

O ENSINO REFLEXIVO NA ERA DO PÓS-MÉTODO: UM ESTUDO ENTRE PROFESSORES DE LÍNGUAS DE CURSOS LIVRES

Caroline Toni Foppa

Resumo

No contexto dos cursos livres no Brasil, a função do professor é exercida também por profissionais que não possuem formação específica para tal, treinados apenas para a aplicação de um método prescrito. Em uma época em que se discute a importância dos princípios que refletem o ensino de línguas como um todo, em detrimento dos métodos aplicados, o ensino reflexivo sistemático contribui para que esse professor seja capaz de tomar decisões mais fundamentadas no decorrer do processo de ensino/aprendizagem, tornando-se mais autônomo. Nesta pesquisa, foram identificadas a ausência e presença de características reflexivas e autônomas nas narrativas de professores de cursos livres, destacando-se a necessidade de uma formação continuada de cunho pedagógico entre esses profissionais.

Palavras-chave: pós-método; ensino reflexivo; formação de professores.

Abstract

In the context of the free courses in Brazil, the teacher's role is also carried out by professionals who have no specific teaching skills, and are only prepared for the application of a prescribed method. At a time when the importance of principles that reflect the teaching of languages as a whole has been discussed to the detriment of the applied methods, systematic reflective teaching can enable them to make more supported decisions in the process of teaching and learning, becoming more autonomous. In this study, we identified the absence and presence of reflective and autonomous features in the narratives of teachers from free courses, highlighting the need for continuous training of pedagogic nature among these professionals.

Key-words: post-method; reflective teaching; teacher training.

1. Introdução

Considerando-se que a grande maioria dos estudantes no Brasil conclui o ensino médio nas escolas de ensino regular com um conhecimento insuficiente da língua inglesa, os cursos livres são o caminho escolhido por muitos para suprir esta necessidade. Em muitos deles, o professor é treinado apenas para aplicar o método adotado pela instituição em que trabalha e muitas vezes não possui a formação específica para a docência. Ao mesmo tempo, esses mesmos professores trabalham em diferentes contextos de ensino, como nas escolas regulares além dos cursos livres, o que exige deles maior capacidade de reflexão e autonomia para identificar as diferentes necessidades de seus alunos e tomar decisões conscientes e fundamentadas durante este processo, que contribuam para o sucesso da aprendizagem.

No plano teórico, destaca-se a importância do reconhecimento dos princípios que norteiam o ensino de línguas e que devem ser levados em conta em qualquer

situação de ensino, independentemente do método aplicado – é a era do chamado pós-método, conceito que será explicitado mais adiante nessa pesquisa.

Baseando-se nessa realidade, surge a pergunta: na era do pós-método, o professor de língua inglesa no contexto dos cursos livres se comporta e conduz o ensino do idioma de forma autônoma e reflexiva, de maneira a suprir as mais variadas necessidades de seus alunos?

Esta pesquisa tem por objetivo conhecer esses profissionais e através das narrativas de três professores entrevistados, analisar suas práticas em sala de aula e suas crenças em relação ao ensino de línguas, identificando a presença ou ausência de características reflexivas e autônomas, consideradas por nós essenciais na função de professor de ensino de línguas, especialmente por exercerem tal função em diferentes contextos de ensino/aprendizagem, como no caso dos professores participantes deste estudo.

O presente estudo pretende ainda dar subsídios para que os professores reconheçam a necessidade da reflexão sistemática de suas práticas e conheçam as etapas do chamado processo reflexivo, para que o desenvolvimento profissional desses indivíduos seja sempre mais constante e fundamentado.

2. O profissional

Na história do Brasil, o espaço dado ao ensino de línguas estrangeiras na escola regular vem sofrendo modificações desde o Império até os dias atuais. As diminuições de carga horária, as mudanças curriculares, entre outros diversos fatores acabaram dificultando as oportunidades de se aprender uma língua estrangeira em sala de aula, onde a ênfase está na leitura e escrita, apresentadas como necessidades sociais, considerando o contexto brasileiro onde professores com falta de preparo não conseguiriam desenvolver habilidades como a da fala em uma turma de até 50 crianças, em duas horas semanais (CELANI, 2009).

Mesmo com objetivos diferentes, tal lacuna abriu espaço para os chamados cursos livres que começaram a surgir, com a função de formar alunos capazes de comunicar-se fluentemente. Através dos mais variados métodos e abordagens, a língua estrangeira passou então a ser ensinada não só por professores de escolas regulares, com formação linguística e didática, mas por indivíduos de diferentes formações que têm contato com o idioma de alguma maneira e são treinados para a aplicação do método

utilizado pela instituição na qual trabalham, faltando-lhes, em muitos casos, uma visão mais ampla do ensino de línguas e a consciência crítica necessária para exercer tal papel.

A presença de amadores e técnicos é comum entre os profissionais do ensino de línguas. Penny Ur (1997, 391) afirma que o ensino de inglês, por exemplo, ainda não atingiu o nível de profissionalismo desejado, mas acredita que estão ocorrendo progressos. A autora observa que um profissional do ensino, ao contrário do amador, prepara-se através de cursos, da reflexão sobre suas experiências, da leitura, observação, discussão com colegas, leitura e pesquisa; um processo de aprendizagem que continua durante toda a sua vida profissional. Esse indivíduo não experimenta novas ‘modas’ em sala de aula, apenas porque estão ‘em alta’, mas propõe, de forma fundamentada, novidades que concorrerão para a aprendizagem do aluno de alguma maneira.

