O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS ENSINOS FUNDAMENTAL E MÉDIO: ESCOLA MONTEIRO LOBATO

Kalina Saraiva de Lima (CEUT/IDB)

GT 08 – Educação Infantil e Ensino Fundamental

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo analisa o ensino de língua inglesa, no ensino fundamental e médio, num educandário localizado em Teresina, Piauí, sob a denominação fictícia de **Escola Monteiro Lobato** ou, simplesmente, EML, a partir do planejamento e acompanhamento das técnicas de sala de aula, de suas metodologias, objetivos e avaliação, da checagem da eficácia das atividades propostas e do aproveitamento do material didático adotado. Isto porque, tais ações são essenciais como forma de permitir ao magistério atender às demandas peculiares de cada comunidade escolar, em razão de suas especificidades, que incluem a diferenciação de séries, faixas etárias, interesses e formação anterior.

Sob tal perspectiva, seu objetivo central é traçar um diagnóstico da prática educacional da EML, a partir dos seguintes objetivos operacionais: (1) estudar como o planejamento para o ensino de inglês se dá e o seu conseqüente acompanhamento; (2) identificar os recursos e as tecnologias disponíveis e o seu nível de utilização, por docentes e discentes; (3) fornecer a professores e coordenador de área subsídios para efetivar mudanças, se for o caso.

Para a consecução de tais objetivos, consideramos as prescrições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), responsáveis pela normatização e orientação da prática docente. Estes, em sua essência, estimulam o desenvolvimento integral do discente, o que requer orientação social e interacional. Em se tratando, especificamente, da aprendizagem de línguas estrangeiras constitui possibilidade de ampliar a autopercepção do aluno enquanto cidadão e ser humano. Assim sendo, "[...] deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social." (BRASIL, 1998, p. 15)

Em termos de procedimentos metodológicos, a coleta de dados ocorreu entre agosto a dezembro de 2003, numa carga horária semanal estimada de 12 horas, ressaltando-se que o universo do estudo incorpora professores de língua inglesa, o coordenador da área e alunos, o que exigiu levantamento global do número de turmas, alunos por turma e número de turmas por professor.

As técnicas de coleta empregadas, bastante diversificadas, vão da observação de aulas ministradas a entrevistas, conversais informais, reuniões, análise de planos de curso e de atividades lúdicas ou extraclasse, além da análise criteriosa dos recursos didático-pedagógicos disponíveis, sejam os livros-texto e paradidáticos, sejam os recursos tecnológicos. No caso das reuniões de planejamento, os pontos de observação são os objetivos, a freqüência e a forma com que ocorrem, além do acompanhamento e planejamento efetivados. Em relação aos alunos, o questionário a eles aplicado permite analisar a sua percepção, tendo como parâmetros as aulas, o acompanhamento, as avaliações e as suas expectativas futuras a partir do ensino ofertado.

2 OS PROFESSORES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

As inferências acerca do processo de planejamento para o ensino de língua inglesa na EML têm como base as observações acerca das aulas ministradas por seus professores e o seu comportamento, em situações distintas, incluindo a aplicação de recursos didáticos e metodológicos, os processos de avaliação e o nível de interação com o grupo. Acrescentamos,

ainda, que, como esperado, a reação dos professores frente à pesquisa varia da empolgação a resistência. Para preservar a sua identidade, estão eles designados por números e a **síntese** das observações das aulas, em sala ou laboratório, têm, sempre, caráter genérico.

Professor Nº 1 (2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental)

O **Professor Nº 1** possui potencialidade didática no exercício da criatividade e do processo de comunicação, para pôr em prática ações diversificadas como brincadeiras, jogos, colagens, leitura individual silenciosa e em voz alta, além de estratégias variadas de conversação. Mostra competência para o trabalho com criança, atingindo excelente interação professor-aluno e aluno-aluno, graças ao estímulo contínuo ao trabalho dos discentes, *"forçando"* a sua participação e criatividade, e portanto, garantindo rendimento satisfatório.

Por outro lado, se é verdade que os professores que não falam inglês em boa parte do tempo de aula se expõem bem menos em sua *performance*, o fato de o **Professor Nº 1** recorrer ao inglês durante a aula revela o seu problema mais sério: a deficiência com a língua inglesa, quanto à construção de orações, pronúncia e fluência. Suas deficiências podem ser amenizadas com o retorno à sala de aula, na condição de aprendiz, embora o planejamento freqüente com um outro docente produza resultados positivos e o deixe mais seguro.

Professor Nº 2 (5ª e 6ª séries do ensino fundamental)

O **Professor Nº 2**, por seu turno, ao contrário da postura do **Professor Nº 1**, ao mesmo tempo em que sempre se mostra agradável e receptivo, ao longo dos contatos, não demonstra interesse em conhecer as observações resultantes das observações às suas aulas.

Além de carecer de disposição para planejar melhor as aulas e estudar mais, com vistas a conseguir domínio gramatical da língua inglesa mais eficiente, o **Professor Nº 2** requer habilidades didáticas com vistas a identificar e entender melhor as necessidades particulares das turmas, além de desenvolver estratégias para praticar o inglês oral com os grupos. Isto porque, é visível o entusiasmo dos alunos e a disposição para participar das atividades propostas, o que é favorável à implementação de atividades de interação.

No entanto, o **Professor Nº 2** assume comportamento passivo, quando o fato de trabalhar com crianças das 5ª e 6ª séries, demanda, sempre, dinamicidade e aulas ágeis e criativas, distantes da previsibilidade que marca a sua atuação.

