

COMPLEXIDADE DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS: REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ENSINO DE INGLÊS

Suzana Lopes Salgado RIBEIRO
Universidade de Taubaté

Maria de Fátima Gomes SANCHES
Universidade de Taubaté

Karin Claudia Nin BRAUER
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- IFSP

Juliana Marcondes BUSSOLOTTI
Universidade de Taubaté

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar e refletir sobre as práticas docentes e as estratégias de aprendizagem usadas no desenvolvimento do ensino e aprendizagem da língua inglesa como segunda língua para alunos do Ensino Médio de uma escola particular. Como metodologia este estudo fez uso da história oral, sendo esta uma pesquisa de natureza qualitativa; os dados foram coletados por meio de entrevistas e questionários. As entrevistas orais foram realizadas com docentes de inglês, e os questionários foram desenvolvidos com alunos e ex-alunos de uma escola de Ensino Médio particular de São Paulo. Com o registro dos dados, a partir das entrevistas de história oral, foi possível observar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, e, refletir a respeito das estratégias e métodos utilizados para aperfeiçoar a prática docente e ampliar a compreensão dos alunos. Para tanto, observou-se a necessidade de estratégias de aprendizagem que facilitassem a integração das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever. A relevância desta pesquisa está em contribuir para o ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Palavras- chave: Práticas; Estratégias; Ensino; Ensino Médio; História Oral.

COMPLEXITY OF EDUCATIONAL PRACTICES: REFLECTIONS ON EDUCATION AND ENGLISH TEACHING

Abstract

The article aims to analyze and reflect on teaching practices and learning strategies used in the development of teaching and learning English as a second language for high school students at a private school. As a methodology, this study used oral history, which is qualitative research; data were collected through interviews and questionnaires. The oral interviews were carried out with English teachers, and the questionnaires were developed with students and former students of a private high school in São Paulo. By recording data from oral history interviews, it was possible to observe the development of the English language teaching and learning process, and reflect on the strategies and methods used to improve teaching practice and expand students' understanding. To this end, there was a need for learning strategies that facilitate the integration of the four skills: listening, speaking, reading and writing. The relevance of this research lies in contributing to the teaching and learning of the English language.

Keywords: *Practices; Strategies; Teaching; High school; Oral History.*

COMPLEJIDAD DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS: REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre las prácticas docentes y las estrategias de aprendizaje utilizadas en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como segunda lengua en estudiantes de secundaria de un colegio privado. Como metodología, este estudio utilizó la historia oral, que es una investigación cualitativa; Los datos se recogieron a través de entrevistas y cuestionarios. Las entrevistas orales se realizaron con profesores de inglés y los cuestionarios se desarrollaron con estudiantes y exalumnos de una escuela secundaria privada de São Paulo. Al registrar datos de entrevistas de historia oral, fue posible observar el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, y reflexionar sobre las estrategias y métodos utilizados para mejorar la práctica docente y ampliar la comprensión de los estudiantes. Para ello, era necesario contar con estrategias de aprendizaje que facilitarían la integración de las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir. La relevancia de esta investigación radica en contribuir a la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

Palabras clave: *Prácticas; Estrategias; Enseñando; Escuela secundaria; Historia oral.*

1. INTRODUÇÃO

O ensino da língua inglesa como segunda língua para alunos de Ensino Médio tem vivido mudanças, pelo uso de estratégias e métodos. O ensino tradicional em que o

aluno se apresenta de forma passiva e o professor é o ostentador do conhecimento não satisfaz.

Para Santos (2012) o paradigma tradicional, que valoriza o conhecimento fragmentado, não responde mais às necessidades atuais de nossa sociedade e cultura, se for considerado que se vive na ambiguidade e conta-se com a imprevisibilidade em diferentes situações. Deste modo, faz-se necessária uma mudança que proporcione ao aluno construir seus conhecimentos com interação e colaboração, desenvolvendo deste modo saberes interligados. Tendo-se em destaque a necessidade de uma interligação do ensino e da aprendizagem das quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar em língua inglesa. Esta necessidade possibilita o diálogo entre diferentes saberes, no viés da complexidade (Morin, 2011).

Esse viés complexo (Morin, 2011) preza pela construção de conhecimento não fragmentado, pelo diálogo dos opostos podendo este ser complementar, pela valorização da imprevisibilidade, da interação e pelo reconhecimento da parte e do todo de forma hologramática. Assim, estas características permitem o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de forma autônoma e colaborativa.

O ensino e a aprendizagem da língua inglesa podem valorizar a parte e também o todo, como aponta Morin (2001), observando o contexto: do aprendiz e do professor e as estratégias e métodos por eles usados.

O presente artigo tem por objetivo analisar e refletir sobre: a prática docente e as estratégias de aprendizagem usadas no desenvolvimento do ensino e aprendizagem da língua inglesa como segunda língua para alunos do Ensino Médio de uma escola particular.