3. Pós-método

Da mesma forma que o profissional do ensino de línguas estrangeiras sofreu mudanças ao longo dos anos, na história do ensino de línguas no país, o modo de ensinar também foi modificando-se. No início do Império (1855), o estudo da língua nas escolas consistia na tradução de texto e análise gramatical; em 1931, foi introduzido o método direto, que consiste no ensino da língua através da própria língua; em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases determinou a inclusão da língua estrangeira nas escolas a partir da 5ª série e a partir daí sugere-se a substituição da busca por um método ideal pelas diferentes visões pedagógicas e pluralidade de ideias (LEFFA, 1990).

Na definição de Edward Anthony (1963 *apud* BROWN, 1997), o método é um plano geral para uma apresentação sistemática da língua, baseado em uma abordagem. A abordagem, por sua vez, é definida como um grupo de princípios que lidam com a natureza da língua: do seu ensino e da sua aprendizagem. Em sala de aula, o método é seguido pelas atividades, que são técnicas que correspondem ao método escolhido.

Autores como Prabhu (1990), Brown (1997, 2001), Celani (2009), entre outros, referem-se à era atual como aquela do pós-método. Os estudiosos observam que o mais importante em um programa de ensino de línguas é levar em conta os princípios que norteiam o aprendizado, independentemente do contexto. Tais princípios, adaptados às necessidades dos alunos, contribuiriam para o sucesso do programa de aprendizagem,

onde o método cumpriria a função de estruturar o plano de ensino aplicado em sala de aula.

Prabhu (1990, 174) observa que o maior inimigo do professor não é um método ruim, mas a rotinização de suas práticas. Sem um senso de plausibilidade, o professor sente-se inseguro, como se algo ameaçasse suas rotinas. Ao contrário, quando esta percepção é ativa no professor, ele é aberto às mudanças. Inseguro, o professor sente-se prejudicado toda vez que se depara com um grupo de aprendizes com necessidades diferentes daquelas que está acostumado a atender, ou quando precisa adaptar, modificar, transformar o programa prescrito.

Celani (2009, 42) afirma que o professor “precisa dominar o contexto por meio de princípios básicos de ensino e aprendizagem que independem da metodologia”. Tais princípios ultrapassam o método porque devem ser considerados em qualquer contexto de ensino/aprendizagem de línguas; visão que valida nossa crença de que mesmo em diferentes contextos – curso livre, escola pública ou privada, os professores de língua precisam estar atentos às mesmas características que contribuem para o maior sucesso da aprendizagem.

Brown (1997, 12-13) apresenta então doze princípios que considera bastante abrangentes quanto à aquisição de uma segunda língua, entre eles: a motivação intrínseca do aluno, mais poderosa do que qualquer recompensa extrínseca; a autoconfiança, que faz o aprendiz acreditar que é capaz de cumprir a tarefa sugerida; o processamento linguístico automático, que pode ser prejudicado quando o foco é centrado demais nas formas e regras da língua alvo, ao invés de priorizar o uso; as recompensas imediatas em sala de aula, que trazem maior interesse e confiança aos alunos ao perceberem suas diversas conquistas; a importância dada à conexão entre língua e cultura; a competência comunicativa, dando maior atenção a atividades que coloquem a língua em uso, buscando fluência e linguagem e contextos autênticos; o investimento estratégico, ou seja, o tempo e o esforço que o aprendiz dispensa no aprendizado da língua; a fragilidade, a inibição e o senso de defesa gerados com o novo modo de pensar, sentir e agir decorrentes da aprendizagem; o efeito da língua nativa, que pode facilitar ou interferir no aprendizado da língua alvo; a interlíngua – um processo desenvolvido ao longo da aprendizagem, como uma língua que está entre a língua nativa e a língua alvo, produzida pelo aluno. Todos esses princípios devem ser levados em conta em qualquer contexto de ensino/aprendizagem de uma segunda

língua, o que parece confirmar sua superioridade sobre qualquer método, já que este deve estar a serviço das diversas situações de ensino.

O quadro traçado mostra que as escolas de ensino regular não dão conta do ensino da língua inglesa no seu dever ser. Os currículos, a opção por certos aspectos no estudo da língua (gramática), as classes numerosas, a constatação dos “níveis insatisfatórios de proficiência linguística e de preparo profissional para lidar com as situações adversas da maioria das salas de aulas” (GIMENEZ, 2009, 108), entre outros aspectos, vieram a contribuir para essa situação.

Sendo assim, o papel do professor de inglês nos cursos livres toma outra proporção. Este trabalho não tem a intenção de sugerir políticas educacionais, mas busca conhecer esses professores enquanto profissionais e contribuir para que seu trabalho possa ser sempre mais completo, no sentido de atender às diferentes necessidades de seus alunos não só no que diz respeito ao ensino da língua em si, mas à possibilidade de tornar o momento de aprendizagem uma situação educacional completa e não apenas a transmissão de “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram [...]” (Freire, 2005, 65).

Não acreditamos que o professor de línguas em um curso livre exerça o mesmo papel daquele em uma escola de ensino regular e ele não deve substituí-lo. Tendo funções diferentes no ensino de línguas, percebemos que tal ambiente de aprendizagem poderia representar um apoio ou complemento ao ensino regular, além de suprir as necessidades mais prementes dos alunos desse contexto que não podem ser atendidas na sala de aula da escola regular.

