

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SALA DE AULA SOB A PERSPECTIVA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE CLASSROOM IN THE PERSPECTIVE OF TEACHERS IN FORMATION

Elisa Probst Hausmann

Professora e orientadora de estágio do curso de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB)
E-mail: elisah@furb.br

Gabriela Kloth

Acadêmica do curso de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB)
E-mail: gabikloth@hotmail.com

Thais de Souza Schlichting

Acadêmico do curso de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB)
E-mail: tha_princess00@hotmail.com .

RESUMO

O presente artigo apresenta relatos e análises acerca do processo de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa. As três etapas de desenvolvimento do estágio foram realizadas em duas escolas estaduais situadas no município de Blumenau – SC. As etapas realizaram-se em semestres diferentes. A partir das observações, foi possível traçar um panorama geral acerca da relação entre teoria e prática, o processo de ensino/aprendizagem, as relações interpessoais em sala de aula e, principalmente, como são ministradas as aulas de Língua Inglesa como língua estrangeira. A observação serviu de respaldo para as práticas de intervenção, trazendo uma ampla base de condutas que podem ou não ser tomadas em frente à sala de aula. A partir da análise, baseada nas teorias acerca dos Métodos de Ensino e as Teorias de Ensino, compreende-se que as aulas de Língua Inglesa não são vistas como um processo interacional, o processo não se mostra dialógico em sua totalidade, mesmo porque a base que foi fornecida aos alunos nos anos anteriores não foi satisfatória. Durante as intervenções, porém, percebe-se que unindo as experiências da observação às teorias aprendidas na Academia, a prática em sala de aula se torna uma experiência fundamental para a carreira docente dos estagiários.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Estágio. Prática em sala de aula.

ABSTRACT

This paper analyzes the process of Supervised Internship in English Language. The three stages of the development were conducted in two elementary schools located in Blumenau - SC. The steps performed in different semesters. From the observations, it was possible to draw a general picture of the relationship between theory and practice, the process of teaching and learning, interpersonal relationships in the classroom and, especially, how classes are taught when English is the foreign language. The observation served as support for the intervention practices, bringing about a base of behaviors that may or may not be taken in the classroom. From the analysis, based on the theories of Teaching Methods and Theories of Education, it is understood that English classes are not seen as an interactive process, the process of dialogism is not shown in its complexity, because the basis which was provided to the students in previous years was not satisfactory. During interventions, however, it is possible to realize that joining the experiences of observing to the theories learned in the Academy, the practice in the classroom becomes a fundamental experience for the trainees' teaching career.

Key-words: English Language. Internship. Practice in classroom.

1 INTRODUÇÃO

O fazer profissional está ligado às diferentes experiências com as quais o indivíduo entra em contato. A cada novo papel social que o sujeito desempenha, sua personalidade vai sendo formada e adaptada às condições de determinado meio. A atuação do professor não é diferente, nosso exercício profissional se constrói a partir da gama de situações que vivenciamos e é a partir do estágio que conseguimos ampliar nossas primeiras percepções sobre a sala de aula.

O presente artigo apresenta a experiência proporcionada pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa do curso de Letras da Universidade Regional de Blumenau, desenvolvido durante três semestres, que são divididos em: observação no ensino fundamental; observação e aplicação em ensino fundamental e observação e aplicação em ensino médio.

Objetivamos, a partir desta discussão acerca do estágio, compreender como se dá o processo de ensino/aprendizagem, quais os fatores que interferem nesse processo e, principalmente, traçar uma ponte entre teorias estudadas e a prática efetiva em salas de aula. A inserção na escola proporcionou um panorama geral do funcionamento da Instituição, as relações que são estabelecidas entre os integrantes dos corpos docente e discente, e a compreensão das condutas que podem (ou não) ser adotadas ao lecionar a língua inglesa como língua estrangeira.

Compreendemos o processo de aprender uma língua estrangeira como sendo “um processo complexo. Não se resume na aquisição e/ou aprendizagem de um conjunto de regras ou na memorização de frases prontas. Aprender uma língua estrangeira é uma experiência linguisticamente e processualmente complexa” (HAUSMANN, 1998, p. 09). A partir da explicação de Hausmann, percebemos que aprender uma língua estrangeira é um processo e que esse processo não acontece através de uma série de sessões introdutórias, é necessário que haja uma progressão para que as habilidades que caracterizam a proficiência na língua estrangeira sejam efetivadas. E nesse processo de aprendizagem linguística, a universidade tem também o seu papel.

A Universidade, além de atuar na educação linguística como formadora de usuários, tem dois compromissos complementares como perspectiva e desafio: primeiro, o de, por meio da pesquisa em Linguística Aplicada, desenvolver e divulgar conhecimentos que representem subsídios para o trabalho de educação linguística, e, segundo, o de formar educadores para realizar a desejada e competente educação linguística das pessoas dentro de uma sociedade e de uma cultura. (TRAVAGLIA, 2003, p. 40-41).

A partir da análise das aulas observadas e aplicadas, compreendemos que as turmas não tiveram uma base sólida sobre a qual trilhar sua proficiência em Língua Inglesa, o que resulta em uma defasagem em relação aos conteúdos que deveriam ser trabalhados em turmas de ensino fundamental (anos finais) e ensino médio. Após essa breve introdução, apresentamos o aporte teórico, com as principais teorias que embasam nossas práticas. Em seguida, fazemos a explanação acerca da análise das intervenções no ensino fundamental. Para finalizar, apresentamos nossas conclusões sobre o processo e nossas conclusões a respeito dos resultados obtidos.