Professor Nº 3 (5ª , 6ª e 7ª séries do ensino fundamental)

O **Professor Nº 3** tem sólida formação na área. Sempre receptivo à pesquisa, mostra dedicação ao papel de mestre e disposição tanto para discutir a sua atuação, como para compartilhar e aprender mais, valorizando o planejamento sistemático da Escola. A este respeito, externa a falta de companheirismo de alguns colegas que se omitem e mais do que isto, rejeitam as atividades propostas que contemplem textos, diante do apego à gramática pura.

Quanto à interação com os grupos, assume papel maternal/paternal, tratando-os com autoridade e, ao mesmo tempo, intimidade. Isto faz com que obedeçam sem questionamento. Face à sua maturidade intelectual, admite tal crítica e reconhece as distinções inegáveis que os dois papéis guardam entre si. A sua *performance* em termos do domínio oral da língua inglesa é excelente, superando outros docentes observados. Mas, como antes mencionado, se as aulas são ministradas, em quase sua totalidade, em português, o nível de exposição é menor.

No item alusivo a recursos didáticos, adota recursos simples e variados. Exemplificando: para contornar a indisciplina, no laboratório, os alunos são dispostos em círculo, o que lhe fornece visão global e contínua da turma como um todo. A leitura individual em voz alta pelos jovens com explicações concomitantes acerca do conteúdo textual, no que se refere ao vocabulário e a pontos gramaticais é um dos estratagemas

adotados e que assegura a participação do alunado. Também insere falas diretas e imediatas, o que incentiva a reflexão do aluno e o interagir com os colegas. Dentro do previsto didaticamente, estimula o discente com comentários positivos.

Em suma, o **Professor Nº 3**, como o **Nº 1**, detém bom potencial didático, com uma atuação criativa, bom manejo da lousa e boa interação com os grupos. Além do uso excessivo de português, o que inibe a familiaridade com o inglês por parte da turma, suas falhas referem-se, essencialmente, à falta de contextualização, tanto para a apresentação de novas palavras, como para a conjugação de tempos verbais, com o fator agravante de que negligencia os textos literários.

Professor Nº 4 (7ª e 8ª séries do ensino fundamental)

Trata-se de um professor com pouca experiência e sem formação específica na área. Portanto, requer maior atenção no campo didático, para lhe incutir a relevância do planejamento e, sobretudo, da função e do compromisso social do professor, na sociedade contemporânea. Falta-lhe, como decorrência, total controle dos grupos, embora, paradoxalmente, não tenha esboçado movimentos *"por socorro"* junto aos colegas. Aliás, além de mal preparadas, as aulas parecem fragmentadas e dissociadas da prática do outro professor da mesma série, apesar de ambos compartilharem as mesmas fotocópias. Os temas são organizados e repassados de forma completamente distinta.

Retomando a inter-relação aluno x professor, o **Professor Nº 4**, invariavelmente, atencioso e educado com os alunos, ao tentar ignorá-los em suas demonstrações de mau comportamento, sem dúvida, agrava a indisciplina, quase generalizada, entre conversas, assovios, brincadeiras, leituras de outras disciplinas e até mesmo lanches, até porque as 7ª e 8ª séries, em geral, apresentam-se mais hostis e críticas do que as precedentes. Quando muito, em situações de quase total descontrole, em que o professor mostra-se totalmente desconectado com o grupo, lança mão da ameaça de expulsão de sala, de suspensão etc., enfrentando, além de tudo, reclamações veementes contra questões de prova e conceitos atribuídos.

Como o **Nº 3**, o **Professor Nº 4** recorre, com freqüência, ao português, e quando usa o inglês, exibe problemas de pronúncia. Como o **Nº 2**, usa a lousa para transcrição de trechos pelos alunos, de forma excessiva, desperdiçando tempo. O nível de participação e interesse é mínimo, sem a previsão de momentos em que o aluno seja solicitado a produzir alguma coisa, mesmo *"insignificante"*, como forma de despertar atenção e consolidar o aprendizado. Dentre toda a situação caótica, o positivo é que, em momento algum, desiste de ministrar a aula até o fim, como se fora um compromisso irreversível.

Professor Nº 5 (7ª e 8ª séries do ensino fundamental)

O **Professor Nº 5** mostra-se resistente e impenetrável, desprezando, quase ostensivamente, qualquer ajuda de colaboração, por exemplo, em relação à preparação de provas. Como julga fáceis as atribuições que lhe são impostas enquanto professor, trabalha de forma isolada e não sente necessidade ou vontade de compartilhar, nem muito menos de exercitar o planejamento. Decerto, o ambiente de não planejamento é um *"bom"* artifício para viver o isolamento a que se propõe, embora, a bem da verdade, venha esboçando, pouco a pouco, gestos de aproximação.

Sua aversão ao uso de textos é visível, e quando não pode *"escapar"*, o faz de forma rápida. Sua relação com o alunado é difícil, repreendendo, sempre, em voz alta e em tom incisivo, diante da turma inteira, e o que é mais grave, desmotivando a participação, ao não dar atenção às perguntas feitas. Como conseqüência, inexiste chance de produção textual ou gramatical. Não há exercício de *listening* ou produção escrita para consolidar o processo de ensino-aprendizagem. Em geral, só o professor fala inglês, ainda assim, de forma irrisória. A

interação se dá, basicamente, entre aluno e livro, com alguns contatos com o docente, mas raramente, em língua inglesa.