A base teórica deste estudo é a complexidade (Morin, 2001), as estratégias de aprendizagem conforme O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990) e as práticas docentes segundo Brown (1994) e Gatti (2013).

A pesquisa foi desenvolvida com base na História Oral que se caracteriza como um "conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas" (Meihy; Ribeiro, 2011, p.12). E contou com o registro de entrevistas, de história oral temática

com enfoque no tema sobre o qual se pode elucidar algo, a partir da elaboração de um roteiro de questões para a condução do encontro (Carvalho; Ribeiro, 2013, p. 21).

A relevância do estudo está em contribuir para a sistematização de métodos e práticas de ensino e de aprendizagem de língua inglesa como segundo idioma, para o Ensino Médio. Antes de apresentar os resultados da reflexão e análise deste estudo, serão indicadas considerações sobre a epistemologia da complexidade, estratégias de aprendizagem e práticas docentes. Além de explanar a metodologia detalhadamente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção reflete-se sobre a epistemologia da complexidade, estratégias de aprendizagem e práticas docentes em prol do desenvolvimento do ensino e aprendizagem da língua inglesa como segunda língua.

2.1 Epistemologia da Complexidade

Conforme apontam os estudos de Morin (2001), a epistemologia da complexidade compreende a educação como uma reconstrução constante, não linear, não reducionista, não fragmentada, por meio de uma diversidade de saberes que se ligam e religam de diversas formas, promovendo o diálogo dos opostos e a busca das relações entre diversos tipos de pensamento. Dessa forma, a complexidade é apontada como paradigma emergente, lida, com as incertezas, a imprevisibilidade, a recursividade, e a não fragmentação do conhecimento, observando as contradições e o diálogo que pode existir entre elas.

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre as partes e a multiplicidade. (Morin, 2011, p. 38).

A complexidade possibilita elos, estabelece conexões com as mais variadas áreas do conhecimento. Conforme Mariotti (2007), para conhecer a abordagem complexa é necessário compreender que o pensamento linear procura simplificar a complexidade inerente e explicar o todo pelas propriedades das partes fragmentadas.

Essa epistemologia complexa contempla “um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar” (Morin, 2011, p. 6). Ainda, é compreendida como um princípio articulador do pensamento integrador, que liga diferentes formas de pensar, permitindo a tessitura entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, e todos os tecidos que conduzem os eventos, ações e interações da vida (Morin, 2011). Dessa forma, a complexidade (Morin, 2011) também leva a repensar o ensino e a aprendizagem de um modo mais articulado, integrado e competente (Moraes, 2008), fato que pode facilitar o ensino de uma segunda língua, no caso deste estudo a língua inglesa.

2.2 Estratégias de Aprendizagem

As autoras O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990) dedicaram-se aos estudos sobre estratégias de aprendizagem de modo a auxiliar estudantes e pesquisadores a obterem mais sucesso no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. Deste modo, também no presente estudo facilitaram a compreensão dos alunos e a conduta dos professores frente ao ensino e a aprendizagem.

Conforme Oxford (1990), as estratégias de aprendizagem são ações concretizadas pelos estudantes para desenvolver a própria aprendizagem, ou ainda, ações realizadas pelos alunos de segunda língua e língua estrangeira para controlar e aprimorar a aprendizagem. A autora caracteriza essas estratégias como ferramentas que permitem um melhor auto direcionamento ao aprendiz, uma vez que estas são geralmente utilizadas para resolver um problema a ser solucionado e são centradas no “como fazer” e não no “o que fazer”. Esses instrumentos são geralmente conscientes,

flexíveis, mas nem sempre observáveis, assim, eles podem ser ensinados e praticados no cotidiano da sala de aula (Oxford, 1990).

Para O'Malley e Chamot (1990) as estratégias de aprendizagem constituem um procedimento no qual são conscientemente escolhidas pelos estudantes e podem proceder em ações realizadas para desenvolver o aprendizado ou a utilização da segunda ou da língua estrangeira do aluno.

As tipologias mais usadas para a descrição dessas estratégias são as propostas por O'Malley e Chamot (1990) e por Oxford (1990). O'Malley e Chamot (1990) dispuseram as estratégias em três grupos: Cognitivas, Metacognitivas, e Sócio Afetivas. Os autores O'Malley e Chamot (1990) e Oxford (1990) descreveram e classificaram as estratégias cognitivas como tendo um papel no emprego da língua a ser estudada, e as metacognitivas como aquelas que regem o processo de aprendizagem e organizam a utilização das estratégias cognitivas e socioafetivas.