4. Ensino reflexivo

O desenvolvimento de professores para o ensino de línguas pode ser realizado a partir de diferentes abordagens, entre eles, o chamado ensino reflexivo. Tal proposta começou a difundir-se na década de 80, de acordo com Bartlett (1990 *apud* CRUICKSHANK, 1981 e ZEICHER, 1981/1982/1983), como forma de o professor ir além das rotinas em sala de aula e adquirir um maior nível de consciência sobre suas práticas, que se tornam fruto da reflexão sobre seu próprio trabalho, baseado na teoria, no conhecimento adquirido através do desenvolvimento profissional e nas experiências compartilhadas entre os colegas.

De acordo com Grimmett (1988 *apud* MAGALHÃES e CELANI, 2005, 143), reflexão pode ser entendida como a reconstrução ou reorganização de práticas que podem conduzir a um novo entendimento do contexto de uma prática específica vista como problemática; um meio de praticar o entendimento e a transformação. Kemmis (1986 *apud* BARTLETT, 1990, 204) afirma que a reflexão não é apenas um processo individual e psicológico, mas uma ação orientada, apoiada historicamente, com bases sociais e políticas, para que o indivíduo se localize em uma situação, participe de uma atividade social ou se posicione em uma discussão.

Paulo Freire (2005, 82) afirmou que o campo de percepção do homem aumenta na medida em que ele reflete sobre si e sobre o mundo, simultaneamente. E ainda: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, 67).

Pois o ensino de línguas, mais do que nunca, procura uma maneira de reinventar-se, no sentido de buscar um modo de acompanhar as mudanças sociais, culturais e econômicas do mundo atual, aspectos que não são somente levados em conta no momento do ensino/aprendizagem, mas são fatores essenciais ao trabalho do professor.

Lima (2008, 13) lembra que a língua cria sentido somente porque é carregada por esses aspectos sociais, culturais, econômicos e históricos. E pelo ensino do inglês ser tão multifacetado e complexo, exige do professor de línguas e dos educadores em geral uma grande percepção e entendimento da sua diversidade cultural, por exemplo. A autora observa que o ensino de línguas já não é apenas a prática das quatro habilidades necessárias para a comunicação, mas tornou-se um meio de promover o aprendizado para a comunicação intercultural e contribuição para educação à cidadania.

Já se sabe que na era atual, como Freire (*apud* FONTANA, 2008, 06) já afirmava, a simples transferência de conhecimento de professor para aluno não é suficiente, já que a tecnologia, suas ferramentas e possibilidades contribuíram muito para que o indivíduo pudesse aprender de forma autônoma; e assim também deve ser o professor. Conforme Fontana (2008, 07) “a construção da autonomia desenvolve-se em sintonia com a conscientização crítica sobre a realidade e com a apropriação de conhecimentos.” Fontana lembra ainda que a reflexão crítica não é um fim em si mesmo, mas um instrumento de decisão e avaliação responsáveis. Gimenez (2009, 109) observa que “um profissional formado de modo não autônomo dificilmente poderia promover aprendizado autônomo”.

O ensino reflexivo, portanto, é esse caminho que parte da conscientização crítica da própria realidade e conduz à ação autônoma. Mesmo dando diferentes nomes ao percurso, percebemos que o processo representado pelos autores para tornar-se um professor reflexivo e a partir daí, autônomo, é o mesmo. Partindo da análise de suas próprias práticas, discutindo-as com os colegas, confrontando-as com a teoria, o professor torna-se cada vez mais capaz de decidir, de forma fundamentada, o que produz melhor resultados no decorrer do processo de ensino/aprendizagem de seus alunos.

5. Processo do ensino reflexivo

Todo processo envolve estrutura e sistematização, e no processo do chamado ensino reflexivo não é diferente. Diversos autores, como os citados a seguir, identificaram etapas consideradas necessárias para o desenvolvimento profissional de um professor reflexivo. A sistematização torna-se, então, o caminho mais adequado, quando muitos professores reconhecem suas práticas, dificuldades, necessidades, mas ainda não encontraram um caminho ordenado que possa conduzi-los à ação e transformação, quando necessário.

Prabhu (1993, *apud* GIMENEZ, 1999, 136) sugeriu que um dos meios para o professor entender o processo de aprendizagem é através da reflexão sistemática sobre o que acontece em sala de aula. Professores refletem sobre seu trabalho, o que o autor sugere, no entanto, é a necessidade de que esse exercício ocorra de maneira sistemática. Gimenez (1999, 134) observa que a capacidade de o professor analisar, discutir, avaliar e modificar suas próprias práticas pode ajudá-lo a identificar o contexto social e político em que a situação educacional se encontra. Além disso, o professor que está apto a avaliar aspectos éticos e morais presentes nas práticas em sala de aula, incluindo suas próprias crenças, pode sentir-se encorajado a perseguir certo grau de autonomia, facilitando o desenvolvimento de suas próprias teorias da prática educacional e, assim, sentir-se motivado a assumir um papel mais ativo na tomada de decisões.

Grimett (*apud* MAGALHÃES e CELANI, 2005, 09) sugere que a reflexão envolve a) repensar a situação através de perguntas esclarecedoras; b) discutir aspectos ignorados anteriormente; c) atribuir novo sentido à situação discutida. O autor lembra que refletir envolve, necessariamente, adaptar-se, reinventar-se para atingir de fato uma reestruturação.