Além disto, o domínio da língua inglesa é insuficiente em itens, como o emprego de nomes de família e/ou nomes próprios pluralizados. Em contraposição, como outros docentes, usa a lousa demais e não aproveita, adequadamente, os recursos oferecidos pelo laboratório, utilizando-o como espaço para exploração de livros, mesmo os não adotados, oficialmente, para as aulas do laboratório.

Professor Nº 6 (8ª série do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio)

O **Professor Nº 6** confessa a dificuldade de trabalhar de forma integrada com um dos colegas, embora, o consiga com outros, anteriormente. No geral, mantém bom relacionamento com as turmas, mas suas explicações são, às vezes, deficientes no que se refere à gramática, além de ter sérios problemas de pronúncia, mesmo sendo a sua aula quase toda ministrada em português. Falta-lhe, ainda, capacidade de planejamento para explorar melhor, por exemplo, os filmes compartilhados com os alunos, uma vez que, ao que tudo indica, não constrói com eles produtos finais, com base nas películas.

Não há propostas de interação nas atividades desenvolvidas. O **Professor Nº 6** monta o tema e respectivo exercício, mediante o emprego de frases desconexas, sem unidade dialógica. Também seguindo a prática dos **Professores Nº 2** e **Nº 4**, lança mão da lousa em excesso para compilação de trechos, o que justifica a queixa de um dos alunos: *"O estilo de ensinar do meu professor é bom, porque [...] faz diversas atividades que tornam a aula divertida, como músicas. Porém, acho que [...] exagera nos exercícios copiados no quadro."* Tudo isto conduz à indagação: "Com a disseminação de tantas fotocópias e com a utilização quase desenfreada da lousa, em que momento, os professores da EML fazem uso dos livros didáticos adotados?" Na mesma linha, a interação aluno-aluno é relegada a um plano inferior, nas atividades previstas em sala.

Professor Nº 7 (1º e 2º anos do ensino médio)

Ao contrário do **Professor Nº 2**, o **Professor Nº 7**, desde o primeiro momento, expressa vontade de conhecer as observações acerca de suas aulas. Com domínio também em espanhol, independente de sua disposição, precisa rever seu planejamento, sua agilidade em sala de sala e recorrer a recursos didáticos, que facilitem as explanações, o que exige maior tempo de estudo do docente.

Também o **Professor Nº 7** usa pouco a língua inglesa em sala de aula. Percebemos, ainda, repetição de conteúdo – no caso, pronome relativo. Este é visto em várias séries, o que causa desmotivação e desinteresse. Por outro lado, embora a maioria da turma acompanhe a aula, o nível de participação não é dos melhores, face à dinamicidade irrisória que imprime às atividades. Mesmo assim, podemos assegurar que o seu nível de entrosamento com os grupos é bom, não obstante as freqüentes conversas paralelas.

Professor Nº 8 (3º ano do ensino médio)

Iniciando suas atividades na EML no ano da pesquisa, o **Professor Nº 8** confessa estar em fase de adaptação à Instituição, embora o 3º ano do ensino médio, segundo palavras textuais, seja a sua *"praia"*. Isto é, o trabalho com texto. No entanto, quando da coleta de dados via técnica de observação, não registramos muito o uso do texto. Basicamente, a ênfase recai em *"bizus"* recorrentes no exame vestibular das instituições de ensino superior (IES) e em algumas questões gramaticais, com a aplicação de exercícios contendo perguntas dos anos anteriores. Sem negar a validade de preparar o aluno para o vestibular, é válido lembrar, no entanto, que a contextualização dos conteúdos ajuda a imprimir sentido ao que lemos.

Em termos didáticos, ao mesmo tempo em que está interessado em fazer um bom trabalho, buscando, inclusive, contato com docentes mais experientes, o **Professor Nº 8** é lento em sala e pouco criativo. Decerto, a partir do momento em que se dedicar a aprofundar os conteúdos, a compartilhar, sistematicamente, iniciativas e dúvidas, pode melhorar sua atuação, ressaltando-se que cursa a graduação. Numa posição diametralmente oposta aos professores anteriores, não usa nunca a lousa. Isto é negativo, pois a checagem dos exercícios somente de forma oral, sem escrever nada, dificulta tanto a correção como a fixação e aprendizagem.

De qualquer forma, o **Professor Nº 8** consegue manter a disciplina e sua relação com o grupo é agradável, observando-se que os alunos até se divertem conversando com o professor, durante a correção dos exercícios.

3 RECURSOS DIDÁTICOS

No que concerne aos recursos didáticos e às tecnologias disponíveis, o seu emprego, por professores e alunos, é, neste momento, discutido. No caso da EML, são eles muitos e diversificados. Exemplificando: para cada série, um livro texto. Da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, além do livro didático, um paradidático, destinado ao laboratório.

3.1 Os livros didáticos

2ª série do ensino fundamental

MARQUES, Amadeu; FABRÍCIO, Branca; SANTOS, Denise. **Show and tell 2**. São Paulo: Ática, 2000.

O volume integra o livro texto – *Student's book*, com seis unidades – e o respectivo caderno de atividades, *Activity book*. Cada unidade, por sua vez, contém as sessões: *Warm-up*; *Snapshots*; *Comic book*; *Small talk*; *In the spotlight*; *Game*; *Project*; *Song*; e *What do you think*.

Show and tell 2 trata dos meses do ano, das formas de cumprimento, dos dias da semana, além de trazer várias canções. Está bem ilustrado, mas não contém muitas falas, o que inspiraria as crianças na criação de textos. Assim sendo, cabe ao professor gerar e fazer gerar diálogos, além de explicar o vocabulário.