2 TEORIAS QUE EMBASAM O ESTUDO

A fim de especificar as teorias que embasam os estudos apresentados neste artigo, apresentaremos aquelas de que mais fizemos uso ao longo do processo, mas estamos certos de que somos constituídos de uma série de enunciados que perpassam os dizeres aqui elencados.

2.1 O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS – PCNS

O ensino de língua estrangeira nas escolas é ponto de discussão entre os órgãos e estudiosos da área, uma vez que não há definição de um mesmo idioma a ser ensinado em todas as instituições de ensino. Conforme os PCNs (BRASIL, 1998) os fatores responsáveis pela definição da língua estrangeira a ser ensinada na grade escolar são, no mínimo, três: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição. Dessa forma, a língua inglesa torna-se o idioma com maior inclusão nas grades escolares, já que encontra justificativa em fatores como a globalização e a necessidade de domínio, ao menos da leitura, decorrente do contato com manuais, internet, *games*, entre outros atrativos apresentados em inglês. De acordo com os documentos oficiais, os PCNs, a finalidade do ensino/aprendizagem da língua estrangeira é:

Aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis;

Possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 28/29)

Depreendemos, pois, que antes ou além de internalizarem as regras gramaticais e saberem ler na língua estrangeira, a finalidade é tornar os alunos competentes comunicativamente, capazes de se comunicarem em situações de uso real e variado da língua em um idioma que não seja o Português, a língua materna. É importante levá-los à reflexão dos seus conhecimentos sobre a linguagem, seja a língua materna ou a língua estrangeira, sobre as formas de se comunicarem e apresentá-los a outras possibilidades, contribuindo, assim, para a modificação de conceitos, muitas vezes, já enraizados. Outro ponto a ser colocado são as diversas culturais com as quais os educandos estão em constante contato, sem, muitas vezes, saberem as origens e razões para tal tradição. Quanto a isso, encontra-se nos PCNs (BRASIL, 1998, p. 37):

Promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribuir para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna.

É importante lembrar que todo idioma vem acompanhado de uma cultura, de um povo que o fala. Assim, o ensino da língua estrangeira torna-se um meio para o contato com diferentes povos e costumes diversos, um caminho para a ampliação da bagagem cultural e social dos alunos.

Dúvidas ainda permeiam o campo do ensino da língua inglesa: nas escolas, o idioma é ensinado como segunda língua ou como língua estrangeira? Existem alguns pontos que possibilitam a distinção entre ambas as classificações e que nos permitem classificar o ensino de língua inglesa, no Brasil, como ensino de língua estrangeira.

Os contextos de ensino/aprendizagem do inglês como segunda língua, *English as a second language (ESL)*, são aqueles em que o contato com a língua vai além dos limites da sala de aula, dos filmes e músicas estrangeiros. De acordo com Brown (2010, p. 120), “**Second** language learning contexts are those in which the classroom target language is readily available out there”¹, ou seja, é o educando ter contato com a língua que está aprendendo no seu convívio social, em uma conversa com os amigos, indo ao supermercado, até mesmo, nas demais disciplinas que são ensinadas na escola. É utilizar a língua que se aprende em contextos reais de comunicação e não somente naqueles criados em sala de aula.

Já os contextos de ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira, *English as a foreign language (EFL)*, são aqueles onde o contato com a língua está restrito à sala de aula, às músicas ouvidas na língua alvo, filmes, *games* etc. Conforme Brown (2010, p. 120), “**Foreign** language contexts are those in which students do not have ready-made contexts for communication beyond their classroom”², dessa forma, o aluno somente utiliza a língua estrangeira, o inglês, para a comunicação dentro da sala de aula, o que muitas vezes é limitado pelo tópico gramatical a ser ensinado/aprendido. Fora do âmbito escolar, o contato com a língua alvo torna-se bastante restrito, limitando a possibilidade dos educandos de praticarem aquilo que aprendem.

Assim, compreendemos que o ensino da língua inglesa no Brasil é classificado como o ensino de língua estrangeira, uma vez que os alunos não encontram, no seu convívio social, situações onde apliquem a língua aprendida na escola. Dentro das salas de aula, o inglês é praticado, suas regras procuram ser conhecidas e internalizadas, porém, ao saírem da escola, os estudantes se deparam com um contexto que lhes requer o uso da língua materna. Essa “falta de uso” da língua inglesa faz com que, muitas vezes, os alunos se questionem do porquê de estudarem a língua estrangeira, sendo que aqui, no seu país de origem, não farão amplo uso desse idioma.

2.2 OS CONCEITOS DE LETRAMENTO E A TEORIA DA APRENDIZAGEM ATIVA

Tendo domínio dos discursos e com confiança para se envolver em outras práticas de linguagem, os alunos sentem-se seguros em participar de diversas práticas de leitura e escrita em língua estrangeira. A essas práticas damos o nome de letramento. Rojo (2010, p. 26) define que:

O termo "letramento" busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente.