Segundo Oxford (1990, p. 43), as estratégias cognitivas têm a função de “[...] fazer com que o aprendente manipule e transforme a língua alvo”. Essas estratégias são as mais utilizadas por serem aquelas tradicionalmente praticadas em sala de aula e abrangem um grande número de ações como praticar e analisar a língua, bem como criar situações para seu uso. O'Malley e Chamot (1990, p. 44) ressaltam que elas “[...] operam diretamente sobre a informação que chega, manipulando-a de forma a potencializar a aprendizagem”.

Oxford distribui as estratégias em dois blocos que se subdividem em três grupos cada. Desta maneira, tem-se um grupo de estratégias diretas, aquelas que estão diretamente envolvidas no aprendizado da língua, e outro de estratégias indiretas, as que auxiliam a levar em frente o processo de aprendizagem. O grupo das diretas se divide em estratégias de compensação, memória e cognitiva; por sua vez, o grupo das indiretas classifica-se em afetivas, metacognitivas e sociais.

Oxford (1990) admite que as estratégias diretas poderiam ser explicadas como as de entendimento e elaboração de novos enunciados por meio da organização e da transformação da língua alvo pelo aprendiz. Elas dizem respeito a operações empregadas na resolução de problemas, na síntese e transformação de materiais. As estratégias diretas: cognitivas são de verificação ou clarificação, inferência por indução, dedução por raciocínio, prática, memorização e monitoração; de memória são as que armazenam e recuperação de dados novos; de compensação são as que ajudam no entendimento e produção oral e escrita em uma língua diferente da materna, ainda que haja limitações no conhecimento da língua alvo.

As estratégias indiretas, tal como vistas pela autora (Oxford, 1990), são elencadas como: estratégias afetivas, as quais são as que regulam a motivação, comportamento, valores e emoção; as sociais que são aquelas que propiciam cooperação e interação entre os membros do grupo de estudo; são ferramentas que se comprometem a oportunizar novas chances de conseguir informações e desenvolver conhecimento; as estratégias metacognitivas as quais são de planejamento, controle e avaliação da aprendizagem. Estas são usadas para equilibrar atividades, analisar e auto direcionar o aprendizado. Entre essas estratégias podem-se citar: o planejamento, a determinação, a escolha de objetivos, a leitura e o automonitoramento.

Para Oxford (1990) também é objetivo das estratégias de aprendizagem dar apoio ao desenvolvimento da competência comunicativa. O'Malley e Chamot (1990) afirmam que aprendizes bem sucedidos tendem a selecionar melhor as estratégias que utilizam mobilizando-as, em conjunto, uma vez que de hábito escolhem ferramentas que lhes fornecem condições de trabalho mais eficientes. Assim eles direcionam e controlam as estratégias que utilizam, conhecendo a razão pela qual as usam: para ouvir, falar, escrever ou ler.

Oxford (1990) reitera que as estratégias de aprendizagem são relevantes para o aprendizado, atuando, muitas vezes, de modo interdependente, como suporte mútuo. O estudo sobre as estratégias também serviu de base para a análise dos registros escritos deste estudo.

2.3 Práticas Docentes

As práticas pedagógicas acontecem quando os professores são a peça chave para envolver os alunos através da interdisciplinaridade, com atividades diversificadas. Um exemplo a relatar é que no início das aulas o professor mostrava uma figura e fazia perguntas gerais para os alunos responderem utilizando o vocabulário já aprendido. Em seguida, apresentava-se o novo vocabulário através de *listening* (atividade auditiva), mímicas, ou vídeos, por exemplo, os quais auxiliavam a compreensão e a prática oral. Ao terminarem a prática oral e a pronúncia com compreensão dos seus significados, as palavras escritas no contexto da conversação eram lidas corretamente. Para concluir a atividade, os alunos eram divididos em duplas ou trios, e apresentavam, encenavam para toda a turma da classe.

Dinâmicas em sala de aula são importantes para auxiliar o aluno na aquisição das competências linguísticas, ativando interesses de participação nas aulas e incentivando as discussões sobre diversos assuntos. Auxiliam, fazendo despertar relacionamentos e consciência social. Utilizando-se de situações reais e autênticas para a prática da comunicação oral. Nesta linha, segundo Brown (1994), o professor direciona as situações, criando um ambiente favorável para que o aluno se sinta motivado, ou seja, “a motivação deve partir do aluno, mas para que ele se sinta motivado a aprender uma segunda língua o professor deve criar o ambiente perfeito” (Brown, 1994, p. 160).

Para Gatti (2013), precisamos pensar que o ambiente escolar envolve pessoas e relações pedagógicas intencionais. Se o profissional de educação é bem formado, ele estará preparado para “ação docente com consciência”, cujas práticas serão produtivas com conhecimentos, com instrumentos adequados, porquanto haverá profissionais que possuem ideias para as práticas educacionais efetivas.