Ademais, o *Activity book* propõe atividades bem diversificadas: contar os números; fazer ligações visando construir diálogos; estudar vocabulário ligado à sala de aula (p. 4); responder exercícios de *listening* etc.

3ª série do ensino fundamental

MARQUES, Amadeu; FABRÍCIO, Branca; SANTOS, Denise. **Show and tell 3**. São Paulo: Ática, 2000.

A estrutura é similar ao volume anterior: juntos, o *Student's book* e o *Activity book*, com seis unidades, cada. Há variação das sessões, além do acréscimo, ao final, de um glossário. Agora, as sessões são: *Warm-up*; *Comic strip*; *Computer tips*; *Kids' club news*; *Word file*; *Language detective*; *Let's play a game*; *Project*; *It's up to you*.

Os conteúdos incorporam: vocabulário referente a computadores e países, às idades e a outros tópicos, abordando ainda, adjetivos e seus antônimos. O volume três contém menos ilustrações do que o dois, mas possui um conteúdo rico para estudo. De cada tema, é possível gerar diálogos, mesmo que curtos, e atividades de escrita, que reforçam o assunto trabalhado. Algumas das propostas de exploração do material não estão explicitamente descritas, ficando a cargo dos mestres implementá-las e avaliá-las.

Na sessão *Word file* (p. 32), há um quadro sobre os gostos e as idéias de *Felipe* acerca de temas variados. Isto permite pensar novas atividades, inclusive para maior interação entre

as crianças. Cada uma externa as suas preferências (o que requer a assimilação de novo vocabulário), intercambiando tal informação com os colegas, o que pode resultar num texto interessante. Também representa boa oportunidade para trabalhar a 3ª pessoa.

O caderno de atividades (*Activity book*) registra atividades variadas, entre elas, uma agenda (p. 10) com tarefas que devem feitas. É um estímulo para que os alunos comecem a escrever um diário, recorrendo aos verbos no presente do indicativo, tempo acessível à 3ª série. Mais adiante (p. 22), há um cartão postal a ser escrito. É uma idéia atraente, porque o professor pode pedir que os estudantes usem a imaginação para falar sobre o local de onde escrevem. Porém, o livro não traz nenhum exemplo a este respeito, o que é uma dificuldade, nesse estágio. Verdade que a atividade anterior contém a descrição de uma casa, o que auxilia um pouco como exemplo do ato de descrever um lugar. Mesmo assim, o ideal é o docente redigir modelos de cartão postal junto com as crianças, para mostrar como fazer, aguçando a criatividade.

4ª série do ensino fundamental

MARQUES, Amadeu; FABRÍCIO, Branca; SANTOS, Denise. **Show and tell 4**. São Paulo: Ática, 2000.

O volume destinado à 4ª série não apresenta nenhuma inovação, em relação aos anteriores.

5ª, 6ª e 7ª séries do ensino fundamental

MARQUES, Amadeu; TAVARES, Kátia. **New password**: read and learn. São Paulo: Ática, 2003.

Trata-se de uma publicação adotada como livro didático para as séries da 5ª a 7ª. Todos os volumes integram 16 unidades e uma unidade extra, chamada *Unit Zero*, conservando formato similar e proposta com atividades diversificadas.

No início de cada lição, uma atividade denominada de *warm-up* (aquecimento) introduz o tema a ser debatido, mas em português. Mesmo sem trabalhar vocabulário, é relevante, uma vez que prepara a turma para os novos conteúdos e, também, a desinibe, num primeiro momento.

Ao final do cada quatro unidades, os livros apresentam a sessão *Flashback*, revisão da matéria até então. Outras sessões interessantes são: *Vocabulary study*, (ênfase no vocabulário novo apresentado) e *Thinking about learning* (reflexão do aluno sobre o seu próprio aprendizado). Quanto aos aspectos gramaticais e estruturais, não há nada de excepcional, detendo-se em temas usuais: tempos verbais, preposições, conjunções etc. No âmbito da EML, as deficiências quanto ao número de exercícios, em termos de quantidade e variedade, são contornados pelo uso de textos fotocopiados.

8ª série do ensino fundamental

PRESCHER, Elisabeth; PASQUALIN, Ernesto; AMOS, Eduardo. **Graded English.** São Paulo: Moderna, 2000.

Grade English constitui boa escolha para a 8ª série, pois o nível da EML é acima do conteúdo do *New password*: read and learn. Segue passos semelhantes aos das publicações do ensino médio, o que consiste numa forma de preparar o alunado para o novo estágio escolar. Em termos estruturais, *Grade English* contém um *pre-reading* (introdução à leitura, com perguntas para discussão sobre o tema); um *text* (texto a ser devidamente explorado, contendo, inclusive, tópicos gramaticais); *word study* (ênfase no vocabulário para fixação e expansão); *structure*, apresentação formal da gramática. Como os demais livros produzidos no Brasil, a *structure* é repassada em português, sob o argumento dos autores de que isto facilita a compreensão dos estudantes. Ao final, estão lista de verbos irregulares e glossário.

3.2 Os livros paradidáticos

5ª série do ensino fundamental

FABRÍCIO, Branca; SANTOS, Denise. **October 31**. São Paulo: Ática, 1998.

