complementada com demais materiais e estratégias de abordagem comunicativa.

No que refere a materiais diversos, por exemplo, Celani (1997) sugere aos professores fazerem uso de recursos tecnológicos para favorecer a relação ensino-aprendizagem.

A avaliação também é considerada um tópico que merece atenção redobrada do professor. A educação brasileira, por ser um pouco engessada, dificilmente, permite que os alunos sejam avaliados de forma dinâmica e pouco tradicional. Deve-se tomar cuidado com a avaliação da abordagem comunicativa.

Em casos que o professor não insere tal atitude em sala, a aula se mostra mecânica, desinteressante, pois não há correspondência entre o discurso e a ação.

Souza e Dias (2014) sugerem que os conteúdos apresentados em sala, independentemente da disciplina, sejam direcionados à satisfação do aluno de estar na escola, estimulando-o a adquirir conhecimento, já que, segundo os autores “os alunos, a partir disso, passam a sentir-se sujeitos sociais, incluídos em uma sociedade que muitas vezes presta-se a excluir, porque sabem como expressar-se”. (Souza e Dias, p. 4, 2014)

Urzedo-Freitas (2012), compartilhando tal argumento, afirma que o ensino de Língua Inglesa torna-se útil a partir de quando se aproxima da realidade do aluno, proporcionando discussões construtivas acerca de seu ambiente social e promovendo verdadeiramente o desenvolvimento linguístico dos educandos, já que “(...) ser uma abordagem mais próxima da realidade

A disciplina de Língua Inglesa não deve ser vista como um passatempo ou a oportunidade de preencher lacunas no currículo escolar. Em uma época em que todo e qualquer diferencial é pouco para o indivíduo se destacar no mercado de trabalho, o conhecimento deve ser absorvido de forma categórica.

O “novo”, se bem trabalhado em sala de aula, motiva e instiga o aluno a buscar mais. É o que propõe Urzedo-Freitas (2012) quando afirma que a transdisciplinaridade, mais representativa do que a multidisciplinaridade como ferramenta de ensino de língua inglesa, é um recurso muito útil para tocar os alunos, mas exige atitude faminta dos professores para estudar previamente os conteúdos que darão para os alunos estudarem. Assim, “(...) é necessário estudar a fundo o que as outras pessoas estudam. (Urzedo-Freitas, 2012, p. 15) O professor deverá pesquisar outras áreas, outros conteúdos, outras disciplinas e estar preparados para imprevistos. Ele deverá possuir tal postura, obviamente, se desejar fazer diferente e atuar com excelência, de forma promover a relação ensino-aprendizagem crítica em sala de aula, ou, nas palavras do próprio autor: “É preciso entender que a *transdisciplinaridade* demanda uma postura investigativa dos(as) professores(as).

Dessa forma, é necessário estudar a fundo o que as outras pessoas estudam (...)” (URZEDA-FREITAS, 2012, p. 15)

O autor defende a ideia do ensino crítico como forma de instigar o aluno a se desenvolver, buscando sempre mais e mais em relação ao conteúdo apresentado e ao mundo. Logo, o professor que se submete a este tipo de ensino deve entender de tudo um pouco: de geografia, de história, de raça, de sexualidade, de cinema, de injustiças sociais, obtendo plena participação no universo de seus alunos.

Outro fator é que o método de ensino de língua inglesa que deve ser introduzido em sala, o qual dá prioridade ao reforço da oralidade, não deve ser utilizado nas demais disciplinas, logo, nota-se que os métodos relacionados à relação ensino-aprendizagem, em sua maioria, devem ser diferenciados e não os mesmo empregados em Língua Portuguesa, por exemplo.

Considerada uma polêmica, a escolha da melhor forma de ensino da língua inglesa foi e será uma eterna instabilidade na área. Souza e dias (2014) enfatizam essa afirmativa quando declaram que um professor pode não utilizar o mesmo método do outro em sala, logo cada qual defenderá o seu próprio. Por isso, sugerem que o docente se fundamente em textos dos PCN, já que, em geral, sua leitura é capaz de proporcionar conhecimentos teóricos que podem ser transformados verdadeiramente em prática. “Servem, portanto, como uma forma de orientar escolas e professores sobre o que deve ser ensinado, quais as formas de ensinar, o que se deve levar em consideração, etc.” (SOUZA E DIAS, 2014, p. 1).

Além de serem orientações básicas e indispensáveis para o ensino das várias disciplinas do ensino brasileiro, os PCNs objetivam, principalmente, estimular a conexão entre o docente e a escola em relação a sua prática, em suma, direcionam os professores para a maneira correta de ensinar, o conteúdo apropriado, entre outros, levando em consideração a educação fundamentada nos valores da cidadania, inclusão e democracia.

Listando os principais métodos utilizados para o ensino da língua inglesa, Souza e Dias (2014) discorrem sobre:

- a) Abordagem da gramática e da tradução – AGT: método mais antigo utilizando pelos professores da área, consistindo no ensino da língua estrangeira a partir da primeira, ou seja, a aula decorre em idioma materno e somente a forma escrita é enfatizada.

- b) Abordagem direta – AD: contrariamente ao método anterior, somente a língua estrangeira é utilizada em aula, enfatizando-se a oralidade, estimulando o aluno a desenvolver a gramática conforme vai aprendendo a “pensar” no idioma vivenciado.
- c) Abordagem para a leitura – AL: Como o próprio nome menciona, o foco é o desenvolvimento da leitura, através de exercícios escritos, intencionando a junção dos dois primeiros métodos.
- d) Abordagem audiolingual – AAL: Oriunda da Segunda Guerra Mundial, em que os soldados detinham curto tempo para aprender idiomas vivenciados, defende a fala ao invés da escrita, por meio da repetição oral de diálogos ouvidos em laboratório de línguas.

Menezes (2011) trata a língua como objeto extremamente relevante, digno de ser estudado por diversas ciências como a Sociologia, a Antropologia, Linguística e até Psicologia, sendo as duas últimas unidas à Neurologia que forma a Psicolinguística, vertente que acompanha o desempenho linguístico de pessoas comuns com intuito de verificar a lógica interna de determinada língua e seus respectivos mecanismos psicológicos. Com isso, tal ciência é capacitada a analisar e assimilar a estruturas dos idiomas, suas características e estratégias cognitivas utilizadas pelo indivíduo.

A psicolinguística auxilia o professor no ensino de segunda língua por tratar de teorias oriundas das estruturas de variadas línguas e comparações entre seus pontos em comum e divergentes.