Práticas educacionais são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, em movimento recursivo. Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significadas. (GATTI, 2013, p.54)

As práticas utilizadas pelos docentes entrevistados ajudaram a inclusão de alunos que talvez não tivessem chance ou oportunidade de pagar um curso de inglês. Lembrando que a escola tem também seu papel social, ajudando pessoas e criando possibilidades de crescimento intelectual e social, aprendizado para a vida. A prática

auxilia na qualidade ensino, “não está no computador ou em qualquer objeto-meio. Ela repousa nas relações pedagógicas entre seres que buscam construir uma civilização”. (Gatti, 2013, p.56)

3. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa respondeu ao objetivo de abordar métodos e práticas de ensino da língua inglesa como segundo idioma. Optou-se pela história oral como metodologia para a realização das entrevistas com professores. Tais entrevistas foram norteadas pelos pressupostos definidos por pesquisadores do NEHO-USP – Núcleo de Estudos em História Oral da Universidade de São Paulo (Carvalho; Ribeiro, 2013; Meihy; Ribeiro, 2011).

A história oral é a construção de narrativas feitas por meio do uso de meios eletrônicos e destinadas à elaboração de documentos. Pois é possível registrar fontes orais e ajudar a promover estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos próximos ao cotidiano da escola.

Ao se atentar para a construção da narrativa pessoal que se estabelece no momento da entrevista, assim é preciso ter clareza de que as memórias narradas nas entrevistas são provocadas, pois respondem a estímulos de uma pesquisa “externa” e se constituem na relação entre sujeitos (Ribeiro, 2007, p.38). Assim, buscamos ao longo desta pesquisa, estabelecer uma relação de diálogo que pudesse fornecer informações para uma análise da percepção dos docentes, sobre os métodos aplicados no ensino da língua inglesa e verificar a eficácia na aquisição desta como segundo idioma.

Entrevistamos quatro professores de inglês, do Ensino Médio de um colégio particular da grande São Paulo e dez alunos que concluíram o Ensino Médio da mesma instituição. Foram utilizados dois instrumentos: entrevistas e questionários. As entrevistas conduzidas com o auxílio de um roteiro registrou experiências dos professores e os questionários registraram impressões dos alunos.

Os entrevistados foram denominados “colaboradores” e percebidos como parte ativa na pesquisa. Portanto, o trabalho foi feito de forma colaborativa, os que

vivenciaram a história do ensino de inglês para o Ensino Médio compartilham suas histórias e, os pesquisadores, registraram e formataram esse material com as habilidades que são próprias destes, de forma responsável.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) em 23/05/2017, CAAE 65897017.0.0000.5501, sob o Parecer 2.077.376. Após o registro das entrevistas, iniciou-se a transcrição e edição dos textos. Depois deste processo foi feita a conferência dos textos das narrativas e posterior assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Com o material autorizado foi iniciada a etapa de análise dos dados obtidos.

4. DISCUSSÃO

As professoras entrevistadas foram denominadas como Bruna, Adelina, Cristina e Regina, quatro mulheres casadas, duas acima de 35 anos e duas abaixo, uma com dois filhos, duas com um filho cada, e uma que não tem filhos. O Projeto do Centro de Idiomas, do qual participaram, foi criado com o objetivo de oferecer aulas de inglês ensinando as quatro habilidades (leitura, conversação, compreensão e escrita) com ênfase na compreensão auditiva e na conversação, levando em consideração a abordagem comunicativa. O curso foi oferecido para alunos a partir do 6º ano EF II até o 3º ano do EM. Os alunos tinham duas aulas de 50 minutos cada, uma vez por semana.

Para o Ensino Médio Integrado ao Técnico, as aulas eram de duas horas e trinta minutos, uma vez por semana. As turmas eram divididas em níveis A e B após avaliação diagnóstica individual, aplicada pelas professoras responsáveis, na primeira aula. A modalidade de curso que trata este regulamento tinha amparo legal no Regimento Escolar, seguindo as normas estabelecidas na matriz curricular. Os alunos aprendiam sem fazer a tradução e a comunicação oral era cem por cento em inglês. Para que as aulas fossem mais práticas, as salas eram divididas em duas. Ou seja, uma professora para cada turma, uma turma em cada sala. Por exemplo: se a série tivesse 50 alunos, ao dividir ficariam 25 alunos para cada professora, em duas salas distintas (A e B, por nível de contato com a língua).

Para as quatro docentes, a experiência de ensino de inglês na matriz curricular, foi uma experiência enriquecedora. Para Regina, ajudou a ganhar experiência pessoal e profissional, pois trabalha em escola pública e esta experiência a auxilia na sua

prática. Falar em Centro de Idiomas para a Regina é motivo de lembrar vivências construtivas e boas amizades. A experiência adquirida reflete a importância do relacionamento no local de aprendizado, relacionamento com os colegas de profissão e relacionamento com os aprendizes.