O letramento é, antes de tudo, um conjunto de práticas sociais que envolvem a cultura a escrita e a escola é o local onde predominam múltiplas práticas de letramento mesmo que, na maioria das vezes, não aja como um ambiente de relações sociais e prime apenas pelas práticas consideradas tradicionais, mesmo em língua estrangeira.

Sendo os eventos de letramento "qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos" (ROJO, 2010, p. 26), e estando os alunos inseridos nessas práticas, acabam por fazer parte integrante da sociedade, ao que passo que vivenciam e compreendem as práticas e usos da linguagem que acontecem a sua volta, ou que se desenvolverão a partir da sua prática em momentos nos quais for necessário o uso da língua estrangeira. Chamamos de práticas de letramento os eventos nos quais entramos em contato com os diferentes tipos de letramento. Essas práticas podem ser de variadas maneiras, desde a interação em situações cotidianas, como pegar um ônibus, até práticas mais elaboradas, como apresentar-se diante de um congresso. As práticas de letramento compreendem eventos variados, que pedem um conhecimento prévio das situações. Em algumas dessas práticas, é necessário que o sujeito seja também alfabetizado. E então, nos deparamos com a necessidade de letrar em língua estrangeira. Partimos do ponto de que o estudante está em um processo de ensino/aprendizagem, a fim de que possa se comunicar satisfatoriamente em uma língua estrangeira. Ora, percebemos que o sujeito, ao viajar para o Exterior, vai precisar muito mais do que conhecer a língua, será fundamental que ele possa participar das práticas de letramento cotidiano do local, como saber pegar ônibus, conhecer a cultura e costumes locais.

A relação entre letramento e ensino de Língua Estrangeira é bastante acentuada. Para que as práticas no ensino possam ser satisfatórias, é necessário que o indivíduo tenha domínio e respaldo das teorias com as quais entra em contato para que sua relação vá além da simples decodificação ou do contato superficial. Além disso, a própria aula pode ser considerada um evento de letramento uma vez que os indivíduos, submetidos àquele contexto, relacionam-se com a língua e fazem uso dela para expressar suas dúvidas e compartilhar conhecimentos.

A partir das teorias acerca do letramento, entramos em contato com as diversas conjecturas que respaldam o trabalho dentro de sala de aula. Atualmente, as práticas de aprendizagem ativa recebem grande visibilidade nos contextos educacionais.

Trata-se de uma teoria relativamente nova, mas que vem sendo desempenhada, na prática, há tempos sendo contextualizada pelos estudos do letramento.

Na aprendizagem ativa, o aluno deixa de ser um mero receptor do conhecimento sendo tirado de sua zona de conforto, fazendo com que o professor não mais seja o detentor do conhecimento, e passe a ser o mediador.

Masetto (2003) retrata a aprendizagem ativa como a mais adequada para o trabalho em sala de aula, pois aposta no aluno como protagonista no processo de ensino/aprendizagem, revendo o paradigma atual e substituindo a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem.

A ótica da aprendizagem ativa contempla as experiências dos alunos como pontos fundamentais no decorrer do processo de aprendizagem. Podemos contemplar, então, todo o conhecimento que os alunos trazem de casa acerca da língua estrangeira que estão aprendendo. É possível fazer um *link* com o conhecimento prévio que o aluno tem sobre a língua, mesmo quando esse conhecimento não é o enciclopédico, mas de mundo.

A aprendizagem ativa em língua estrangeira pode ser efetuada a partir das mais diversas metodologias. Um exemplo bastante eficaz é o trabalho com as funções comunicativas, desse modo, tem-se uma aprendizagem ativa e significativa, pois os estudantes são estimulados a construir seu próprio conhecimento através do estudo das funções comunicativas, em contraposição à passividade do conhecimento teórico, distante da realidade e centrado no professor (SANTOS, 2006).

2.3 COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING APPROACH E A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

O *Communicative Language Teaching Approach* centra-se em comunicar-se através da língua alvo. Textos são introduzidos no ambiente de aprendizagem, da mesma forma que as experiências pessoais dos aprendizes são utilizadas na comunicação. Para Larsen-Freeman

Communicative Language Teaching aims broadly to apply the theoretical perspective of the Communicative Approach by making communicative competence the goal of language teaching and by acknowledging the interdependence of language and communication³. (2000, p. 121)

Depreendemos, pois, que tornar o aluno competente comunicativamente, isto é, prepará-lo para comunicar-se, seja de forma oral ou através da escrita, em diferentes e várias situações, é um dos principais objetivos desse método e dos profissionais que o utilizam. Tendo as abordagens de ensino de língua estrangeira sofrido mudanças, outras áreas de estudo, como a sociolinguística, a psicolinguística e a antropologia, aliam as suas

contribuições aos métodos, de modo que se possa abrir um leque de alternativas a serem exploradas, a fim de que ampliemos o nosso conceito de ensino e aprendizagem de línguas.

Pensando as três concepções de linguagem (Travaglia, 1995), percebemos a possibilidade de associar a terceira delas ao método de ensino conhecido por *Communicative Language Teaching Approach*. Isso porque, essa forma de ensinar, visa tornar os alunos competentes comunicativamente, seja através de textos introduzidos ou pelas experiências pessoais dos falantes, que são utilizadas na interação. Interação, por sua vez, é a palavra chave quando falamos em “terceira concepção de linguagem”. A interação, alvo de uma, busca tornar o aluno competente em comunicar-se, o objetivo de outra.