Menezes sugere o nome de Noam Chomsky como principal representante da psicolinguística, no entanto, descreve outras igualmente importantes e mais recentes. O conexionismo, por exemplo, entende a aquisição da segunda língua como um complexo de redes neurais, em que “a aprendizagem da língua é explicada como um processamento de experiências e de repetição de experiências causando o fortalecimento das conexões” (MENEZES, 2011, p. 111).

Já a Teoria Sociocultural apoia a aprendizagem da língua como um processo mediado socialmente, ou seja, o falante surge por meio de interação com os indivíduos de determinada cultura.

Assim, Menezes (2011) afirma que podem existir diversas teorias de aquisição de segunda língua, mas uma complementa a outra.

Tratando-se, ainda, de estudos que auxiliam o professor de língua estrangeira, há a Linguística Aplicada que introduz as metodologias as quais devem ser usadas pelo professor, seja em nível fonético, fonológico, sintático ou semântico, podendo ser útil, inclusive, na criação de soluções práticas para problemas relacionados à aquisição de língua, bem como seu planejamento.

De acordo com a autora, a Linguística Aplicada possui como competência possibilitar ao professor de línguas métodos eficazes de ensino, tendo como início um problema e, como fim, a solução deste através de princípios linguísticos, haja vista que “o linguista aplicado parte de um fato, um problema concreto, de uma tomada de consciência dos problemas de ensino e, subsequentemente, (...) colaborar na solução do problema detectado” . (MENEZES, 2011, p. 114).

A autora constata ainda que o processo de aquisição de segunda língua se submete à influência social, fator este que incrementa a dificuldade desta tarefa. Em determinadas situações, também, o indivíduo não se interessa pelo idioma que está aprendendo, mas mantém-se nos estudos puramente pela necessidade profissional ou pelo empurrão dado pela globalização. Sendo assim, a aquisição da segunda língua é tardia, o que causa maior incidência de obstáculos do que a criança que, desde cedo, é inserida no meio de aquisição de língua.

E é por este motivo que a relação de ensino-aprendizagem de segunda língua é tão conturbada em sala de aula para alunos que já ultrapassaram a idade inicial, pois a aquisição de segunda língua só pode ocorrer de duas formas: quando inserido o indivíduo em ambiente de aprendizado natural ou em situação de ensino, fundamentado em ensinamentos básicos da língua, por intermédio da gramática em sala.

Menezes (2011) descreve que o processo efetivo de aquisição de segunda língua seria aquele que se originasse de interação em situações reais, tendo o indivíduo como participante ativo, assemelhando-se à assimilação de língua materna pela criança, ou seja, produzindo capacidade prático funcional e não teoria, como se fosse “(...) processo de assimilação da língua materna pelas crianças (...) que produz habilidade prático-funcional sobre a língua falada e não conhecimento teórico” (MENEZES, 2011, p. 117)

Entretanto, a aquisição de segunda língua ainda está presa ao ensino tradicional, em que o foco é a língua em sua forma escrita e todas as suas estruturas e regras gramaticais. Nesse caso, o professor assume sempre a postura ativa e o

aluno, passiva. Não há espontaneidade nessa relação, pré-requisito básico para a aquisição natural de segunda língua. Possivelmente, o aluno que se submeteu ao processo tradicional de ensino terá muito mais vocabulário do que aquele que se desenvolveu por método de assimilação, porém, terá muito mais dificuldade para desenvolver a comunicação.

Infelizmente, são várias as dificuldades para um aspirante à aquisição de segunda língua: as variações sociais, conforme citado anteriormente, variações linguísticas em razão de diferenças regionais, sexo ou faixa etária. Como exemplo de alterações temos a mudança da língua ao longo do tempo, que faz com que o conteúdo ensinado em sala se torne desatualizado; a grafia e a oralidade de determinada língua são passíveis de apresentar diferenças; existência de diferentes registros linguísticos; possibilidade de desentendimento linguístico entre professor e alunos.

Celani (1997) contraria a massificação de uma suposição a qual se baseia na dificuldade de ensinar a língua estrangeira em escolas de ensino regular e a facilidade de ensinar em escola de idiomas: é fundamental evitar o fracasso da aprendizagem de línguas na escola, para se acabar, de uma vez por todas, com a falsa ideia de que língua estrangeira só se aprende fora da escola.

É com o intuito de desmistificar esse cenário que alguns professores se esforçam cada vez mais para conscientizar seus alunos de escola de ensino regular:

(...) objetivos realistas devem decorrer, necessariamente, da função social da língua estrangeira em relação aos alunos em questão, do papel da língua estrangeira na construção da cidadania, do papel da língua estrangeira como parte integrante da formação global do indivíduo. (CELANI, 1997, p. 159)

Dessa forma, um facilitador na relação de ensino-aprendizagem de língua seria professor e alunos exercerem o papel de sujeito da comunicação, sendo simultaneamente falantes e ouvintes, como tentativa de eliminar figuras estereotipadas. Na teoria, espera-se que o aluno exerça a habilidade de leitura e produção de textos, sejam escritos ou orais. Na prática, é indispensável que ele atue intensamente nessas atividades, caso contrário estaria apenas fazendo o requisitado pela escola: a simples interpretação e análise de tais textos.

Para ajudar os alunos a desempenhar com excelência essas tarefas, faz-se necessário que a escola respeite as dificuldades específicas da escrita e da oralidade. A primeira deve ser vista como complemento da segunda, cujo objetivo

seja superar as dificuldades espaço-temporais oriundas da oralidade, proporcionando ao aluno marcar sua individualidade nas atividades a elas relacionadas. A escola deve ser o elo entre o indivíduo e o mundo, evitando, para tal, forçar o aluno a produzir a escrita sem espontaneidade, determinando quantidade de linhas, parágrafo e caracteres. (MENEZES, 2011).

Atualmente, pode-se observar duas metodologias de ensino de língua estrangeira: uma que exige que o professor seja fluente no idioma estudado e que faça com que a língua seja utilizada dentro de situações reais e a outra que fala sobre a língua, de modo que, ensine-se a gramática, o morfológico, o que, segundo a autora, “esta situação deixa pouco lugar para a espontaneidade, porque, geralmente, o professor assume o papel de autoridade no assunto (...) e, a participação do aluno é, frequentemente, passiva (MENEZES, 2011, p. 117)

Ressalta-se que transmitir a gramática em si não significa ensinar a língua estrangeira, nem capacitar o aluno a se comunicar, pois ele deve ser capaz de experimentar e utilizar a língua escrita ou oralmente, errando e sendo corrigido.

Para uma assimilação eficaz da língua, inicialmente, a fala deve ocupar lugar em sala de aula e, somente após o aluno ter adquirido certo domínio da língua, é que o ensino da gramática deve ser pincelado.