Para mim, participar do Centro de Idiomas foi muito importante, importante conhecer pessoas diferentes, com bagagens diferentes, experiências de vida diferentes, e aprendi a mexer em equipamentos tecnológicos, porque até aquela época não tinha trabalhado com materiais digitais, foi um aprendizado muito grande. Tudo isso foi extremamente importante pra mim. Foi a época de mais progresso na minha vida. Se eu tivesse a oportunidade de iniciar o projeto novamente, iniciaria, quantas vezes fossem possíveis. (Regina).

Com este trecho da fala da Regina, conclui-se que o aprendizado não é somente dos alunos, mas dos docentes, como pessoas e como profissionais. Construindo sua carreira através de relacionamentos, aprendizados, desafios e perseverança. Enfrentar as dificuldades auxilia no crescimento e engajamento profissional de cada docente. Assim, destaca-se a experiência do Centro de Idiomas como uma experiência formativa, desenvolvida na escola. Dessa forma, apontamos o quanto a escola pode ser um local complexo de produção de conhecimento e de continuidade de formação dos professores.

A partir das falas, o tema da formação de professores, em especial de inglês, apresenta-se como importante, requerendo qualificação paralela à realização do Curso Superior em Letras (sua formação inicial). Encontramos apontamentos feitos pelas docentes sobre a necessidade de que haja mais prática para alunos de Letras durante o curso. Segundo a professora Adelina, “a formação inicial deixa muito a desejar e não prepara o aluno para atuar na profissão docente”. Para Cristina, “as faculdades têm um ensino muito tradicional e que há mais teoria do que prática” o que também parece na opinião da professora não preparar para um ensino de língua baseado na necessidade e na preparação dos alunos para o uso da língua. Regina diz que “o curso de Letras não ensina o aluno a falar inglês e que se o aluno busca esse aprendizado, procura escolas de idiomas” e dessa forma esclarece a especificidade da formação do professor de

inglês, que por mais que tenha uma formação em um curso universitário, só terá bom domínio da língua caso se disponha a se formar paralelamente.

Aponta-se a necessidade de práticas estarem presentes na formação de professores. Gatti (2003) alerta para a importância de refletir sobre a educação e ter em sua formação “permanecido o tempo necessário em uma escola”, acompanhando “o trabalho de outro professor” (Gatti, 2003, p. 475).

A mesma questão, a respeito da formação do professor de inglês dentro das faculdades, foi feita para Cristina, a qual define o ensino superior como tradicional, ou seja, o foco é na teoria e a prática é deixada para a sala de aula, quando o professor aprenderá por si só como trabalhar com o ensino e aprendizagem.

Esse choque entre a realidade do colégio regular e o curso de idiomas é muito grande e muitas atividades vão além da sala de aula, como: planejamento, provas, correções, trabalhos, entre outros. Neste contexto, o professor vai criando estratégias, testando práticas, aprendendo realmente como adequar o que foi aprendido à realidade de cada instituição de ensino, de cada aula, de cada aluno. “Produzindo saberes das experiências do seu cotidiano, num processo permanente de reflexão sobre sua prática” (Pimenta, 1999, p. 20).

Ao fazer a primeira pergunta para Cristina: “Como você define a formação do professor de inglês no Brasil?”, constatou-se através de sua resposta que nos cursos de Licenciatura ainda faltam práticas e atividades voltadas para a realidade de sala de aula, bem como a prática oral da Língua Inglesa. Fato observado também nas falas de Bruna e de Adelina. Percebeu-se que as respostas das docentes apontaram uma espécie de frustração, por não haver um padrão de ensino, apesar dos estudos e das aulas de didática, cada professor acaba trabalhando do seu jeito, usando seus próprios saberes. Para Adelina, o curso de formação de professor é insuficiente, mas ser professor de inglês é ajudar uma pessoa a se transformar.

Ao serem perguntadas sobre “o que significa ser professora de inglês para você”, as respostas foram as seguintes:

Para mim, ser professora de inglês significa muito. É tentar fazer com que o aluno tenha consciência da importância do inglês além do mercado de trabalho, além de aprender o idioma desenvolvendo as quatro habilidades. E que ele consiga chegar lá, alcançando os objetivos de falar inglês fluente para viagem, para o trabalho, para o mestrado, para o doutorado, para a graduação, para concurso público, para tudo. (Bruna).