Fontana (2008, 10) também apresenta um processo esquemático para a construção da autonomia: Conscientização → Competências → Objetivos → Tomada de decisões → Avaliação.

Bartlett (1990) adaptou um ciclo de elementos que, de acordo com suas referências (MCTAGGERT e KEMMIS, 1983; SMITH, 1987) constituiriam o processo do ensino reflexivo. São eles: Mapear → Informar → Questionar → Avaliar → Agir.

Neste trabalho, optou-se pela discussão do esquema desenvolvido por Bartlett (1990), mesmo se referências aos outros processos são feitas ao longo da discussão, já que, como dito anteriormente, tais processos se assemelham. Bartlett lembra que esse processo não é linear, mas cíclico. O professor pode passar por essas fases várias vezes e até pular alguma, dependendo de suas tomadas de decisões.

5.1 Mapear

Nesta etapa, o trabalho do professor envolve observação e uma coleta de evidências sobre seu próprio modo de ensinar. Bartlett sugere alguma forma de escrita para tal. Um diário, por exemplo, serviria para escrever sobre a rotina e práticas conscientes em sala de aula; as crenças sobre o ensino; situações extraclasse que possam influenciá-lo; suas visões sobre aprendizagem e ensino de línguas. Assim como Bartlett, Grimett (*apud* MAGALHÃES e CELANI, 2005, 09) sugere que o professor liste algumas perguntas específicas, que possam ser esclarecedoras, como: o professor que sou é a pessoa que sou? (BARTLETT, 1990, 210).

É nesta fase que o professor acaba tomando consciência de seu trabalho como um todo e começa a perceber a regularidade de suas ações ou de fenômenos observados; um modo também de teorizar (FONTANA, 2008, 08), o que conduz à segunda etapa do processo reflexivo.

5.2 Informar

Bartlett (1990, 210) explica que a fase de mapear é a base para o informar, quando o professor compartilha suas visões e o sentido do seu modo de ensinar. O autor lembra que a colaboração entre os colegas é uma ferramenta importante para que cada um se dê conta de seu trabalho e perceba seu lugar naquela comunidade ou grupo de professores. Nesse ponto, vale ressaltar que muitos professores dos cursos livres se

ocupam desse trabalho como mais um entre os vários outros; seja na mesma função ou em outra totalmente diferente daquela de ensinar. Assim, muitas vezes o momento de compartilhar descobertas, crenças e dúvidas não acontece, pelo fator tempo e/ou falta de consciência dessa necessidade.

É nessa fase também que se pode distinguir entre a rotina da prática do ensino e as ações conscientes, sendo possível identificar princípios por trás delas. É o momento de descobrir por que tal abordagem ou conteúdo foi escolhido em detrimento de outros, qual é a base desta seleção. A busca por princípios constrói a busca pela teoria que permeia o modo de ensinar daquele professor (BARTLETT, 1990, 210).

Esse processo de construção é definido por Allal (2004, *apud* FONTANA, 2008, 11) como competência, a qual “pressupõe a inter-relação entre teoria e prática, incorporando as condições de aprendizagem”. Além disso, Fontana (2008, 13) observa que se essa “construção e apropriação de conhecimentos falham, os demais estágios não encontram condições favoráveis de concretização”. Conforme a autora, a ausência de uma base teórica pode comprometer a reflexão crítica.

5.3 Questionar

Após haver considerado as teorias que constroem o seu modo de ensinar, nesta fase o professor confronta tais teorias com suas práticas. É o momento, de acordo com Bartlett (1990, 212), de buscar as inconsistências e contradições entre o que se faz e o que se pensa. Tal contradição existe, segundo ele, quando as razões para uma ação ou as premissas nas quais uma ação está fundada não podem ser realizadas simultaneamente.

Os motivos para essas contradições são os mais diversos, desde a consciência, mas ausência da ação, até impedimentos relacionados ao local onde se trabalha, como diferentes crenças em relação ao ensino de professores e diretores, método aplicado, objetivos a serem alcançados, etc.

5.4 Avaliar

A tomada de decisão sobre as práticas em sala de aula a partir de agora tem um outro sentido. Após refletir sobre suas próprias ações, colocá-las em comum, identificar as teorias em que se baseiam tais ações e verificar suas próprias contradições, o

professor é capaz de avaliar conscientemente quais práticas são as mais eficazes em seu contexto de ensino/aprendizagem (Bartlett, 1990, 213).

Widdowson (2003, 04) afirma que quando o professor é capaz de identificar a ideia sobre o aprendizado de línguas em que se baseia certa atividade em sala de aula, ele pode também julgar o quanto válida tal atividade é, de acordo com seu ponto de vista e, sendo válida, como pode ser colocada em prática.

Esta fase também pode ser vista como a construção de objetivos já que, sabendo julgar as práticas de ensino, o professor tem uma consciência clara das funções que cada uma das atividades que realiza em sala de aula tem.

5.5 Agir

O processo sistemático de reflexão conduz a uma prática coerente. Sem ele, a avaliação e tomada de objetivos não têm uma base sólida e fundamentada, também pela ausência da teoria, e as opiniões tornam-se subjetivas (FONTANA, 2008, 13).

Mesmo sendo um processo cíclico, pode-se dizer que seu ponto culminante é a ação, já que é a demonstração concreta e o objetivo final de todo tipo de reflexão. Tratando sobre reflexão, os mais diversos autores lembram Freire (1972 *apud* BARTLETT, 1990): “Reflexão sem ação é verbalismo; ação sem reflexão é ativismo.”