Deve-se notar que a gramática é importante, porém para ser válida, ela deve ser utilizada para a comunicação:

Saber gramática significa não somente conhecer essas normas de bem falar e escrever, mas ainda usá-las ativamente na produção dos textos. O respeito à gramática também é condição de beleza do texto. E essa é a relação fundamental entre gramática e texto. (FRANCHI, 2006, p.18)

Consequentemente, essa metodologia exige métodos diferenciados de avaliação no que se refere as demais disciplinas, haja visto ela ter de estar desprovida de caracterização burocrática.

Bueno e Morais (2014) sugerem uma ferramenta eficaz para ensino de língua inglesa. De acordo com os autores a motivação é uma forma de gerir o comportamento voluntário dos indivíduos, considerando que ela depende de objetivos subjetivos, ou seja, cada um possui os seus. Por isso, a avaliação do alcance do resultado esperado deve ser relacionada ao nível de esforço do aluno, bem como suas aspirações. Para tal, o professor deve estar atento em relação às expectativas dos alunos em relação à aprendizagem de língua inglesa e o valor que eles atribuem a ela “Do valor atribuído ao objeto em questão, entende-se que os

valores são subjetivos, o que pode ser positivo para um indivíduo, para outro pode ser negativo” (BUENO E MORAIS, 2014, p. 3).

Os autores enfatizam a metodologia de ensino de língua inglesa como o resultado de um processo de negociação em que todos os envolvidos no processo atuam, de um lado, o professor avaliando e selecionando os procedimentos e materiais a serem utilizados e, do outro lado, os alunos fornecendo uma direção de conteúdos, métodos e estratégias, pois “(...) estas escolhas deverão ocorrer a partir das necessidades (carga horária, qualidade do ensino, que contemple as quatro habilidades necessárias para a construção de um falante de língua) de aprendizagem de uma língua estrangeira” (MENEZES, 2014, p.4).

É sabido que os materiais a serem contemplados em sala, além de não poderem possibilitar estereótipos culturais, deveriam ser escolhidos com base em carga horária, abrangência das habilidades necessárias para o falante da língua, entre outros, pois esse seria o passo inicial para a definição de objetivos e metas que proporcionasse um ensino significativo para os alunos.

Frank (2014) corrobora com esses fatores que fazem o ensino ser significativo para os alunos, acrescenta que a idade é importante no processo de aprendizagem de língua estrangeira. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores em sala de aula, esse evento ainda possui pontos favoráveis, como por exemplo, a plasticidade do cérebro da criança ou do adolescente, bem como as boas condições físicas e mentais para aprendizagem de língua estrangeira.

A principal diferença entre a aprendizagem na idade adulta e antes dela é que o indivíduo mais velho se vê motivado internamente a aprender uma língua estrangeira porque não há mais pessoas obrigando-o a aprender, ele sente a própria necessidade de evoluir intelectualmente ou profissionalmente, pois “A questão da fase adulta merece destaque porque é encarada como uma fase de maturidade, em que as preocupações e alvos a serem atingidos são vistos ou encarado com mais solidez” (FRANK, 2014, p. 40).

No entanto, isso não impede que a criança e o adolescente também sejam movidos pela motivação para a aprendizagem de línguas. A motivação é algo intrínseco e, por isso, abrange atitudes e níveis de evolução que determinam a influência a que os aprendizes são submetidos no momento de aprender a língua alvo.

É necessário saber que existem vários tipos de motivação: extrínseca - que vem de fora, integrativa – elo entre a cultura do aprendiz e o falante nativo, intrínseca – que vem de dentro do indivíduo e a instrumental – que é exercida através da atuação na carreira.

Outro fator importante, capaz de impulsionar o aluno a aprender uma língua, é a afetividade, em razão da ausência dela causar um bloqueio mental que impossibilitará do indivíduo assimilar totalmente os ensinamentos. “A afetividade (...) tem sido retratada como fator preponderante quase se refere à aprendizagem de uma língua” (FRANK, 2014, p. 41).

Segundo, ainda, o autor, a afetividade deve estar regulada tanto por parte do aluno quanto por parte do professor. Primordialmente, o professor deve saber equilibrar suas emoções de forma a canalizá-la positivamente e transformá-la em atitudes positivas para com os alunos. Daí surge a empatia.

A autoestima também é requisito importante para a relação ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Os sentimentos aliados à personalidade de aluno podem contribuir favoravelmente ou não para a evolução do indivíduo.

Em relação à utilização de novos métodos em sala de aula, Nunes (2004) é favorável, por exemplo, à inserção das atividades lúdicas “na prática de outras disciplinas, como é o caso da língua estrangeira. Pois assim, ela facilitará o aprendizado das mesmas e motivará, tanto crianças como adultos a aprenderem.” A autora complementa que os professores notarão a importância do lúdico no ambiente acadêmico em razão dele estreitar a relação entre estudante e aprendizado, transformando o conteúdo apresentado mais fascinante aos alunos que se tornariam indivíduos muito mais interessados.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foi realizada uma pesquisa de campo de caráter exploratório descritivo-qualitativo, bem como entrevistados profissionais que de ensino da língua inglesa.

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema (...) ou de uma hipótese (...) ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 186).

As autoras classificam a pesquisa de campo como a observação de fato e fenômenos, através da coleta de dados, mais relevantes para análise, não devendo ser confundida com a própria coleta.

Eles dividem a pesquisa de campo em três fases: a primeira como a pesquisa bibliográfica sobre o assunto tratado, objetivando identificar o problema e sua situação; a segunda determina as técnicas que deverão ser utilizadas na coleta de dados e, em terceiro lugar, deve-se efetuar a análise propriamente dita.

Determinou-se a pesquisa de campo como mais apropriada para este trabalho, em razão dela possibilitar a observação e coleta de dados no mesmo ambiente em que se encontra o objeto de estudo, excluindo a intervenção do pesquisador, de acordo com Lakatos e Marconi (2003).

O estudo de campo, de acordo com Gil (2007) visa o aprofundamento das questões propostas no estudo, sendo que há possibilidade, no decorrer da pesquisa, de alteração de objetivos.

A pesquisa de campo ocorre em foco em um único grupo, por isso, baseia-se muito mais em observar do que questionar. Ele é realizado pessoalmente pelo próprio pesquisador

3.1. LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em 02 escolas de ensino regular na cidade de Bauru, estado de São Paulo.

As escolas visitadas foram uma instituição de ensino privado na Vila São João da Boa Vista na Zona Oeste da cidade de Bauru e uma instituição de ensino público, localizada no Parque Paulistano, próximo à região Central de Bauru.