A resposta de Bruna nos revela que ser professor é pensar no outro, pensar no progresso do outro, na satisfação de trabalhar em prol do aprendizado do aluno e ver sua realização como a realização profissional. Ser professor para ela é colocar o conhecimento a serviço da vida. Esta mesma ideia aparece na narrativa de Adelina, quando afirma que ser professor de inglês é ajudar alguém a realizar um sonho, ampliando seus horizontes:

Ser professor de inglês para mim é **ajudar uma pessoa a realizar um sonho**. Além de conhecer e entrar em contato com outra cultura, o professor também ajuda a pessoa **a se transformar, e a aprendizagem amplia os horizontes** e a visão. [...] a aprendizagem vai ajudá-la a crescer e **ter um desenvolvimento interior**, porque quando você aprende inglês com as quatro habilidades, você vai ter que ter coragem de se expor, e vai ajudá-lo a ver que você consegue, é capaz, e isso melhora a autoestima, faz com que a pessoa tenha um crescimento como ser humano mesmo. **Um crescimento pessoal**. (Adelina, grifos das autoras)

Como ensinar um aluno a falar é também uma forma de se expor, se mostrar, o professor de língua inglesa tem um desafio. Para Leffa (2008),

[...] lidar com a essência do ser humano é o aspecto fascinante da profissão há, no entanto, um preço a se pagar por essa prerrogativa, que é o longo e pesado investimento que precisa ser feito para formar um professor de línguas estrangeiras. Sem esse investimento não se obtém um profissional dentro do perfil que se deseja: reflexivo, crítico e comprometido com a educação. (Leffa, 2008, p.353-354).

Na entrevista com Cristina, analisa-se uma fala que se refere ao sentimento de estar junto ao aluno. Para ela existe “prazer de ver o aluno aprendendo algo novo, ou adicionando alguma coisa ao repertório dele”. Outra questão é que as professoras da pesquisa, como Regina, apontam que ser professor é um orgulho.

Mesmo sendo desvalorizado, ainda assim é um orgulho. Acho que lecionar aquilo que a gente gosta é uma parte que eu não posso omitir. [...] **não conseguiria não lecionar**. Ser professora de inglês para mim é um orgulho. (Regina, Grifos das autoras).

Ao responder sobre o que significa ser professor, cada docente conseguiu, em suas palavras, relatar e demonstrar emoção, de ensinar, fazer parte da vida de alguém,

verificar seu aprendizado, realizar o sonho do aluno em conversar na segunda língua. Ser uma pessoa carregada de afetos e sentimentos para cada aluno é parte do trabalho.

A atividade docente se caracteriza também por uma grande complexidade do ponto de vista emocional. Os docentes vivem num espaço carregado de afetos, de sentimentos e de conflitos. Quantos preferiam não participar disso? Mas eles sabem que tal distanciamento seria a negação do seu próprio trabalho. Que ninguém se iluda (Nóvoa, 2008, p.229).

Para elas, a docência é pensar, sentir e agir em função do aluno. Seus sentimentos e atitudes visam ajudar, ensinar e realizar sonhos, inclusive o delas. Frases e palavras como: ajudar uma pessoa a realizar um sonho, a se transformar; a aprendizagem amplia os horizontes; ter um desenvolvimento interior; crescimento pessoal; florescer em sala de aula; como se você desabrochasse junto com os alunos; prazer de ver o aluno aprendendo algo novo; não conseguiria não lecionar. Levando-se em conta o que foi observado, essas frases demonstram a paixão pelo ensino e que o aluno é sempre o motivo central de ser professor. Esse é o combustível que movimenta a busca pelo método, pela estratégia, pela atividade que ajudará no desenvolvimento do aluno.

Verificou-se durante as entrevistas o fato de que a equipe formada para o projeto do Centro de Idiomas adquiriu uma identidade própria. Assim, o trabalho colaborativo permitiu a construção de um conhecimento específico que nas palavras de Morin, pode ser entendido:

[...] o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrito. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas, principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar (Morin, 2011, p.15).

Assim, é possível afirmar que no projeto Centro de Idiomas, os professores colaboraram e se “entendiam pelo olhar”, fato este que mostra um elevado grau de intimidade e cumplicidade, e afinidade pedagógica. É possível dizer, também, que uma identidade docente se constituiu a partir do compartilhamento de vivências.

Esta identidade construída em suas experiências conjuntas; identidade da equipe, identidade de suas práticas, modelou uma identidade profissional. A identidade que é atribuída pelo outro, que diz quem é o docente que nesta pesquisa foi demonstrada como os alunos têm visto este docente. Quando se fala em identidade docente não se pode pensar somente no profissional, mas também pensar na sua história pessoal

durante essa trajetória profissional. A identidade que é construída por cada docente através do olhar do outro, e as representações que cada um faz de si mesmo, nas relações e nas experiências escolares adquiridas.