Analizando o processo descrito acima, percebe-se claramente a importância da sistematização. Quando o professor dá-se conta dessa necessidade de reflexão contínua, é sinal de que está se tornando autônomo e sente o desejo de inovar, experimentar e trabalhar em benefício do aprendizado de seus alunos de forma mais completa, independente e segura. Um ciclo que, de acordo com Dutra e Mello (2008, 51) é difícil de ser quebrado: professores reflexivos que são mais autônomos e através de suas experiências e análises críticas continuam a renovar suas práticas em sala de aula.

6. A pesquisa

6.1 Os participantes e a coleta de dados

A pesquisa reuniu três professores de língua inglesa – todos professores de cursos livres; um deles atuando em escola regular pública e outro também em escola regular privada. Dois professores são do sexo feminino e um deles do sexo masculino,

tendo entre 30 e 36 anos; aqueles que ensinam também em escolas regulares além dos cursos livres são graduados em Letras e um deles possui o título de especialista na área. Esses professores possuem 10 anos de experiência no ensino de línguas, enquanto o professor que atua apenas no curso livre é graduado em Fisioterapia e trabalha na função de professor de inglês há nove anos.

A escolha dos participantes justifica-se pelo desejo de, além de conhecer o trabalho de professores de cursos livres, verificar se estes profissionais reconhecem e trabalham com as diferenças em suas práticas e visões quando comparadas com o trabalho realizado nas escolas regulares pública e privada.

Optamos pela coleta dos dados através de narrativas, colhidas nas respostas dadas pelos participantes da pesquisa a 20 questões (Anexo) analisadas a seguir.

6.2 Análise e discussão

As questões respondidas pelos professores entrevistados serão discutidas a seguir e apresentadas na forma de tópicos considerados chave para o norteamento da análise em direção ao objetivo desta pesquisa. Os pontos chave analisados são considerados parte essencial do processo reflexivo.

Para facilitar a identificação dos entrevistados, o professor que ensina apenas no curso livre será chamado de Professor A; o professor que exerce sua função no curso livre e também em uma escola regular privada será o Professor B; o professor de curso livre e de uma escola regular pública será o Professor C.

Entre os tópicos analisados estão o contexto, o fazer do professor e suas práticas em sala de aula.

6.2.1 Contexto

O contexto de ensino/aprendizagem é fator essencial a ser levado em conta na aplicação de um programa de ensino, pois questões como motivação e necessidades específicas dos alunos fazem parte dele. Além disso, o contexto também inclui espaço físico, número de alunos, material didático, etc. Mesmo sabendo que os princípios que constituem o ensino de línguas independem das situações de ensino, eles precisam ser adaptados aos diferentes ambientes e aprendizes. O professor precisa reconhecer tais diferenças para que suas práticas possam se adequar ao contexto, e não o contrário.

Solicitados a descrever seu contexto de trabalho (Questão 6) os professores entrevistados informaram sobre as realidades de ensino/aprendizagem nas quais trabalham de formas diferentes, enfatizando aspectos como o número de alunos em sala de aula e informando sobre o material didático: suas características, ou a sua ausência, dependendo do contexto de trabalho, além de mencionar a falta de interesse dos alunos na escola regular.

Nesta primeira análise identificamos uma noção incompleta de contexto. As respostas não nos permitiram visualizar o contexto em que esses professores estão inseridos, a não ser pelo que conhecemos da maioria dos cursos livres. Não sabemos se seus alunos são adultos, crianças ou adolescentes, quais são seus objetivos ou necessidades, etc.

Acreditamos que as características do contexto citadas possam ser aquelas que influenciem mais nas práticas de ensino dos professores entrevistados, como no caso do Professor C que menciona a falta de interesse de seus alunos pelo idioma na escola privada. Essa situação transforma seu modo de ver os alunos, quando comparada ao ensino de inglês no curso livre:

Nas escolas de ensino médio e fundamental, tanto públicas como particulares, é impossível fazer com que um aluno saia falando inglês, devido ao grande número de alunos nas salas. A bagunça é inevitável [...]. Já nos cursinhos, a clientela possui um objetivo: aprender outro idioma.

6.2.2 O fazer do professor

Os professores entrevistados foram questionados sobre qual(ais) método(s) utilizam em sala de aula e se acreditam que exista ou não um melhor método para ensinar/aprender inglês. Tais perguntas foram elaboradas com o objetivo de verificar se os professores consideram que o método pode ser o responsável pelo aprendizado de seus alunos, independentemente de seu contexto.

A Questão 7, proposta de forma direta e objetiva, *Que método(s) você utiliza em sala de aula?* teve o objetivo de não deixar espaço para digressões dos participantes, mesmo assim, os professores deram respostas bastante diferentes, destacando a utilização de vídeos, textos e jogos ou negando o uso de qualquer método específico,

mesmo exercendo a função de professores em cursos livres que fazem uso de métodos prescritos.

Em tais respostas, como em relação ao contexto, verificamos a falta de clareza no que diz respeito ao conceito de método (ANTHONY, 1963 *apud* BROWN, 1997), já apresentado anteriormente nesta pesquisa. O Professor B, por exemplo, ao mencionar vídeos, jogos, etc. confunde método com técnicas e atividades utilizadas em sala de aula: Utilizo vídeos, textos, jogos, métodos comunicativos.