A escola particular conta com alunos de classe média a alta, totalizando 110 alunos, cuja rotina pode ser considerada, no geral, sem interferências de grande relevância. Por sua vez, a escola pública conta com alunos de classe baixa a média, totalizando 750 só no Ensino Médio e possui em seu histórico determinados acontecimentos já que foram noticiados em jornais da cidade, em razão de brigas e demais acontecimentos violentos condizentes à rotina escolar.

3.2. TIPO DE PESQUISA

Essa pesquisa buscou identificar o processo o processo histórico da inserção da língua inglesa na grade curricular, através de pesquisa bibliográfica, bem como selecionados os profissionais da educação da área de língua inglesa, a fim de identificar pontos fortes e oportunidades de melhorias relativas ao ensino.

A pesquisa foi realizada em 2 escolas de ensino regular, sendo 1 pública e 1 particular, na cidade de Bauru, estado de São Paulo, nas quais foram entrevistados 6 professores do Ensino Médio atuantes no período matutino e vespertino. Depois de efetuado contato com as Diretoras da Escola, bem como as Coordenadoras Pedagógicas, os professores foram abordados no horário do intervalo e solicitados a responderem o questionário, o qual continha perguntas abertas e fechadas. A pesquisa teve a duração de 3 dias. Em seguida, coletados os dados, foram compilados os resultados e confeccionadas as discussões.

3.3. POPULAÇÃO E AMOSTRA

Foram selecionados 3 profissionais de ensino da língua inglesa do Ensino Médio de uma escola pública e 3 profissionais de ensino da língua inglesa do Ensino

Médio de uma escola particular de Bauru. A escolha de 1 escola particular e 1 pública se deu com o objetivo de equilibrar os resultados, analisando duas realidades opostas e identificar, ainda, se o meio influencia no processo de ensino-aprendizagem.

3.4. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como primeira etapa, foi confeccionado um questionário, baseado em perguntas abertas e fechadas, dividindo-o em duas partes, sendo a primeira direcionada à identificação geral do entrevistado e, a segunda, contendo 7 questões, consideradas tópicos cruciais sobre o assunto tratado.

Em seguida, selecionou-se aleatoriamente, duas escolas para aplicar o questionário, apresentei a ideia da monografia às respectivas Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas, as quais me permitiram contatar os professores para a execução desta tarefa.

Em razão dos professores de língua inglesa não estarem todos presentes em apenas um dia da semana em ambas as escolas, foram selecionados três dias de uma semana para a aplicação do questionário e me dirigi à sala dos professores durante o intervalo, no período matutino e período vespertino, abordando brevemente o assunto.

Coincidentemente, ambas as escolas atuam com três professores no Ensino Médio, sendo um para cada série deste nível escolar. Assim sendo, foi entregue o questionário a cada um dos 6 professores e esperei até que respondessem, em tempo livre, sanando as dúvidas, se necessário.

3.5. ANÁLISE DOS DADOS

Este tópico possui como objetivo organizar, descrever e apresentar os dados obtidos através da aplicação do questionário. Os dados serão apresentados e número e haverá a respectiva dissertação sobre eles.

A primeira parte do questionário era composta por três perguntas básicas: sexo, série em que leciona e tempo de profissão. As respostas foram as mais equilibradas possíveis: 4 professores do sexo feminino e 2 professores do sexo masculino; 2 professores para a 1ª série do Ensino Médio, 2 professores para a 2ª série do Ensino Médio e 3 professores para a 3ª série do Ensino Médio; 3 professores com mais de 5 e menos de 10 anos de profissão, 1 professor com mais de 10 anos de profissão e 2 professores com menos de 05 anos de profissão.

Dando sequência às questões, surge a primeira pergunta segunda parte do questionário, a qual indaga se a disciplina é bem aceita pela maioria dos alunos: 2 professores, sendo 1 da escola pública da 3ª série e 1 da escola particular da 1ª série responderam “sim” e 4 professores responderam “não”.

A segunda pergunta indaga se os alunos demonstram interesse em aprender a língua, foi respondida positivamente pelos mesmos professores da questão anterior.

A terceira pergunta indaga se os alunos, em sua maioria, participam da aula e realizam as atividades propostas pelos professores, se deu da seguinte maneira: 5 professores responderam “sim” e 1 professor da 2ª série da escola pública respondeu “não”.

A quarta pergunta indaga se os questionados haviam testado novas técnicas de ensino em sala recentemente, foi respondida de forma totalmente positiva.

A quinta pergunta, a qual indaga se os questionados inserem equipamentos audiovisuais, revistas, jornais ou outros em sala, também foi respondida positivamente por todos.

A sexta pergunta, por ser aberta, elencou diversas respostas. Questionou-se quais as maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula desde o processo de ensino até o da avaliação de língua inglesa. Os professores da escola pública mencionaram a falta ou o atraso na chegada do livro didático. Professores de ambas as escolas reclamaram a ausência de uma sala exclusiva, onde poderiam existir aparelhos de áudio, de gravação específicos para o ensino de línguas, como um laboratório de idiomas. Professores de ambas as escolas identificaram a curta carga horária destinada ao ensino da língua inglesa, pois há apenas duas aulas por semana no calendário escolar. Todos os professores, de uma forma ou de outra, listaram a indisciplina como fator complicador do processo. 3 professores, 2 da escola particular e 1 da escola pública, citaram identificar alunos que cursam inglês

em escola de idiomas, incentivando colegas a não prestarem atenção às aulas e não executando as atividades propostas, em razão de acharem possuir maior conhecimento até mesmo que o professor presente. 4 professores e 3 da escola particular e 1 da escola pública declararam a falta de estudo em casa como uma dificuldade enfrentada, 5 professores comentaram o ensino do inglês moldado para o vestibular presente nos materiais didáticos.

A sétima pergunta, que se refere a quais sugestões ou modificações os professores gostariam de testar em sala de aula por acharem que elas aprimorariam o ensino de língua inglesa, mesmo sendo aberta, elencou menos respostas do que a sexta. 2 professores da escola pública e 1 professor da escola particular sugeriram a criação de um laboratório de idiomas. 5 professores propuseram a reformulação do material didático e 5 professores sugeriram o aumento da carga horário para poderem trabalhar com os alunos em forma de teatros, dinâmicas, entre outros.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo se propõe a apresentar os aspectos considerados relevantes os quais foram obtidos por meio da pesquisa de campo efetuada em duas escolas de ensino regular em Bauru/SP.

As informações aqui expostas representam dados e opiniões referentes a 3 professores de Língua Inglesa do Ensino Médio de uma escola pública e 3 professores do Ensino Médio de uma escola particular e servem como fundamentação e apoio para os demais profissionais da área, em razão da existência de dados que condizem com a realidade do ensino e sugestões de melhorias.