A publicação não explicita sua classificação de nível, mas o conteúdo é, de fato, para iniciantes na leitura em língua inglesa. Trata-se de um livro que recorre a muitas ilustrações para contar, de forma criativa e divertida, a estória de *Halloween*, o feriado norte-americano que festeja as bruxas. *October 31* é lido no segundo semestre, na ocasião do feriado dos EUA, o que favorece o planejamento da festa de *Halloween*, em nível local, como solicitado por alguns dos grupos contactados. Sugere uma série de atividades a serem implementadas de forma interativa, de tal forma que, a observação efetivada no decorrer da pesquisa demonstra o interesse e envolvimento dos grupos pelo tema e, portanto, pelo livro em si.

Em suas últimas páginas, *October 31* traz: (1) **listagem de *nouns*** – página com substantivos acompanhados de ilustrações, para que as crianças fixem o vocabulário. Com criatividade, é possível executar um exercício com vocabulário, partindo da idéia de desenhar e colorir. A seguir, numa outra aula, pode vir a construção de frases, com base nas palavras aprendidas. (2) **listagem de *adjectives*** – página voltada à aprendizagem de adjetivos, contendo quadro (*A piece of cake*) com adjetivos cognatos ou de fácil compreensão. Além do mais, um aviso (*Watch out*) chama a atenção para os falsos cognatos como: *excited*, *exciting* e *stupid* e uma nova lista de adjetivos (*Remember this*) solicita que o aluno escreva os significados. (3) **quadro de verbos** – listagem de verbos no infinitivo e passado, para o preenchimento de seu significado pelo alunado. Daí, é possível pensar uma quase infinidade de tarefas programadas em torno dos verbos e até mesmo, aproveitar a lista para ensinar o uso de dicionário. (4) ***Guided summary*** – listagem com 43 perguntas a fim de auxiliar na compreensão do texto. Serve como aliado para a criança ou o adolescente e como guia para o professor. Consiste em atraente acompanhamento programado para as respostas, objetivando checagem da estória e melhor aproveitamento da leitura.

6ª série do ensino fundamental

SHAKESPEARE, William. **Hamlet, prince of Denmark**. São Paulo: Scipione, 2000.

Classificado para o nível elementar 1, *Hamlet, prince of Denmark* é uma adaptação do original de Shakespeare, por Derek Sellen. Contém ilustrações, atividades para interpretação de texto e gramática, além de transcrição das fitas dos diálogos escritos, propondo atividades diversas. Ao lado de tudo isto, apresenta listagem de verbos irregulares e outros exercícios de compreensão textual.

Mesmo interessante e adequado, a forma como *Hamlet, prince of Denmark* vem sendo usado na EML requer alterações, no sentido de utilizá-lo em sua riqueza de texto literário. Sugerimos, também, que nessa série, a Escola adote um livro por semestre, para maior diversificação e conseqüente estímulo. Além do mais, para ampliar a compreensão das obras literárias (incluindo contos, se for o caso), o professor deve utilizar textos de crítica sobre o autor e a obra em pauta, ao longo do semestre.

7ª série do ensino fundamental

FOREMAN, Peter. **Your money or your life and other strange tales**. São Paulo: Scipione, 2000.

Your money or your life and other strange tales é uma coletânea de contos. Todos tratam de estórias sobre mistério e detetives, e neste sentido, não obstante a riqueza do vocabulário, a repetição da temática, ao longo do ano letivo, concorre para que o discente perca, parcialmente, o interesse.

8ª série do ensino fundamental
DICKENS, Charles. **A Christmas Carol**. São Paulo: Scipione, 1997.

Classificado para o nível pré-intermediário, *A Christmas Carol* traz atividades que incluem checagem abrangente sobre a leitura do texto, revisão de gramática e produção de resumo. Acompanham fitas cassetes, contendo exercícios de *listening* e preciosa introdução sobre o Natal. Aliás, Dickens exerceu papel essencial no processo de divulgação acerca do Natal, em termos de cultura ocidental, incluindo as canções natalinas.

No entanto, as estórias dickenianas são sempre densas e tristes o que comporta a sugestão de intercambiar *A Christmas Carol* por algo contemporâneo e mais atraente. De qualquer forma, recomendamos o emprego de outros textos de Dickens com o intuito de aprofundar o conhecimento da sua obra e do período, *Victorian Age*.

1º ano do ensino médio
AUN, Eliana; MORAES, Maria Clara de; SANDERS, Sidney. **English for all**. São Paulo: Saraiva, 2001.

2º ano do ensino médio
HOLLAENDER, Arnon; SANDERS, Sidney. **New key word**: a complete English course. São Paulo: Moderna, 2001.

3º ano do ensino médio
LIBERATO, Wilson. **Compact**. São Paulo: FTD, 1998.

Os três livros ora referenciados, destinados ao ensino médio, seguem a proposição de revisão de alguns aspectos gramaticais, visando preparar o alunado para o exame vestibular. Contêm textos para análise e uma relativa diversidade de atividades, além de integrarem listagem de verbos irregulares e glossário. No entanto, na verdade, nenhum livro é suficiente como instrumento único de trabalho e de fonte de textos, o que é resolvido, no contexto da EML, com músicas, exposição de filmes e textos fotocopiados, como é rotina da Escola. Em contraposição, o **Professor Nº 8** trabalha, exclusivamente, com fotocópias, excluindo o livro didático, o que representa uma situação extremada – lançar mão de material elaborado tão-somente pelo docente.

3.3 Os textos fotocopiados

Ao lado dos livros didáticos e paradidáticos, como antes mencionado, a EML permite o uso de textos fotocopiados a fim de amenizar as possíveis deficiências das publicações e introduzir tarefas diversificadas, como a letra de músicas, lidas e exploradas, gramaticalmente. Há, também *compact discs* (CDs), contendo temas variados, diálogos e estruturas, adaptáveis às diferentes séries.