Ao indagarmos sobre suas crenças relacionadas aos métodos utilizados, *Você acredita que exista um melhor método para ensinar/aprender inglês? Se sim, qual? Se não, por que não?* (Questão 8) nosso objetivo era identificar se, na opinião do professor, o método do curso livre é mais eficaz do que o programa de ensino nas escolas regulares. Sabemos que tal visão pode ser distorcida por fatores como número de alunos, objetivos e motivações desses aprendizes, condições físicas, etc., que são claramente diferentes nos cursos livres e escolas regulares.

De um modo geral, parece-nos que os professores que têm experiência com outras realidades do ensino de línguas além daquela do curso livre apresentam uma visão mais ampla sobre a questão do método, lembrando da necessidade de avaliação do contexto e da motivação dos alunos para sua aplicação. Trabalhando apenas no contexto dos cursos livres, os professores podem adquirir a falsa impressão de que são os aprendizes é que devem adaptar-se ao método prescrito.

Os professores também foram questionados sobre a utilização de métodos e técnicas na escola regular como nos cursos livres: *Você acredita que os mesmos métodos e técnicas possam ser usados tanto na escola regular quanto em um curso livre? Por quê (não)?* (Questão 17).

As crenças dos professores de línguas não foram discutidas nesta pesquisa, mas sabemos o quanto elas influenciam no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo com Nespor (1987 *apud* CUSTODIO) as crenças incluem avaliações afetivas, experiências e lembranças, que não incluem uma avaliação externa ou exame crítico. Conforme Puchta (1999 *apud* CUSTODIO) “as crenças têm uma função importante porque servem como nossos princípios orientadores [...] e influenciam nossas representações internas do mundo que nos cerca.”

Nas respostas para a questão acima, os professores pareceram tentar justificar-se pelo fato de acreditarem não ser possível usar o mesmo método ou sentirem que seja difícil fazê-lo. Nas respostas a esta questão podemos perceber o quanto os professores

podem estar baseados somente em suas crenças e apoiados em um único método. Os entrevistados inclusive contradizem-se, quando afirmam que o método depende do contexto de ensino e ao mesmo tempo procuram trabalhar com o mesmo método do curso livre na escola regular, mesmo que seja difícil.

O Professor A, que nunca trabalhou em escola regular, disse acreditar na possibilidade do uso dos mesmos métodos e técnicas e afirmou:

Haveria que se mudar o material didático das escolas regulares para que os métodos fossem semelhantes [...] porque é possível ensinar e aprender quando em grupos maiores utilizando métodos que enfatizem a fala/compreensão auditiva.

Neste sentido, também verificamos uma confusão sobre os objetivos da escola regular no ensino de línguas, diferente daquele dos cursos livres, como já discutimos anteriormente (CELANI, 2009). Os professores entrevistados percebem as diferenças, mas as atribuíram apenas às dificuldades como número de alunos, motivação dos aprendizes ou disparidades nos níveis de conhecimento da língua.

Verificamos que os professores entrevistados aceitam o fato de que os alunos não aprenderão inglês na escola regular, ao mesmo tempo em que vêem o sucesso dessa tarefa nos cursos livres em que trabalham, aparentemente baseados apenas em suas crenças.

6.2.4 Práticas em sala de aula

O uso das mais variadas técnicas em sala de aula também pode ser considerado adequado conforme o embasamento e a consciência dos seus objetivos. A utilização inadequada ou não fundamentada de ferramentas de ensino não conduz ao progresso da aprendizagem, podendo até iludir o aprendiz, especialmente quando tais ferramentas são relacionadas às novas tecnologias, dando a impressão de que aquele professor é atualizado e acompanha as novidades, enquanto, na verdade, faz um uso apenas superficial daquele instrumento.

Os professores foram questionados sobre a aplicação de técnicas e atividades em sala de aula diferentes daquelas apresentadas no material didático que utilizam, especialmente nos cursos livres: *A escola em que você trabalha permite a inserção de*

técnicas e atividades diferentes daquelas do método utilizado? Você o faz? Exemplifique. (Questão 9).

Todos afirmaram fazer uso de técnicas diferentes daquelas oferecidas pelo material didático, especialmente relacionadas à utilização de mídias como DVD para atividades com música e filmes.

A questão do uso da tecnologia no ensino de línguas não foi discutida nesta pesquisa, mas acreditamos que assim como a aplicação de outras técnicas e a noção dos princípios que norteiam a escolha de um método, o uso da tecnologia exige autonomia e reflexão constantes, já que objetivos claros para seu uso devem ser traçados, não se tornando apenas mais um instrumento do qual o professor faz uso sem nenhuma fundamentação devido a sua falta de preparo, não só técnica, mas na capacidade de reconhecer o porquê, o como e o quando fazer uso da tecnologia em benefícios dos alunos.

Em se tratando das dificuldades apresentadas pelos alunos no decorrer da aprendizagem, os professores afirmaram ser difícil adotar medidas individuais para saná-las, mesmo quando os alunos apresentam deficiências diferentes. A Questão 12, portanto, inquiriu: *Quando você identifica dificuldades entre seus alunos o que faz para saná-las? Se eles apresentam necessidades diferentes entre si, como lida com isso?*

Neste aspecto reconhecemos as limitações do professor quando se depara com um aluno que apresenta necessidades diferentes daquelas dos demais da turma. De qualquer maneira, o reconhecimento prévio das necessidades dos aprendizes ainda no início do processo de ensino/aprendizagem de um grupo facilitaria muito o progresso dos alunos; o professor não se depararia com as dificuldades ao longo do percurso, porque teria se preparado para enfrentá-las.