De acordo com isso, encontramos nos documentos oficiais, o PCN:

O uso da linguagem (tanto verbal quanto visual) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. (BRASIL, 1998, p. 27).

A relação do método com a terceira concepção de linguagem pode ser o caminho para que o uso da língua inglesa, nas salas de aulas, seja determinado pela natureza sociointeracional, pela troca de experiências e conhecimentos entre alunos e professor, e não marcado pelas repetições ou pelo ensino da gramática pela gramática.

O conceito de competência comunicativa desenvolvido por Chomsky é constituído, segundo Neves (2005, p. 72), pelo conhecimento gramatical que o falante possui e a sua manifestação externa. Ainda, de acordo com Neves, Del Hymes considerou a conceitualização de Chomsky muito abstrata e, a partir disso, desenvolveu o seu próprio modelo de competência comunicativa, segundo o qual:

[...] a competência comunicativa compreende a integração de sistemas de competência gramatical (o que é formalmente possível); psicolinguístico (o que é possível em termos do processamento da informação humana), sociocultural (o significado ou valor dado à fala) e probabilístico (o que realmente ocorre). Portanto, a pessoa é considerada comunicativamente competente se ela é capaz de usar a língua segundo os parâmetros acima citados. (NEVES, 2005, p. 72)

O modelo descrito acima vai ao encontro do que a sociolinguística educacional, defende como conceito de competência comunicativa, explicando que “para operar de uma maneira aceitável, um membro de uma comunidade de fala tem de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias.” (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 61).

Deve, portanto, ser o principal objetivo das aulas de língua estrangeira tornar o aluno comunicativamente competente. De acordo com o documento oficial, o PCN, “uma ou mais línguas estrangeiras que concorram para o desenvolvimento individual e nacional podem ser também entendidas como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais” (BRASIL, 1998, p. 39). E é através dessa “força libertadora” que os cidadãos tornam-se capazes de escolher entre as possibilidades que a ele se apresentam, sendo a língua estrangeira um fator responsável por aguçar a percepção e propiciar o acesso à informação, o que, de fato, abre as portas para o mundo.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO

Em seguida, apresentaremos relatos das descrições e análises do processo de estágio. As atividades foram desenvolvidas, no ensino fundamental, com turmas de 7^a e 8^a séries e, no ensino médio, com turmas de 3^o ano. Para a presente discussão, apresentaremos os dados provenientes da análise da prática no estágio no ensino fundamental.

As atividades práticas no Ensino Fundamental, integrantes do Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa II, foram realizadas em escola pública estadual, situada em Blumenau/SC, no período de 17 de setembro a 02 de outubro de 2012, no turno vespertino.

O processo das aplicações foi desenvolvido com duas turmas distintas, sendo uma de 7^a série e outra de 8^a série. Ambas as turmas têm o total de três aulas de Língua Inglesa por semana. Como a proposta nas turmas é diferenciada, o planejamento das aulas seguiu o pedido da professora para que tópicos já vistos fossem revisados, porém, foi dada liberdade às estagiárias para desenvolverem a metodologia que achassem adequada. Assim, na turma de 7^a série foi revisto o uso do futuro (*Going to*), enquanto na 8^a série o assunto era o uso do passado (*Simple Past*).

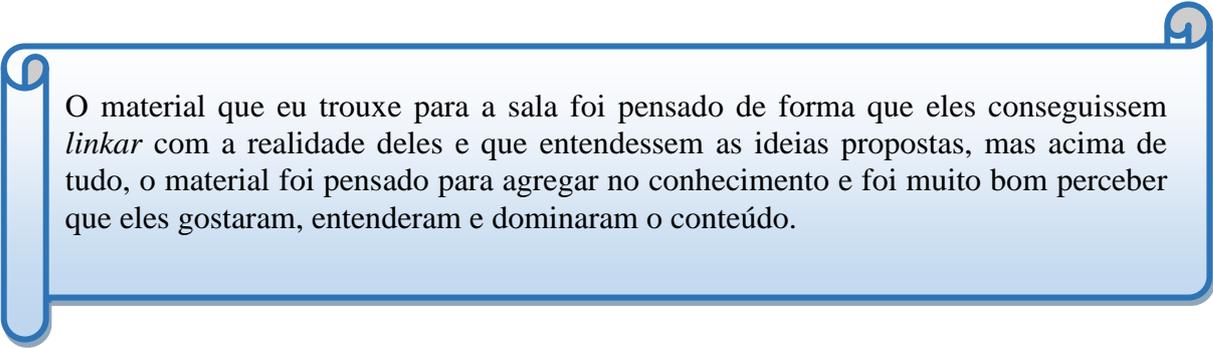
Para melhor exposição do processo e resultados obtidos em cada turma, dividiremos a descrição e análise em duas partes:

3.1. A PRÁTICA NA 7^A SÉRIE

As aulas aplicadas na 7^a série foram divididas em seis tardes, organizadas de forma que na segunda-feira a turma tinha uma aula de 45 minutos e, na terça-feira, eram ministradas duas aulas de 45 minutos cada. É válido considerar que a análise das aulas aplicadas não será feita aula por aula, mas sim, levando em consideração o panorama geral de intervenções para que se consigam abarcar as teorias integrantes do aporte teórico do presente artigo.