O primeiro item da parte 1 do questionário se referia ao sexo dos entrevistados. Esta questão foi inserida em razão da necessidade de verificar se alguns comportamentos ou crenças dos profissionais da área se relacionam ao gênero destes.

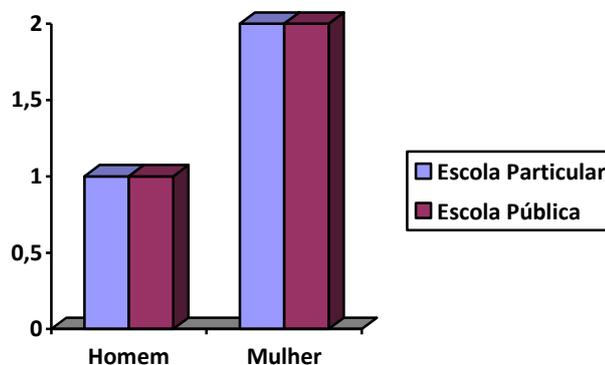


Gráfico 1 – Sexo dos professores questionados

Conforme gráfico 1, a distribuição de professores de acordo com o sexo é bastante equilibrada entre os dois grupos, sendo, no entanto, a maioria composta por mulheres, pois foram entrevistados 2 homens e 4 mulheres.

A quantidade de professores entrevistados logicamente não foi determinada por meio de um item do questionário, sendo aferida automaticamente quando da aplicação dos questionários.

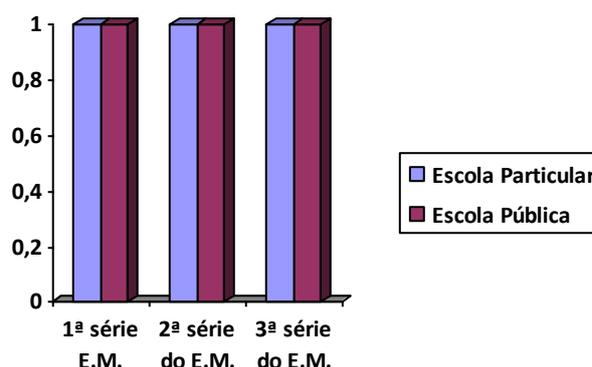


Gráfico 2 – Quantidade de professores questionados

O gráfico 2 nos permite inferir que a distribuição de professores entrevistados de acordo com série e escola é completamente equilibrada, sendo um professor para cada série de cada escola pesquisada.

O segundo item da parte 1 do questionário se referia ao tempo de exercício profissional dos entrevistados. Esta questão foi inserida em razão da necessidade de verificar se alguns comportamentos ou crenças dos profissionais da área se relacionam aos anos trabalhados na área.

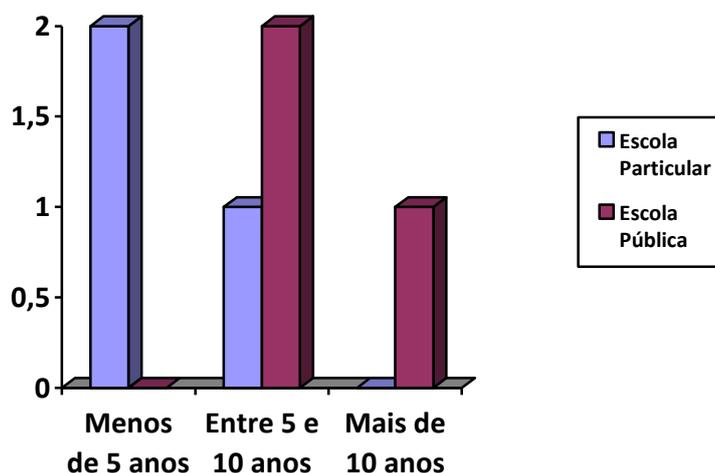


Gráfico 3 – Tempo de profissão dos professores questionados

O gráfico 3 demonstra que 2 professores possuem menos de 5 anos de profissão e se encontram na escola particular; 1 professor possui entre 5 e 10 anos de profissão e se encontra na escola particular, os outros 2, na escola pública. E, para finalizar, 1 professor com mais de 10 anos de profissão se encontra na escola

pública. Este demonstrativo é possível em razão de professores da rede pública preferirem lecionar por mais tempo aos demais. A rede particular não parece muito receptiva a professores com maior idade.

O primeiro item da parte 2 do questionário se referia à aceitação da disciplina de língua inglesa pelos alunos. Esta questão foi inserida em razão da necessidade de verificar os desafios enfrentados pelos professores de idiomas em escola de ensino regular.

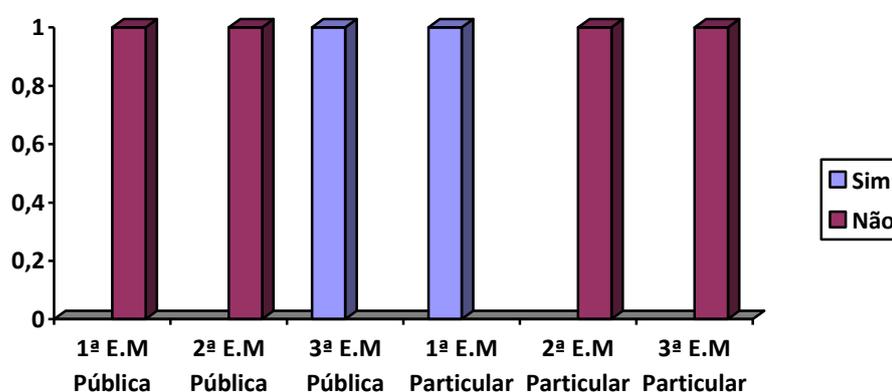


Gráfico 4 – Respostas ao questionamento sobre a disciplina ser bem aceita pelo aluno

Conforme gráfico 4, apenas dois professores, sendo 1 da última série do Ensino Médio e 1 da primeira série do Ensino Médio afirmaram que a disciplina é bem aceita pelos alunos. Há possibilidade de a razão ser por uma série estar se preparando para o vestibular e, por isso, decidir focar mais na disciplina e a outra série estar iniciando uma vida cheia de conhecimentos e descobertas proporcionados por um amplo conjunto de disciplinas que compõem o Ensino Médio.

Este cenário comprova a teoria de Costa (2008) de que a poucos brasileiros são ofertadas chances de uso comunicativo do idioma, podendo esta ser uma das razões para mostrar o desinteresse em aprender a língua. Em outras palavras, se o indivíduo não tem relação direta com o inglês para ele será mais difícil sentir vontade de aprender, pois, na maioria das vezes, quanto maior a distância do objeto, menor o interesse pelo contato. Por isso, “Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua

estrangeira em situação de trabalho é, ainda, relativamente pequeno.” (COSTA, 2008, p. 20)

O segundo item da parte 2 do questionário se referia ao nível de interesse dos alunos pela disciplina de língua inglesa. Esta questão foi inserida em razão da necessidade de verificar os desafios enfrentados pelos professores de idiomas em escola de ensino regular.