De modo geral, os professores afirmaram tratar dessas diferenças e dificuldades com atividades extras, além daquelas previamente preparadas, frequentemente encaminhando o aluno com dificuldades para a monitoria, realizada por outra professora, como um ‘reforço’, por exemplo.

Quando questionados sobre a ênfase dada às quatro competências comunicativas, os professores afirmaram não priorizar nenhuma em detrimento de outra: *Como você trata as quatro competências comunicativas (escrita, fala, leitura e compreensão auditiva)? Você dá maior ênfase a alguma(s) dela(s)? Por quê (não)?*

A questão sobre as competências comunicativas pedia que os professores justificassem a ênfase dada a cada uma, o que não aconteceu. O que percebemos nas

afirmações foi a crença dos professores nos métodos que utilizam, especialmente quando dizem priorizar a fala e a produção oral, como pede o método (Professor A), e ao mesmo tempo uma possível falta de reflexão ou consciência crítica sobre seu papel como professor, que não sente a necessidade de criar meios para desenvolver a aprendizagem, mas acredita que seja possível tomar emprestada uma metodologia de um contexto diferente e aplicá-la em outro (curso livre x escola regular).

O que percebemos ao longo da análise de algumas respostas foi a firme crença no método dos cursos livres, identificando objetivos imediatos por trás das atividades em sala de aula, mas sem nenhuma referência sobre como posicionar-se ativamente diante do mesmo, indo além do método aplicado. De modo geral, os professores falaram muito em sua preocupação com aquisição de vocabulário e domínio de gramática, sem mencionar qualquer preocupação na área pedagógica, como veremos a seguir.

6.2.5 Desenvolvimento pessoal e profissional

Como vimos anteriormente, o processo do ensino reflexivo envolve disciplina e sistematização. É um exercício que deve ser incorporado ao trabalho do professor, contribuindo para a tomada de decisões mais seguras e fundamentadas, levando em conta etapas ou práticas que contribuem para tal, como a relação entre teoria e prática e a partilha de dúvidas e descobertas entre os colegas, tanto no trabalho como em encontros promovidos entre os professores.

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre a busca por fundamentos teóricos que validassem suas práticas em sala de aula. Tal pergunta visava descobrir se os entrevistados possuíam uma base teórica no que diz respeito aos princípios do ensino/aprendizagem de línguas, se tinham conhecimento das discussões teóricas sobre métodos e abordagens adotadas pelos cursos em que trabalham ou por eles mesmos. Sendo assim, a pergunta 10 questionava: *Você conhece ou busca informações teóricas que dêem suporte à prática em sala de aula? Explique e exemplifique.*

Nas respostas, verificamos a busca pela teoria no que diz respeito ao vocabulário, gramática, etc. e não relacionada à didática em sala de aula. Os professores mencionaram o uso de dicionários, gramáticas e a valorização do conhecimento prévio dos alunos. Neste aspecto podemos identificar claramente a ausência de um suporte teórico didático e pedagógico, que poderia contribuir enormemente para o sucesso da

aprendizagem, além do esforço deste professores em querer melhorar apenas seu domínio da língua alvo.

Além disso, os professores também escreveram sobre as possíveis mudanças que perceberam em seu modo de ver e ensinar a língua ao longo do tempo: *Desde quando você ensina inglês? Você identifica mudanças no seu modo de ensinar e ver o ensino de línguas ao longo desse tempo? Se sim, quais são elas?* (Questão 14).

Como na discussão anterior, os entrevistados se detiveram às mudanças técnicas, tecnológicas e sua maior aquisição de vocabulário. Mudanças essas que não partem somente do professor, mas que exigem deles uma adaptação, já que são impostas pela sociedade, pelo local de trabalho, pelos alunos, etc. Nenhum deles mencionou questões de cunho pedagógico.

7. Considerações finais

O processo do ensino reflexivo, como vimos, é um ciclo sem começo ou fim, que leva toda a vida profissional para ser percorrido. As experiências adquiridas ao longo do tempo, compartilhadas entre colegas, as descobertas feitas na busca por bases teóricas que justifiquem as escolhas e decisões dos professores no decorrer do processo de ensino/aprendizagem, levando em conta aqueles princípios essenciais que citamos ao longo desta pesquisa podem contribuir enormemente para que o ensino de línguas no país se qualifique continuamente. Os professores parecem ter ainda um longo caminho a percorrer em se tratando da reflexão de suas próprias práticas. Como educadores, nos parece que é preciso que cresça nesses profissionais a consciência da necessidade de ensinar seus aprendizes de forma mais completa, preocupando-se especialmente com sua própria formação didática e pedagógica, indo além das estruturas da língua e eliminando visões que prejudiquem o aprendizado de alunos em qualquer contexto. Cursos livres e escolas de ensino regular não devem ser vistas como em diferentes posições quanto à sua qualidade de ensino, mas precisam ser reconhecidas como diferentes realidades que, juntas, poderiam melhorar ainda mais a qualidade de ensino de línguas no país.