Ao serem questionadas sobre experiências e práticas, as docentes descreveram algumas práticas que consideram eficazes no ensino da língua inglesa. Práticas que foram de suma importância para que os alunos atingissem os resultados positivos após avaliações. Nesta linha, é muito importante considerar a carga horária total que os docentes tiveram para ministrar as aulas de inglês: para o Ensino Médio Regular (curso anual), foram 32 semanas com duas aulas de 50 minutos, por três anos, totalizando 159 horas de curso. Contudo, para o Médio Integrado ao Técnico (curso modular semestral), tiveram 16 aulas de duas horas, perfazendo um total de 192 horas de curso. O objetivo do projeto foi o de fazer com que um aluno que entrasse no colégio no sexto ano e estudasse todos os módulos do curso, chegaria ao final do terceiro ano médio, com um nível de inglês oral e escrito B1. O nível B1 *Threshold* equivale de 300 a 400 horas, e o aluno com essa carga horária que chega a esse nível é capaz de: lidar com situações de viagem, escrever textos simples, descrever experiências, ambições, situações e justificar opiniões.

Para que este objetivo fosse alcançado, os professores utilizaram métodos e estratégias diversificadas que descreveram durante as entrevistas. Verificou-se pelas descrições de Regina, ressaltando que com a experiência aprendeu a não ensinar a gramática em primeiro lugar. As aulas eram mais dinâmicas, o vocabulário sempre estava no contexto que auxiliava o aluno na compreensão e utilização correta da linguagem.

Antigamente, eu era uma pessoa muito gramatical [...] amava colocar a gramática em primeiro lugar, mas hoje em dia eu procuro colocar mais vocabulário em inglês e tentar contextualizar, colocar de uma forma que eles construam um vocabulário no contexto, que seja de série ou filme, um vocabulário pertencente ao dia a dia deles, estava no sexto ano, e logo umas das primeiras atividades era acharem um adjetivo para as palavras em inglês no cotidiano. E é engraçado que eu nunca me dei conta que o botão lá da televisão está escrito on/off. Nunca me dei conta que algumas propagandas vêm escritas em inglês, então mostrar que o inglês está imerso no nosso cotidiano é o mais eficaz, é aí que conseguimos chamar a atenção deles para estudar um idioma. (Regina).

Interessa lembrar, portanto, que aquilo que os professores sabem fazer não se origina neles mesmos, e que “[...] o saber profissional se dá na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades, etc. (Tardif, 2002, p. 19).

Na perspectiva de Tardif (2002) os saberes experienciais são aqueles saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Os saberes produzidos pelos professores por meio da vivência de cada situação específica e que são relacionados ao espaço da escola e às relações com alunos e colegas de profissão. Ou seja, com a experiência os professores descobrem como utilizar outras ferramentas, práticas, atividades e estratégias que auxiliem os alunos no aprendizado, neste caso descrito acima, da língua inglesa. E a experiência educativa analisada aqui, mostra caminhos para a efetivação destas trocas.

Uma das práticas descritas como utilizadas no início das aulas, pelas professoras, era mostrar uma figura e fazer perguntas gerais que os alunos respondiam utilizando o vocabulário aprendido. O novo vocabulário era apresentado através de listening (atividade auditiva), mímicas, ou vídeos, por exemplo, que auxiliavam a compreensão e prática oral. Após praticarem oralmente a pronúncia com compreensão dos seus significados, era possível ler corretamente as palavras escritas no contexto da conversação. Ao final, os alunos se dividiam em duplas, ou trios, e faziam as apresentações com encenações para toda a sala.

Segundo Morin (2011), “o desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas” (Morin, 2011, p.39). Em sua reflexão sobre educação, Morin (2011) relata como deveria ser a utilização dos meios que possam permitir e assegurar a formação e o desenvolvimento do ser humano. Que o ensino é uma arte ou ação que transmitirá os conhecimentos a um aluno, de forma que os compreenda e assimile.

CONCLUSÃO

Dinâmicas em sala de aula para adquirir competências linguísticas, ativa interesses de participação das aulas e incentiva discussões sobre diversos assuntos. Podem despertar e auxiliar os relacionamentos e a consciência social. Situações reais e autênticas para comunicação oral. Segundo Brown (1994), o professor direciona as situações, criando um ambiente favorável para que o aluno se sinta motivado, ou seja,

“a motivação deve partir do aluno, mas para que ele se sinta motivado a aprender uma segunda língua o professor deve criar o ambiente perfeito” (Brown, 1994, p. 160).

Com isso, nestes apontamentos finais gostaríamos de destacar que o presente artigo se preocupou em refletir e analisar uma experiência de desenvolver um modo mais eficaz para o ensino de inglês, a partir de um projeto desenvolvido na escola por professores considerados exitosos pelo corpo docente e discente e por avaliações institucionais. De certa maneira, podemos entender que tais resultados só foram possíveis por ter o projeto colocado em prática estratégias de ensino que proporcionaram o crescimento profissional dos professores no ensino de língua e o crescimento pessoal dos alunos no aprendizado de inglês.