A partir do tópico gramatical *Going to (future)*, desenvolvemos uma sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999) que objetivou: “Usar, com propriedade, a forma *be going to* para expressar planos futuros, e saber o nome de diversos feriados”. A fim de que as aulas fossem as mais dinâmicas possíveis, o tópico gramatical em questão foi trabalhado sob a ótica das Funções Comunicativas (RICHARDS; LOCKHART, 1995). Consideramos o mais adequado, pois o trabalho com funções comunicativas proporciona uma maior autonomia do aluno no processo de ensino/aprendizagem.

As aulas ministradas na 7ª série pautaram-se nos PCN (1998, p. 29) a fim de “possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira”, pois trabalhamos com práticas de letramento (ROJO, 2010) em língua inglesa como língua estrangeira. Partimos do princípio de que a sociedade em que os estudantes estão inseridos é permeada por elementos da Língua Inglesa, mas que esses elementos não estão na maioria no cotidiano dos educandos, mesmo porque a Língua Inglesa é trabalhada como língua estrangeira. Procuramos trazer, então, insumos significativos para a sala de aula, conforme excerto do Diário de Campo (que compreende os relatos, impressões, sensações e opiniões dos estagiários sobre cada aula assistida/aplicada durante o período de estágio):



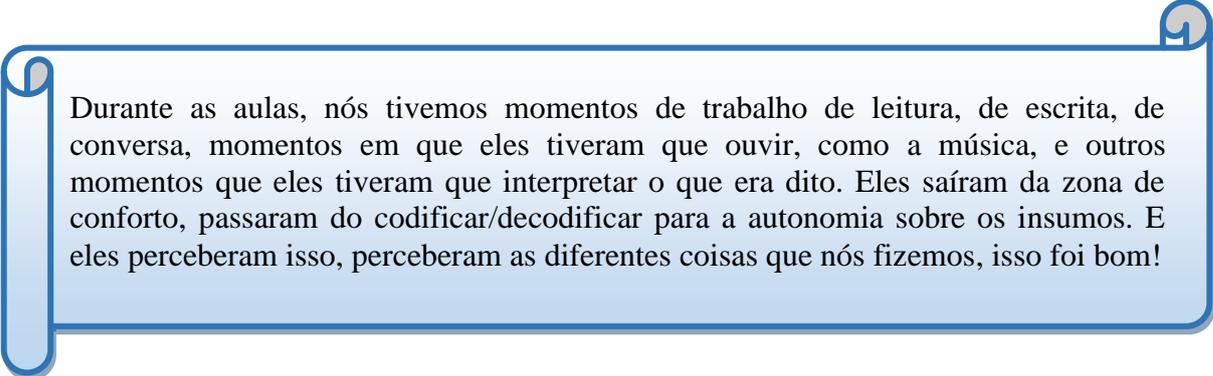
O material que eu trouxe para a sala foi pensado de forma que eles conseguissem *linkar* com a realidade deles e que entendessem as ideias propostas, mas acima de tudo, o material foi pensado para agregar no conhecimento e foi muito bom perceber que eles gostaram, entenderam e dominaram o conteúdo.

Figura 01 – Excertos dos Diários de Campo

O processo de intervenção na turma de 7ª série tinha a proposta de revisar o conteúdo que os estudantes já haviam trabalhado com a professora regular, isso possibilitou que as aulas fossem voltadas para a comunicação, como defende o *Communicative Language Teaching Approach* que, entre os métodos de ensino, foi o mais representativo no processo de aplicação do estágio. Ainda sobre a preocupação com a comunicação em língua estrangeira, vale ressaltar que as aulas foram pautadas na Terceira Concepção de Linguagem (TRAVAGLIA, 1995), aquela que compreende a linguagem como forma ou processo de

interação. Nesta concepção, os interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e a linguagem é vista como lugar de interação humana e comunicativa.

Dentro das práticas de letramento locadas no *Communicative Approach*, procuramos trabalhar as diferentes habilidades dos estudantes em língua estrangeira. Essa estratégia é devida ao fato de que cada pessoa tem um jeito diferente de aprender, por isso resolvemos trabalhar habilidades diferentes durante as aulas, não focando em um só tipo de atividade, conforme excerto do Diário:



Durante as aulas, nós tivemos momentos de trabalho de leitura, de escrita, de conversa, momentos em que eles tiveram que ouvir, como a música, e outros momentos que eles tiveram que interpretar o que era dito. Eles saíram da zona de conforto, passaram do codificar/decodificar para a autonomia sobre os insumos. E eles perceberam isso, perceberam as diferentes coisas que nós fizemos, isso foi bom!

Figura 02 – Excertos dos Diários de Campo

O trabalho com as diferentes habilidades também veio a contribuir para que a Competência Comunicativa (NEVES, 2005) dos estudantes fosse aprimorada, pois quando o sujeito está inserido em uma situação efetiva de comunicação, ele precisa recorrer a diferentes meios para que a comunicação seja efetivada. A atividade final foi uma forma que encontramos de fazer com que os aprendizados desse período perdurassem, fisicamente, por mais tempo na turma. A criação de um calendário, utilizando os diferentes feriados trabalhados e o tópico gramatical em questão, que ficará exposto em sala no próximo ano letivo, trouxe a compreensão de que a relação com Língua Inglesa é diária. Concebemos, então, o trabalho com as diferentes habilidades um fator essencial para o enriquecimento do aluno enquanto sujeito de uma situação de comunicação em língua estrangeira vivenciado, portanto, na prática, o que foi aprendido nas aulas de estágio em língua inglesa.