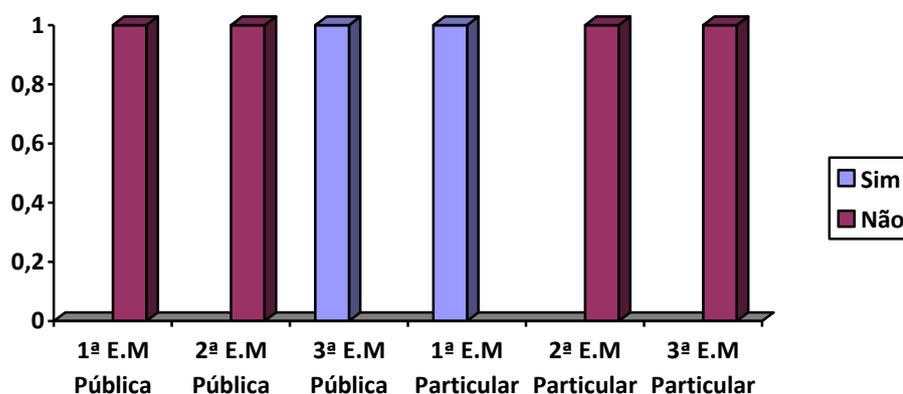


Gráfico 5 – Respostas ao questionamento sobre os alunos demonstrarem interesse em aprender a língua

O gráfico 5, como o gráfico anterior, apresenta que apenas dois professores, sendo 1 da última série do Ensino Médio e 1 da primeira série do Ensino Médio afirmaram que a disciplina é bem aceita pelos alunos. Há possibilidade de a razão ser por uma série estar se preparando para o vestibular e, por isso, decidir focar mais na disciplina e a outra série estar iniciando uma vida cheia de conhecimentos e descobertas.

Almeida Filho (1993) cita alguns empecilhos para que o aluno se interesse pelo idioma em escola de ensino regular. Os próprios alunos e seus pais são propensos a assimilarem objetivos inconsistentes em relação ao currículo escolar, ou seja, eles entendem o inglês como uma disciplina menos importante do que a Matemática, a Física e a Língua Portuguesa, por exemplo. O autor menciona, sobretudo, o desinteresse pela leitura de temas pertencentes a nacionalidade brasileira e, conseqüentemente, o desinteresse pela leitura de quaisquer outros tipos. Há também o letramento defasado, em que brasileiros, muitas vezes, sofrem analfabetismo funcional; são alfabetizados oficialmente, mas não acompanham a

fluência gramatical e sintática da língua nacional. Almeida Filho (1993) acrescenta a má formação dos professores, a qual dificulta a fuga ao padrão de ensino metódico pelos profissionais da área; e, principalmente, as dificuldades econômicas enfrentadas, seja por parte da instituição acadêmica, no caso de Escola Pública, seja por parte do aluno em Escola Pública ou Particular que trazem a tona falta de material escolar, ausência de infraestrutura, inexistência de recursos tecnológicos, entre outros.

O terceiro item da parte 2 do questionário se referia à participação dos alunos em sala de aula. Esta questão foi inserida em razão da necessidade de verificar se os desafios enfrentados pelos professores são oriundos apenas de sua atuação ou há contribuição dos estudantes para que as dificuldades ocorram.

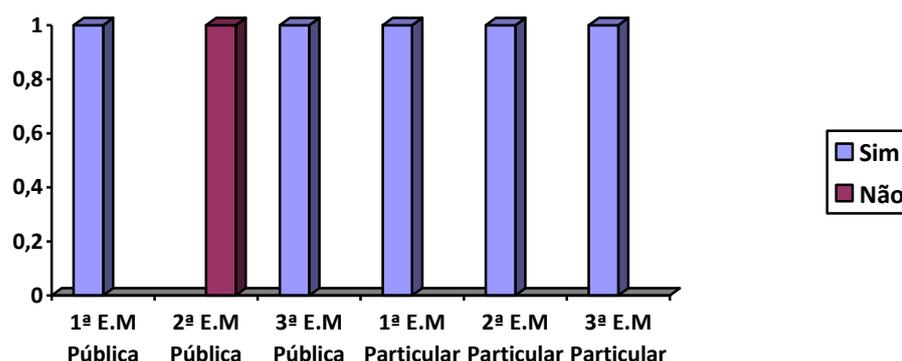


Gráfico 6 – Respostas ao questionamento sobre a participação dos alunos em sala

Conforme gráfico 6, apenas 1 professor declara enfrentar problemas em relação à participação dos alunos em sala, fato que acompanha os dois gráficos anteriores, os quais revelam que a maioria dos alunos não demonstram muito interesse no que se refere a aprender a língua inglesa, bem como aceitação desta. Isso significa que um evento desencadeia o outro: alunos não aceitam completamente a disciplina, portanto, não demonstram muito interesse por ela e, conseqüentemente, não participam da aula.

As autoras Souza e Dias (2014) sugerem que a falta de participação dos alunos em sala de aula é conseqüência da falta de interesse na disciplina e pode ser ocasionada pelo motivo de que os conteúdos trabalhados raramente são

considerados para proporcionar prazer ao aluno por estudar o idioma. Na maioria das vezes, professores acumulam aulas, acumulam escolas, corrigem provas e preparam aulas em casa e, durante a agitação diária, eles atuam conforme o trivial, pois não encontram tempo para elaborar material e exposições diferenciadas. Assim, permanece em segundo plano a sugestão de incentivar os estudantes de forma que “os alunos, a partir disso, passam a sentir-se sujeitos sociais, incluídos em uma sociedade que muitas vezes presta-se a excluir, porque sabem como expressar-se”. (SOUZA E DIAS, p. 4, 2014)

A partir do momento que o indivíduo acredita que algo seja útil, ele se tornará adepto a isso e o defenderá como verdadeiro e necessário. Neste caso, o a língua inglesa deveria ser o foco no sentido de “(...) ser uma abordagem mais próxima da realidade.”, de acordo com Urzeda-Freitas (2012).

O quarto item da parte 2 do questionário se referia à utilização de novas técnicas em sala de aula. Esta questão foi inserida em razão da necessidade de verificar se os desafios enfrentados pelos professores são oriundos apenas de sua atuação ou os estudantes também contribuem para que as dificuldades ocorram.