3.4 Instalações e recursos tecnológicos e recursos estruturais

A EML conta com instalações adequadas e apropriadas, em todos os níveis de conforto e iluminação, oferecendo condições favoráveis aos trabalhos que o corpo docente queira desenvolver. Dispõe, ainda, de laboratórios de informática para digitação de trabalhos, pesquisas na internet e outras tarefas. Sua biblioteca possui bom acervo tanto no que concerne à língua inglesa (revistas, livros etc.) como ao tema educação. Outro aliado em se tratando especificamente do ensino de inglês, é o laboratório, localizado no centro de línguas. Favorece atividades lúdicas e de interação, uma vez que ali se trabalha, sempre, com metade dos grupos.

4 A PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

Decerto, para a consecução dos objetivos enunciados na parte introdutória, é essencial conhecer e analisar a percepção do corpo discente da EML acerca do ensino do inglês, o que, como antes explicitado, foi possível, mediante a aplicação de questionário aberto a 10% dos alunos, em cada turma integrante da amostra da pesquisa totalizando 66 sujeitos. Se as perguntas abertas dificultam a tabulação os dados, consensualmente, propiciam uma riqueza quase inestimável de informações genuínas.

No que diz respeito à **percepção sobre a língua inglesa**, a alternativa com o maior índice de resposta é o inglês como importante (48%), seguida das opções interessante (24%) e fácil, com 22%, embora paradoxalmente, somente 1% considerem-no divertido. O surpreendente e animador é que somente um índice irrisório julga-o difícil (4%) e complicado (1%), o que nos permite afirmar que quase o total dos alunos (94%) tem uma postura positiva em relação à língua inglesa, o que corresponde ao reconhecimento da sua importância na sociedade hodierna (**FIGURA 1**).

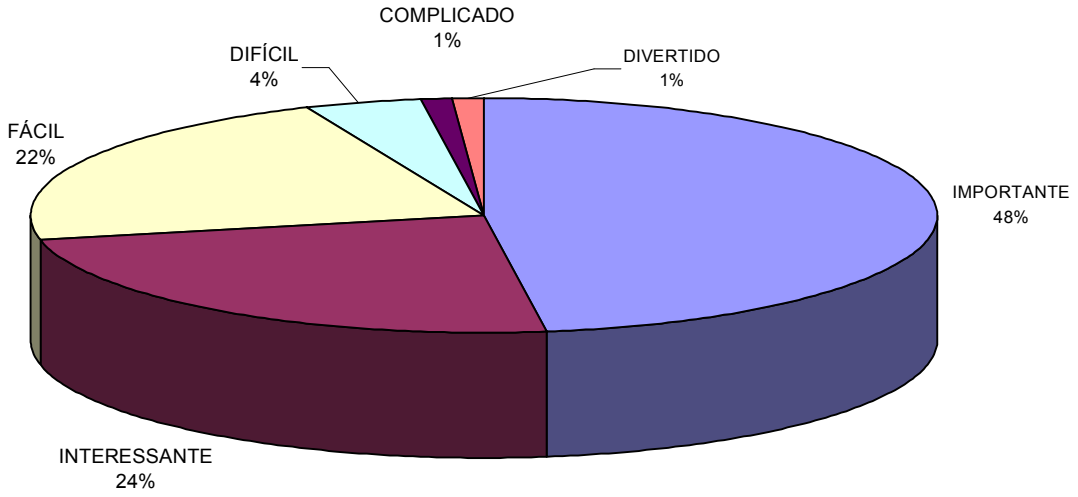

FIGURA 1 – PERCEPÇÃO SOBRE A LÍNGUA INGLESA

Quanto ao **nível de dificuldade na aprendizagem do inglês**, do total de 66 alunos, confirmando o resultado anterior, 53 (80%) dizem não ter dificuldade, contra apenas 20% que o julgam difícil. Este dado favorece a introdução de técnicas que utilizem mais o inglês em sala de aula, acrescentando-se que os obstáculos enfrentados originam-se de fatores distintos, como timidez e dificuldade pessoal de aprendizagem. A partir deste resultado, a pesquisa identifica as razões tanto para a facilidade (**FIGURA 2**) como para a dificuldade (**FIGURA 3**).