Durante uma das aulas, após trabalharmos uma música e alguns vídeos, surgiu a pergunta: *Por que aprender Inglês na escola?* Debatesmos essa questão durante algum tempo, e fizemos os estudantes compreenderem a questão de forma simples, trazendo a resposta dessa pergunta para a realidade deles. A comunidade onde os estudantes estão inseridos não encoraja a perspectiva de que eles poderão crescer e trabalhar com algo que exija deles viagens pelo mundo ou mesmo que o poder aquisitivo lhes fornecerá a possibilidade de ir ao exterior por lazer. Nesse momento, trabalhamos a autoestima, a capacidade que todos têm de

aproveitar e criar oportunidades. Como a turma gostava e entendia muito sobre música, também trouxemos essa questão de compreender letras e significados como outra razão para se aprender Inglês na sala de aula. Ao fim do debate, a turma estava mais instigada e motivada a aprender, isso contribuiu para o desenvolvimento das aulas.

Todo o trabalho foi desenvolvido sob a perspectiva da Aprendizagem Ativa (SANTOS, 2006) na qual o professor deixa de ser o centro do processo de ensino/aprendizagem, e passa a ser o mediador desse processo. O aluno, por sua vez, é o protagonista que precisa sair de sua zona de conforto. Percebemos aí, o diferente papel do professor e o papel do aluno (HAUSMANN, 1998) no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Um dos aspectos fundamentais para a consolidação do processo de intervenção foram as relações interpessoais (MORALES, 2004) que se estabeleceram em sala de aula. A turma, que era considerada complicada por toda a escola, mostrou-se bastante participativa e muito afetiva em relação às estagiárias, isso acrescentou visivelmente às aulas ministradas.

A intervenção na 7ª série foi um passo fundamental na formação da carreira docente das estagiárias, pois ambas nunca haviam ministrado aulas em língua inglesa e encararam a prática como um desafio que se mostrou bastante válido e satisfatório.

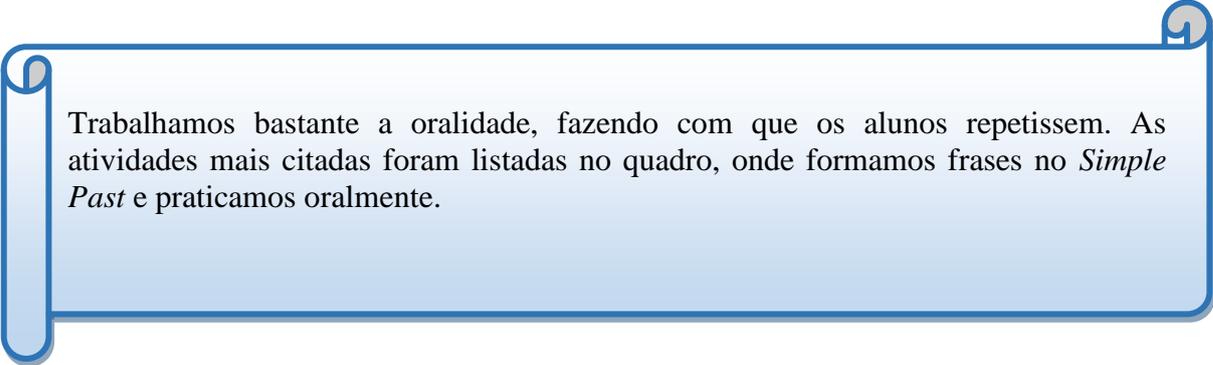
3.2 A PRÁTICA NA 8ª SÉRIE

Através da proposta da professora de Língua Inglesa da turma, desenvolvemos uma sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999) em torno do tema *Simple Past*, a qual visou capacitar os alunos quanto a “construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna” (BRASIL, 1998, p. 67).

As aulas foram desenvolvidas em seis tardes, ao longo de três semanas, sendo duas aulas aplicadas na segunda-feira e uma aula na terça-feira, onde a turma era composta por, aproximadamente, 19 alunos.

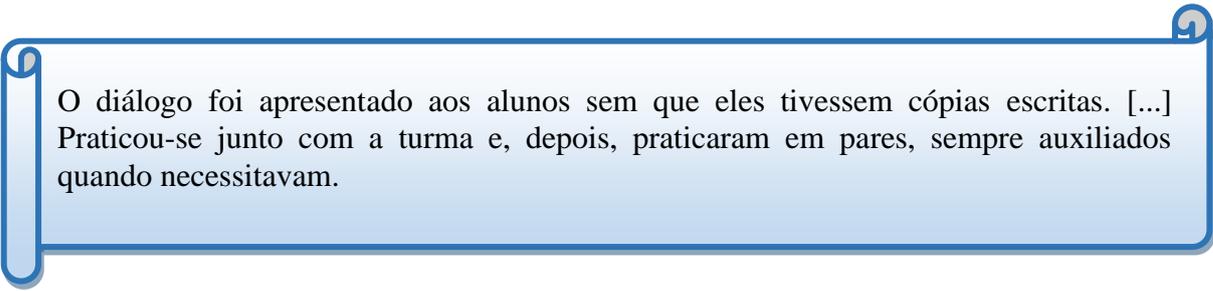
Amparadas pelos PCNs (BRASIL, 1998) que apresentam o ensino de Língua Inglesa como ensino de língua estrangeira, o qual busca possibilitar aos alunos construir significados na língua alvo, bem como constituir-se um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira, trouxemos para as nossas aulas, em meio a outros métodos, o *Communicative Language Teaching Approach*. Este método, segundo Brown (2000), centra-se na comunicação através