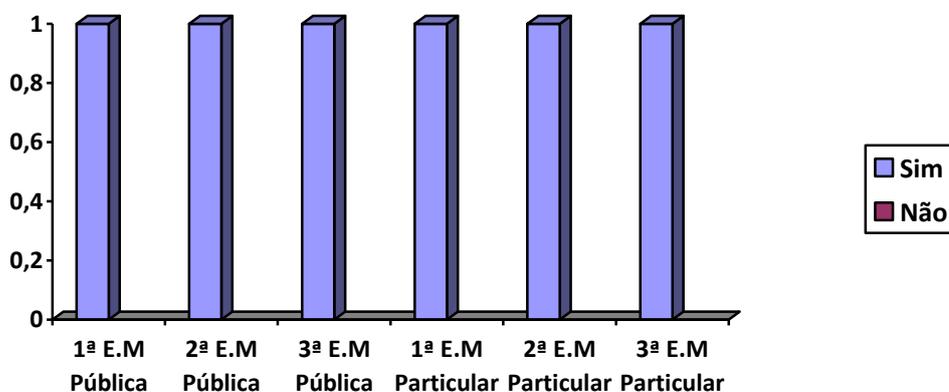


Gráfico 7 – Respostas ao questionamento sobre testes de novas técnicas em sala de aula

Conforme o gráfico 7, todos os professores declaram testar ou haver testado novas técnicas em sala de aula. Entretanto, ainda que todos utilizem destas afirmações, restam questionamentos em relação aos motivos pelos quais possam existir desinteresse por parte dos alunos pela disciplina de língua inglesa.

A questão não trata de recursos materiais, como computador, DVD, entre outros, mas de qualquer inovação que possa trazer a sala de aula certo dinamismo.

De acordo com Nunes (2004), o lúdico é uma das possibilidades de estímulo ao dinamismo, pois é um rico recurso que “apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo”, de acordo a autora. Se proporcionarmos ao aluno a sensação de prazer no aprender, o entusiasmo nascerá de forma a envolver o indivíduo emocionalmente. Nunes (2004) afirma que “a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para a consecução de seu objetivo.”

O quinto item da parte 2 do questionário se referia à inserção de equipamentos audiovisuais em sala de aula. Esta questão foi inserida em razão da necessidade de verificar se os professores procuram trazer inovações à sala de aula.

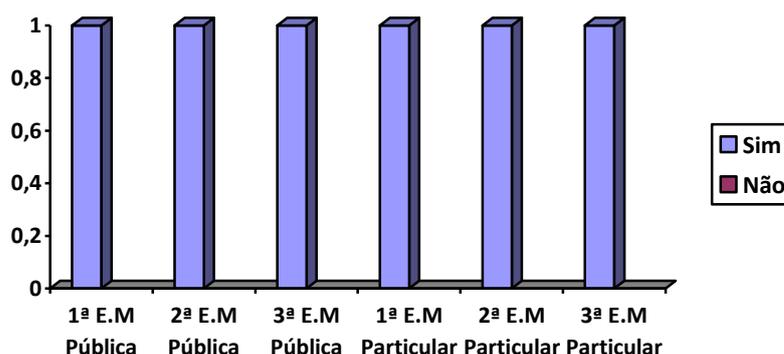


Gráfico 8 – Respostas ao questionamento sobre inserção de equipamentos audiovisuais e outros em sala de aula

O mesmo ocorre com a realidade representada sobre gráfico 7. Todos os professores afirmam inserir equipamentos audiovisuais e outros em sala de aula, no entanto, afirmam que a indisciplina permanece em sala de aula.

Esta prática é defendida por autores como Celani (1997) que sugere aos professores fazerem uso de recursos tecnológicos para favorecer a relação ensino-aprendizagem. Resta certificar, no entanto, se os educadores sabem demonstrar aos alunos o significado das atividades. Deve-se utilizar equipamentos mas com um razão de ser; as tarefas devem possuir contexto e não somente ocupar os minutos das aulas.

Em razão das duas últimas questões não serem aptas à formatação de gráficos, as respectivas respostas foram objeto de dissertação.

O sexto item da parte 2 do questionário se referia às maiores dificuldades enfrentadas pelos professores na sala de aula, como a falta ou o atraso na chegada do livro didático para as escolas públicas; inexistência de sala exclusiva, do tipo laboratório de línguas; curta carga horária ao ensino da língua inglesa, indisciplina, indiferença e formato engessado de ensino voltado ao vestibular.

Costa Junior (1997) corrobora que as condições negativas - dentre elas carga horária diminuta, superlotação nas salas de aula, material didático parco - nas quais a maior parte das escolas brasileiras se encontra reforçam as dificuldades enfrentadas no ensino de línguas estrangeiras.

O sétimo item da parte 2 do questionário se referia às sugestões fornecidas pelos professores. Como respostas elencou-se a criação de um laboratório de idiomas, reformulação do material didático, aumento da carga horária.

Mais do que isso, sugere-se nesse tópico a teoria de Romanowski (2006), a qual defende a inserção do docente num processo de pensar crítico analiticamente em relação ao conteúdo trabalhado em sala e sua didática.

O educador que se baseia no pensamento crítico é capaz de trazer inovação para a sala de aula de forma consciente. E a inovação quando é inserida com disciplina e responsabilidade na escola é ferramenta de evolução estudantil. Urzeda-Freitas (2012) propõe a transdisciplinaridade como uma dessas ferramentas. De acordo com o autor, essa ferramenta consiste em pesquisar outras áreas, outros conteúdos, outras disciplinas fora a sua e ter em mente saídas para quaisquer imprevistos.

Urzeda-Freitas (2012) afirma que a atuação do professor baseado em ensino crítico estimula o aluno a buscar intensamente aprender mais.

Souza e dias (2014) defendem, ainda, que um professor pode não utilizar o mesmo método do colega em sala, assim, sugerem que se fundamente em textos dos PCN, pois eles “Servem, portanto, como uma forma de orientar escolas e professores sobre o que deve ser ensinado, quais as formas de ensinar, o que se deve levar em consideração, etc.” (SOUZA E DIAS, 2014, p. 1).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se, por meio deste trabalho, que os professores possuem a iniciativa de utilizar novas técnicas e materiais para estimularem os alunos ao aprendizado, entretanto, em razão dos dados demonstrarem que enfrentam indisciplina e apatia por parte do corpo discente, há probabilidade do educador estar atuando de forma incorreta em sala em razão de forças inerentes a sua vontade.

A cultura escolar brasileira, por exemplo, molda o ensino médio voltado ao vestibular, logo esse fato não possibilita a inovação por parte dos professores, como trazer filmes, letras de música e outras atividades lúdicas que são consideradas, por muitos como perda de tempo.