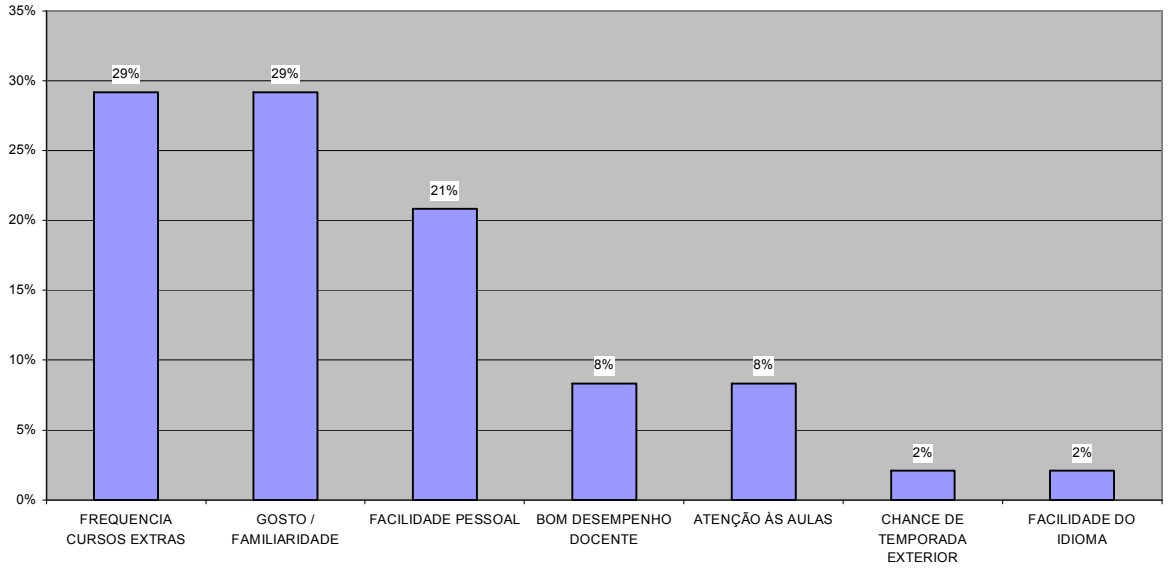

FIGURA 2 – MOTIVOS DE FACILIDADE NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS

Dentre os **fatores positivos para a facilidade de lidar com o inglês**, ocupam igual índice (29%) tanto a freqüência a cursos extra-muros, como o gosto e a familiaridade com o idioma, o que confirma as expectativas de que atividades fora da sala de aula enriquecem a vivência do aluno e reduzem a distância entre ele e o universo que a língua incorpora em sua multiplicidade. Facilidade pessoal vem em seguida, com 21%, com a ressalva de que o nível de desempenho do professor ocupa a quarta posição, tal como a atenção dada pelo aluno às aulas, cada qual com 8%. Há também empate entre as alternativas – facilidade do próprio idioma e a chance de ter vivido num país de língua inglesa, com o percentual de 2%. Este último aspecto chama a atenção, porque, ao contrário das expectativas, mostra que a aproximação e o interesse em relação ao inglês pode se dar, em nível local (**FIGURA 2**).

No rol dos **motivos desfavoráveis ao ensino do inglês** (**FIGURA 3**), a atuação insatisfatória do professor ocupa o primeiro lugar (30%). A falta de treino, a dificuldade de vocabulário e a dificuldade da língua em si mesma, por sua vez, conquistam o mesmo índice, qual seja 20%, cada um, vindo a distinção entre os idiomas na última posição (10%). Com base nestes dados, podemos generalizar que a dificuldade em aprender está vinculada tanto à falta de acesso e de estímulo, como ainda a rotina de sala de aula, sem motivação e interação com o professor, conforme presente nestas falas: (1) *"A aula é monótona sem nenhuma atração para o aluno. Afinal se for para decorar regras, isso pode ser feito em casa [...]"*; (2) *"Não gosto do estilo de explicar. O professor procura dar apenas o assunto, sem explicar melhor e mais profundamente. Ele também deveria anotar o assunto mais organizado no quadro, não somente falar."*

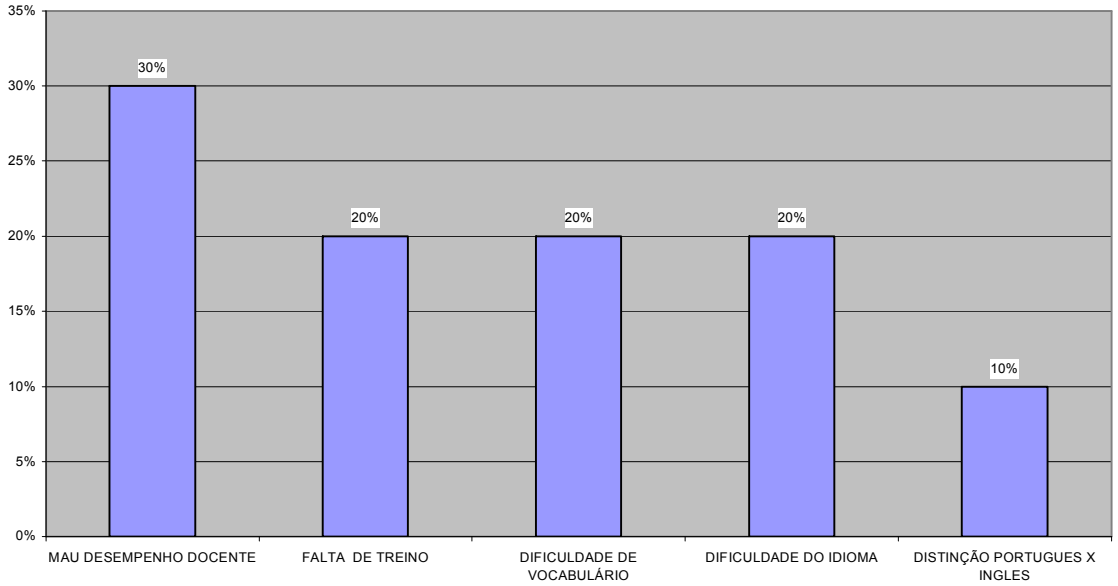

FIGURA 3 – MOTIVOS DE DIFICULDADE NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS

No que concerne à **procura do professor como elemento que ajuda no esclarecimento de dúvidas**, dentre as opções: (**a**) sempre ou quase sempre; (**b**) às vezes e (**c**) nunca, é um alento saber que apenas 8% nunca o fazem. A maioria o faz sempre ou quase sempre (28%) e a alternativa – às vezes – ganha expressivo 64%. Ao que parece, há disposição do corpo docente em ajudar os estudantes, como explicitado neste depoimento: *"Eu acho que ele [o professor] explica como deve e certo, pois ao [aluno] ter dúvida, ele [o professor] diz o significado da palavra e como e onde pode ser usada."*

Além deste resultado animador, um número expressivo de alunos afirma que, mesmo não contactando o professor, procura amigos, irmãos e pais, de tal forma que as dúvidas sejam esclarecidas. Lembramos, ainda, que a EML dispõe de plantões para dirimir as dúvidas dos alunados em todas as disciplinas, inclusive inglês.