Conclui-se com estes apontamentos que uma das diferenças entre o ensino da Língua Inglesa em cursos de idiomas e escolas regulares não é apenas a quantidade de alunos por sala, mas a abordagem. As atividades devem ser diferenciadas levando em conta o número de alunos. A preparação de cada aula é um desafio a mais para o docente. O desafio de oferecer de maneira complexa um ensino de qualidade e de motivar os alunos para o aprendizado.

REFERÊNCIAS

- BROWN, H.D. **Teaching by Principles: An interactive Approach to Language Pedagogy**. White Plains, New York: Addison Wesley Longman Inc.1994.
- CARVALHO, M. L. M. de, RIBEIRO, S.L.S. **História oral na educação: memórias e identidades**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.
- GATTI, B.A. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. **Revista da FAEBA: Educação e contemporaneidade**. Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-477, 2003.
- GATTI, B.A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2008.

MARIOTTI, H. **Pensamento complexo**: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2007.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. **Guia prático de história oral**. São Paulo: Contexto, 2011.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MORIN, E. **Os Sete Saberes**. 3a ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NÓVOA, A. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, M. e LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício do professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: RJ: Vozes, p. 217-233, 2008.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition**. New York: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. D. **Language learning strategies**: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

RIBEIRO, S. L. S. Visões e perspectivas: documento em História Oral. **Oralidades**. 1 (2), 2007, p.35-44.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Suzana Lopes Salgado RIBEIRO

Professora, pesquisadora e mulher. Graduiu-se em História pela Universidade de São Paulo (bacharelado 1998 e licenciatura 2003). No programa de História Social – USP, fez mestrado (2002) e doutorado (2007 – com estágio na Columbia University-NY). Por meio de suas pesquisas, desenvolveu um olhar especial para a questão de gênero e para a ação dos movimentos sociais. Foi também pela pesquisa, na prática da História Oral, que aprendeu a ouvir histórias e compreender suas subjetividades complexas. É, atualmente, professora auxiliar nível II, da Universidade de Taubaté – UNITAU, onde atua como Coordenadora geral do Núcleo de Educação a Distância, e integra o corpo docente do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas

Sociais e Mestrado Profissional em Educação. É também professora de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Centro Universitário do Sul de Minas.

Maria de Fátima Gomes SANCHES

Mestrado em Educação, Especialista em Língua Inglesa, Gestão e Coordenação de Ensino Bilíngue, com experiência em elaboração, coordenação e desenvolvimento de projeto para áreas específicas com uso de tecnologias e ferramentas Google for Education, voltadas para a aprendizagem dos cursos de graduação, tecnólogos, técnicos e ensino médio. Gestão de projetos em inglês intermediário e avançado para participação de grupos de alunos nos Seminários de Iniciação Científica. Possui dezenove anos dedicados ao Ensino da Língua Inglesa, como segundo idioma, especialista, palestrante e intérprete em Língua Inglesa, cursos desenvolvidos como técnicas de conversação e inglês instrumental no curso superior.

Karin Claudia Nin BRAUER

Possui graduação em Letras Português Inglês pela Centro Universitário Franciscano (1998) e Letras Português Espanhol pela Universidade Metodista (2018), é especialista em Inglês pelo Centro Universitário Franciscano e mestre em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC (2009), doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) PUC-SP (2015). Trabalhou como professora conteudista na Universidade Cidade de São Paulo (UNICID) na produção de textos para cursos EAD, na Universidade Paulista (UNIP) no curso de pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura, nos cursos de extensão da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e na Faculdade de Tecnologia (FATEC). Atualmente leciona no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP). É membro do Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa - GP e AHFC (www.gpeahfc.pro.br), cadastrado no Diretório CNPq; e é líder do Grupo de Pesquisa sobre Linguagem, Literatura e Educação- LLE (IFSP) cadastrado no Diretório CNPq. Revisora de periódicos e revistas acadêmicas. É parecerista da Sinergia, revista científica do IFSP e editora adjunta da edição da mesma revista em sua edição especial II Seminário de Estudos Linguísticos do Vale do Paraíba (II SELIV).

Juliana Marcondes BUSSOLOTI

Graduação em Escola de Comunicação e Artes pela Universidade de São Paulo; Pós-graduação lato sensu em Designer Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá; Mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté e Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Atualmente: cursando especialização MBA em Data Science e Analytics pela Universidade de São Paulo SP. Professora assistente III da Universidade de Taubaté atuando como: professora coordenadora do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE, professora colaboradora do Mestrado em Desenvolvimento Humano – MDH, professora do Departamento de Gestão e Negócios – GEN, integrante da Comissão Própria de Avaliação – CPA – UNITAU, conselheira do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP – UNITAU e presidente do CICTED.

REVISOR DE LINGUAGEM

Nome: Suzana Lopes Salgado Ribeiro

e-mail: suzana.lsribeiro@unitau.br

Recebido em 30/dezembro/2023

Aceito em 13/janeiro/2024