A investigação das questões desenvolvidas neste estudo não foi, de forma alguma, esgotada. A pesquisa feita aqui entre professores de língua inglesa pode ser aplicada nas realidades de ensino das mais diversas línguas estrangeiras e em diferentes contextos. Além disso, aspectos como princípios, contextos, práticas em sala de aula e

desenvolvimento profissional dos professores de línguas podem ser ainda amplamente analisados. Diferentes perfis de docentes podem trazer novas considerações a pesquisas nesta área, além de ampliarem ou aprofundarem questões essenciais ao ensino de línguas, como as crenças e o uso das novas tecnologias, que aqui ficaram limitadas ao nosso contexto de investigação.

Referências Bibliográficas

BARTLETT, L. 1990 Teacher development through reflective teaching. IN: J. C.

RICHARDS; D. NUNAN (orgs.) *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 202-214.

BROWN, H. D. 2002 English language teaching in the “post-method” era: Toward better diagnosis, treatment and assessment. IN: W. A. RENANDYA; J. C. RICHARDS (orgs.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 9-18, 1997.

_____. 2001 *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Addison Wesley Longman.

CELANI, A. 2009 Não há uma receita no ensino de língua estrangeira. *NOVA Escola*. São Paulo: Abril, nº 222, maio 2009. p. 40-44. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lngua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lngua-estrangeira-450870.shtml>> Acesso em: 25 out 2009.

CELANI, M. A.; MAGALHÃES, M. C.C. 2005 Reflective Sessions. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, nº 1. p. 135-160. Disponível em: <http://www.letras.Ufmg.br/rbla/2005_1/07%20Maria%20Ceci.pdf> Acesso em: 13 set 2009.

CUSTODIO, M. M. C.. 2006 Crenças de alunos e professores da escola pública sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. IN: N. M. FONTANA; M. S. LIMA (orgs.) *Língua estrangeira e segunda língua: aspectos pedagógicos*. Caxias do Sul: Educs, p. 63-89.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. 2008 Self-Observation and Reconceptualisation through Narratives and Reflective Practice. IN: A. M. F. BARCELOS; P. KALAJA; V. MENEZES (orgs.) *Narratives of Learning and Teaching EFL*. Londres: Palgrave Macmillan, p. 49-63.

FONTANA, N. M. 2008 Autonomia: Requisito na formação do professor de línguas para fins específicos. *The ESPECIALIST*, São Paulo: EDUC, v.29, p. 2-17, nº especial (1-17).

FREIRE, P. 2005 *Pedagogia do Oprimido*. 48a. ed. São Paulo: Paz e Terra.

GIMENEZ, T. 2009 Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? IN: D. C. LIMA. (org). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, p. 107-112.

_____. 1999 Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. *Linguagem & Ensino*, v. 2, nº 2, p. 129-143. Disponível em: <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v2n2/F_gimenez.pdf.> Acesso em: 13 set. 2009.

LEFFA, V. J. 1999 O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, nº 4, p. 13-24. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>.> Acesso em: 14 set 2009.

LIMA, C. 2008 Critical teaching: Critical literacy in ELT education . *IATEFL TTED & TEA SIG Newsletter*. IATEFL Canterbury. p. 12-14, **2008-2**. ISSN 1026-4396 .

PRABHU, N. S. 1990 There Is No Best Method – Why? *Tesol Quarterly*. v. 24, nº 2, p. 161-176.

UR, P. 1997 The English teacher as a professional. IN: W. A. RENANDYA; J. C.

RICHARDS. (orgs.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 388-392, 2002.

WIDDOWSON, H. G. 2003 *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Anexo

Questionário

1. Idade: _____
2. Graduação: _____
3. Onde e como aprendeu inglês?
4. Escolas em que trabalha com a língua inglesa:
5. Exerce outra função ou possui outra profissão além de professor de língua inglesa? Qual?
6. Descreva o contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa no(s) qual(is) você trabalha.
7. Que método(s) você utiliza em sala de aula?

8. Você acredita que exista um melhor método para ensinar/aprender inglês? Se sim, qual? Se não, por que não?

9. A escola em que você trabalha permite a inserção de técnicas e atividades diferentes daquelas do método utilizado? Você o faz? Exemplifique.

10. Você conhece ou busca informações teóricas que dêem suporte à prática em sala de aula? Explique e exemplifique.

11. Como você trata as quatro competências comunicativas (escrita, fala, leitura e compreensão auditiva)? Você dá maior ênfase a alguma(s) dela(s)? Por quê (não)?

12. Quando você identifica dificuldades entre seus alunos o que faz para saná-las? Se eles apresentam necessidades diferentes entre si, como lida com isso?

13. Você consegue vislumbrar o objetivo por trás de cada atividade proposta pelo material didático que você utiliza? Você acredita que os objetivos específicos são necessários? Por quê (não)?

14. Desde quando você ensina inglês? Você identifica mudanças no seu modo de ensinar e ver o ensino de línguas ao longo desse tempo? Se sim, quais são elas?

15. Você acredita que possua uma rotina de práticas em sala de aula ou seu modo de ensinar se modifica constantemente? Explique e exemplifique.

16. Você acredita que a escola regular e os cursos livres tenham a mesma função em se tratando do ensino de línguas? Explique.

17. Você acredita que os mesmos métodos e técnicas possam ser usados tanto na escola regular quanto em um curso livre? Por quê (não)?

18. Você acredita que os alunos da escola regular e do curso livre possam aprender inglês igualmente? Por quê (não)?

19. Você se encontra com outros professores para discutir necessidades, dificuldades e descobertas feitas em sala de aula? Quem são eles? Você considera essa prática importante? Por quê (não)?

20. Você participa de encontros de formação de professores? Se sim, qual foi o último do qual você participou?