da língua alvo o que, para Larsen-Freeman (2000), é tornar o aluno competente comunicativamente. A utilização do método implica também em constantes trabalhos com a oralidade, possibilitando ao aluno a fixação de estruturas através da repetição. Buscamos efetivar essa prática em todos os momentos da aula, como podemos perceber através de excertos dos Diários de Campo (DC):



Trabalhamos bastante a oralidade, fazendo com que os alunos repetissem. As atividades mais citadas foram listadas no quadro, onde formamos frases no *Simple Past* e praticamos oralmente.

Figura 03 – Excertos dos Diários de Campo

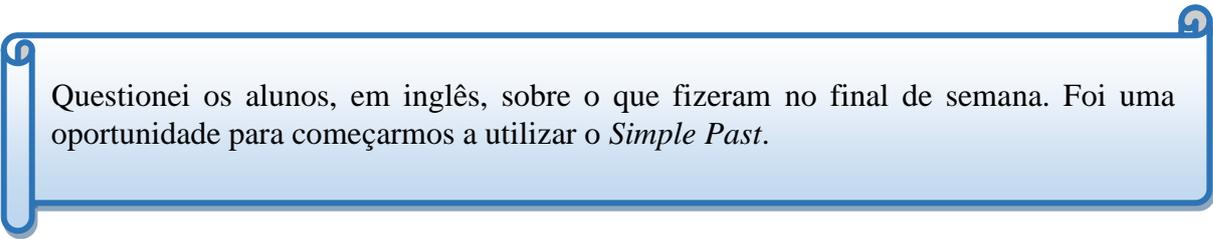


O diálogo foi apresentado aos alunos sem que eles tivessem cópias escritas. [...] Praticou-se junto com a turma e, depois, praticaram em pares, sempre auxiliados quando necessitavam.

Figura 04 – Excertos dos Diários de Campo

Faz parte da competência comunicativa saber comunicar-se em diferentes situações, sejam elas formais ou informais, e em diferentes contextos: orais ou escritos. É, pois, através de práticas de oralidade, como as descritas acima, que os alunos criam e desenvolvem a capacidade de exporem-se através da oralidade em situações que exijam deles o uso da língua inglesa.

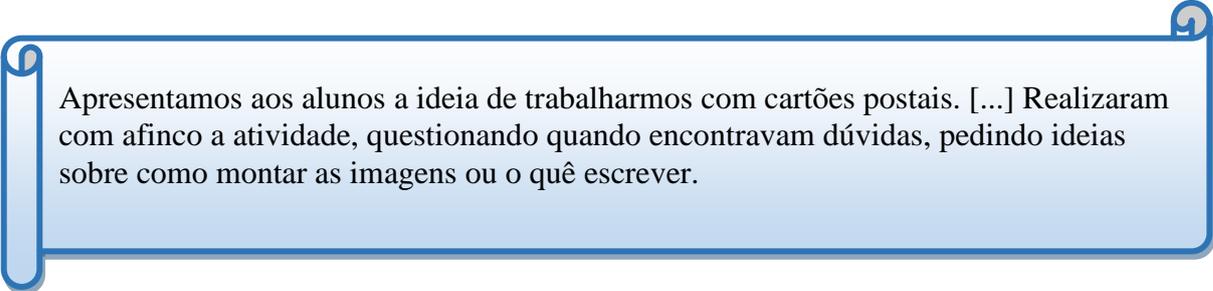
É no uso da abordagem comunicativa que também percebemos a terceira concepção de linguagem, aquela que, segundo Travaglia (1995), vê a linguagem como forma de interação, levando em conta o contexto em que acontece e os seus sujeitos. Notamos essa interação em trechos dos DC:



Questionei os alunos, em inglês, sobre o que fizeram no final de semana. Foi uma oportunidade para começarmos a utilizar o *Simple Past*.

Figura 05 – Excertos dos Diários de Campo

Percebemos que, a cada aula, os alunos exerciam com maior confiança as práticas orais, bem como caminhavam para a escrita autônoma. São essas práticas de leitura e escrita no ambiente escolar que Rojo (2010) chama de práticas de letramento. Um dos momentos onde percebemos claramente as práticas de letramento foi a produção final, conforme os DC:



Apresentamos aos alunos a ideia de trabalharmos com cartões postais. [...] Realizaram com afinco a atividade, questionando quando encontravam dúvidas, pedindo ideias sobre como montar as imagens ou o quê escrever.