Notou-se que o sexo e o tempo de profissão não influenciam na didática e metodologia utilizada em sala de aula.

O aumento da carga horária também independe da vontade do professor, bem como a criação de laboratórios de idiomas.

Uma sugestão para o professor seria um trabalho de conscientização da direção escolar para a criação do laboratório e implementação de grupos de estudos de língua inglesa fora do período curricular, no entanto, essa condição como as demais dependem de condições de trabalho e da implementação de políticas educacionais que garantam aos professores, tempo para a realização e acompanhamento de tais atividades.

Outra sugestão seria trabalhar assuntos com outras disciplinas para motivar os alunos a estudar inglês juntamente as demais disciplinas de seu gosto.

Os professores de língua inglesa também poderiam criar com os seus alunos festivais de cultura norte-americana ou britânica, estimulando os discentes a assimilarem a língua de forma lúdica.

Esse professor, ainda, poderá aproveitar as alterações que há a possibilidade deles mesmos serem capazes de fazer e unir forças para mudar a visão que os alunos possuem da língua inglesa em escola de ensino regular.

É fundamental que os professores se fundamentem nos textos dos PCNs, assimilando de tal forma o conteúdo a ponto de transferir para a prática em sala de aula, levando a inovação e, conseqüentemente, instigar o educando à busca incessante pelo conhecimento.

Notou-se, no entanto, que ainda que existam diversos estudos que defendem a motivação, os professores se sentem pouco estimulados a exercer a motivação para com os alunos, visto que eles enfrentam casos de indisciplina e desinteresse.

Por isso, a importância deste trabalho é auxiliar o professor a identificar e selecionar os meios e métodos que mais se identificam com a sua realidade e a de seus alunos e, assim, provocar os educandos a despertar interesse e atenção em relação ao processo de aprendizagem.

Acredita-se também que este trabalho pode promover o pensamento crítico e a reflexão por parte dos professores, os quais ampliarão os conhecimentos sobre o ensino de língua inglesa, através de pesquisas sobre novos métodos, ensino crítico e outros tópicos englobados.

REFERÊNCIAS

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR-14724**. Informação e documentação: formatação de trabalhos acadêmicos. Rio de Janeiro, (jan/2006)

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. São Paulo: Pontes Editores, 1993.

Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental/** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média tecnológica - Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases**. In. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio Brasileiro. Ministério da Educação, 1999.

BUENO, Ivonete; MORAIS, Waleska Cristina Moreira. **O ensino de língua inglesa em contexto globalizado: expectativas e desafios vivenciados pelos discentes**. Disponível em: [Http://www.ceped.ueg.br/anais/lledipe/pdfs/o_ensino_de_lingua_%20inglesa_em_%20contexto_%20globalizado.pdf](http://www.ceped.ueg.br/anais/lledipe/pdfs/o_ensino_de_lingua_%20inglesa_em_%20contexto_%20globalizado.pdf)> Acesso em 15.08.2014.

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Ensino das línguas estrangeiras: olhando para o futuro**. In: _____, (org.). Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC, 1997.

COSTA. A. E. **Língua estrangeira na escola: teoria e prática**. Londrina: EDUEL, 2008.

COSTA JÚNIOR, D. M. **O ensino de língua estrangeira na escola fundamental**. São Paulo: EPU, 1997.

DIAS, Clarissa Nicolodi; SOUZA, Antonio Escandiel de. **O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA E AS PROPOSIÇÕES DOS PARÂMETRO CURRICULARES NACIONAIS (PCNs)**: Um estudo reflexivo. Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao20/reflexoes/001.pdf>. Acesso em 13.07.2014.

DIAS, Mauricio. **Sete décadas de história: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa**. Rio de Janeiro, Sextante Artes, 1999.

HOWAT, A.P.R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é Mesmo “Gramática”?** Parábola: São Paulo, 2006.

FRANK, Helvio. **Pessoas adultas aprendendo língua inglesa: motivações e desafios**. Disponível em:

http://www.slmb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume4/helvio_frank.pdf> Acesso em 19 de abr. de 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. Ed. São Paulo: atlas, 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINEZ, Pierre. **Didáticas de línguas estrangeiras**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENEZES, Leonarda Jacinto José. **A problemática de aquisição de segunda língua (l2) em países multilingues: o caso de moçambique**. Disponível em:<
<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CD0QFjAE&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.ufes.br%2Fpercursos%2Farticle%2Fdownload%2F1706%2F1295&ei=wri-U5C-MufJsQSwq4G4Dg&usg=AFQjCNEQixz7obxVESAR4uOYhPtsc8aHig.>> Acesso em 09 de set. de 2014.

NUNES, Ana Raphaella Shemany Carolino de Abreu. **O lúdico na aquisição da segunda língua**. Disponível em:
 <<http://www.linguaestrangeira.pro.br/index.php/artigos-e-papers/55-artigos-em-portugues/12-o-ludico-na-aquisicao-da-segunda-lingua.html>. > Acesso em 25.11.2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: Editora IBPEX, 2006.

SCHMITZ, John Robert. **Linguística aplicada e o ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil**. Disponível em:

<<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3921/3602>>. Acesso em 20 de ago. de 2014.

URZEDA-FREITAS, Marco Túlio de. **Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês**. Trab. linguist. apl. [online]. 2012, vol.51, n.1, pp. 77-97. ISSN 0103-1813. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132012000100005&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em 14 de jul. de 2014.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A - Questionário para docentes

Pesquisa para a Monografia da Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino – EaD UTFPR, através do questionário, objetivando estudar o processo histórico da inserção da língua inglesa na grade curricular, bem como selecionar os profissionais da educação nesta área, a fim de identificar os pontos fortes e oportunidades de melhorias referentes ao ensino.

Local da Entrevista: 1 escola particular e 1 escola pública localizadas na cidade de Bauru/SP

Data: _____

Parte 1: Perfil do Entrevistado

Sexo : () Feminino () Masculino

Série em que leciona: _____

Tempo de profissão: _____

Parte 2: Questões “Desafios atuais para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa”

1) A disciplina é bem aceita pela maioria dos alunos?

() Sim

() Não

2) Os alunos demonstram interesse em aprender a língua?

() Sim

() Não

3) A Os alunos, em sua maioria, participam da aula e realizam as atividades?

() sim

() não

4) Você experimentou novas técnicas de ensino em sala de aula recentemente?

() Sim

() Não

5) Você insere equipamentos audiovisuais, revistas jornais, ou outros em sala de aula?

() sim

() Não

6) Quais as maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula desde o processo de ensino até o da avaliação de língua inglesa?

7) Quais sugestões ou modificações gostaria de testar em sala de aula por achar que aprimoraria o ensino de língua inglesa?