Figura 06 – Excertos dos Diários de Campo

Assim desaguamos nas teorias acerca da aprendizagem ativa, onde o aluno deixa de ser apenas um receptor, no processo de ensino/aprendizagem, e o professor passa a ser o mediador, e não o detentor de todo o conhecimento. O trabalho com as funções comunicativas torna-se, pois, um estímulo aos alunos para construírem os seus próprios conhecimentos, abandonando a passividade da aquisição do conhecimento centrado no professor.

Ao longo do processo de intervenção, buscamos rever um tópico gramatical já trabalhado com os alunos, porém, sob a perspectiva da comunicação efetiva. As conversas, as atividades e até mesmo a explicação das regras gramaticais, a metalinguagem, foram, dentro do possível, contextualizadas com a gama de interesses dos adolescentes. Dessa forma, pudemos aproveitar ao máximo a participação dos alunos em sala, que se mostraram interessados em internalizar conteúdos que podiam relacionar com as suas bandas, filmes e *games* favoritos. Por meio das conversas sobre o final de semana, da prática do diálogo e da produção final, o cartão postal, focamos todo o tempo na competência comunicativa, em tornar os alunos hábeis para a comunicação em diversos contextos, situações e com diferentes sujeitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como exposto no início, o presente artigo teve como objetivo compreender como se dá o processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Estrangeira em sala de aula. Buscamos relatar os fatores que permeiam a atividade do professor e também, traçar uma ponte entre as teorias estudadas e a prática efetivada nas aulas.

A partir das experiências de observação e aplicação proporcionadas pelo Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa, compreendemos alguns elementos fundamentais que interferem no processo de ensino/aprendizagem.

O principal aspecto que aproveitamos do processo foi que, muitas vezes, é só a partir da perspectiva de observador que compreendemos como algumas condutas são mais adequadas do que outras dentro da sala de aula, sejam elas quanto ao método de ensino abordado, à relação com os alunos, ao uso da língua, etc. A experiência serviu, além de tudo, para nos ampliar a visão do que deve ou não ser feito enquanto se é professor de língua estrangeira. E essa experiência se reflete em uma prática em sala de aula mais satisfatória. Buscamos trazer as teorias aprendidas na Academia para a prática, o que proporcionou aulas dinâmicas e alunos mais motivados para aprender uma língua estrangeira.

Compreendemos, ainda, que as relações interpessoais apresentadas durante as aulas foram bastante tênues, o comportamento dos alunos mudou de acordo com a função social que a professora exercia. E percebemos a função essencial das relações no processo de ensino/aprendizagem.

A educação é um processo que se constrói ao longo dos anos. Como os estudantes não tiveram uma base sólida sobre a qual trilhar seu aprendizado, não podemos exigir que sejam proficientes com apenas um ano de inserção na língua estrangeira. Entretanto, é necessário que os alunos também adquiram o interesse em construir uma base de conhecimento daqui em diante e, se isso não acontece, é pertinente que avaliemos nossa conduta perante o não comprometimento dos educandos.

O que devemos repensar é o meio que usamos para que os educandos alcancem a proficiência e o estágio é muito relevante por isso, é a partir dos processos de estágio que podemos compreender onde estão as maiores dificuldades, facilidades e então traçar metas a serem alcançadas.

O aprendizado de uma LE é um processo complexo, que requer dedicação e esforço tanto do aluno quanto do professor, a compreensão de por que estudar uma nova língua deve permear o ambiente. É a partir da contextualização e da prática que a proficiência é alcançada, que tornamos os sujeitos comunicativamente competentes.

É importante que não se imponha aos alunos a língua estrangeira, mas sim, que despertemos neles o interesse em aprender, que disponhamos de meios que busquem o rendimento máximo e que favoreçam a relação com a língua alvo

NOTAS

- ¹ “Contextos de aprendizagem de segunda língua são aqueles em que a língua alvo das aulas está prontamente disponível lá fora”. (tradução nossa)
- ² “Contextos de aprendizagem de língua estrangeira são aqueles em que os alunos não têm contextos de comunicação além da sala de aula”. (tradução nossa)
- ³ “O Ensino Comunicativo da Língua tem como objetivo aplicar a perspectiva teórica da Abordagem Comunicativa, fazendo por objetivos do ensino da língua a competência comunicativa reconhecendo a interdependência da linguagem e da comunicação.” (tradução nossa).

REFERÊNCIAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. Parábola editorial, São Paulo. 2003.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, H. Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 4th ed. San Francisco: Longman, 2000.
- HAUSMANN, Elisa Probst. *O problema do uso da Língua Materna em sala de aula de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. FURB, Blumenau, SC. 1998.
- MASETTO, M.T. (Org.) (2003) *Competências Pedagógicas do Professor Universitário*. São Paulo: Papyrus.
- MORALES, Pedro. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. 5. ed. São Paulo: dições Loyola, 2004.
- NEVES, Maralice de Souza. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.) *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. 3^a edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- ROJO, Roxane. Alfabetização e letramento múltiplos: como alfabetizar letrando? In *Coleção explorando o ensino: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- SANTOS, E. O.; SILVA, M.(orgs.): *Avaliação em educação online*, São Paulo. Ed. Loyola, 2006.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ; J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 11, p. 5-16, maio/ago. 1999.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5ed.São Paulo: Cortez, 2003.