Em se tratando de identificar a **opinião do corpo discente a respeito dos docentes**, a **FIGURA 4** também fornece resultados positivos, haja vista que a maioria (54%) categoriza o professor como – muito bom ou bom – seguindo-se, no entanto, na segunda posição, com 12%, o item – não gosto muito/não gosto. As alternativas – regular/razoável (11%); ruim/pouco produtivo (8%); eficiente/exemplos do cotidiano (8%); dinâmico/divertido/*"diferente"* (5%) e péssimas explicações (2%) vêm em ordem seqüencial. A este respeito, os depoimentos são diversificados e extremos, como exemplificado: (**1**) *"Meu professor ensina de um jeito que envolve a todos, pois ele explica a teoria com exemplos divertidos, já que ele coloca o nome de seus alunos nas frases"*; (**2**) *"[...] os professores não procuram treinar os assuntos dados e o modo de falar a língua"*; (**3**) *"Não sou muito a favor, porque [...] exige do aluno mais do que [...] dá. Além disso, não há treino quanto à dicção e muitos não sabem falar em inglês."*

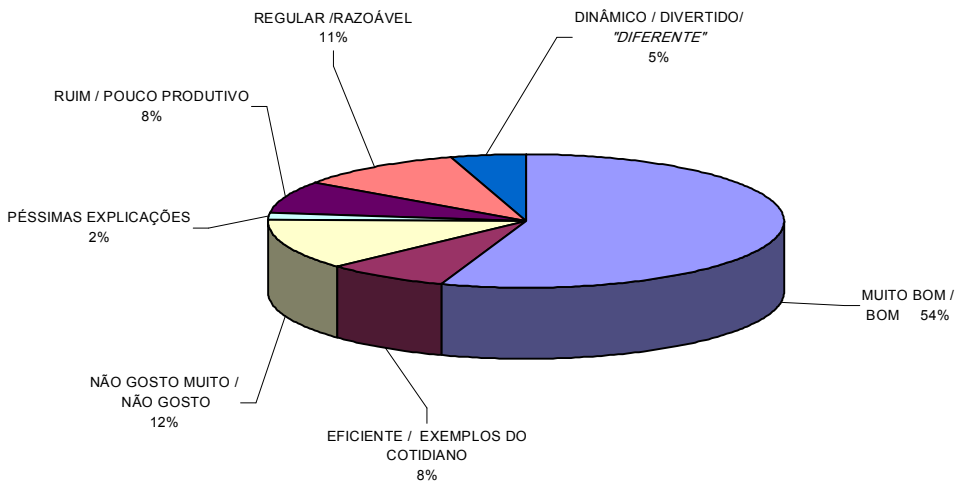

FIGURA 4 – OPINIÃO DO CORPO DISCENTE A RESPEITO DOS DOCENTES

É interessante avaliar o rol de **sugestões** que o alunado apresenta, objetivando **aperfeiçoar o ensino da língua inglesa**, e tornando as aulas mais atrativas (**TABELA 1**). Dentre as recomendações, a música é o item que consegue maior aprovação (31%) como exemplificado nesta fala: *"Bom, minha professora ensina inglês muito bem. Mas, o melhor é no laboratório, pois ela escolhe músicas para nós aprendermos e isso é uma forma melhor de aprender a língua."* No outro extremo, estão quatro itens, os quais atingem meros 1%: introdução de provas orais em inglês; concursos de atividades diversificadas; excursões e aulas ministradas, prioritariamente, em língua inglesa. Uma outra iniciativa, que é, em sua essência, uma diversificação da aula tradicional, diz respeito à utilização de filmes, vídeos e programas televisivos, com significativo 24%. De fato, como a **TABELA 1** confirma, as sugestões apontadas são de fácil implementação e pertinentes à realidade local, até porque a EML dispõe de estrutura para as atividades citadas.

TABELA 1 – SUGESTÕES PARA APERFEIÇOAR O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

SUGESTÕES	N	%
Música	38	31%
Filmes, vídeos e programas televisivos	30	24%
Mais conversação	21	17%
Informações culturais sobre os países de língua inglesa	8	7%
Contatos com nativos em classe	6	5%
Apresentações artísticas	4	3%
Número maior de aulas (teóricas e práticas)	3	2%
Recontratação de ex-professor da Escola	3	2%
Ênfase na construção textual pelos alunos	3	2%
Número maior de atividades extraclasse	3	2%
Aulas ministradas em inglês	1	1%
Excursões	1	1%
Concursos de atividades diversificadas	1	1%
Introdução de provas orais em inglês	1	1%
TOTAL	123	**100,00**

Ao mesmo tempo em que os sujeitos da pesquisa se sentem à vontade para opinar sobre o ensino de inglês na EML, também fazem uma auto-avaliação, quando a questão é a sua confiança em *"enfrentar"* diálogos com nativos. Ao contrário das expectativas, a maioria (52%) se considera preparada para conversar em inglês com estrangeiros, com a ressalva de que a autoconfiança é, exatamente, de quem afirma ter facilidade e assegura manter contatos freqüentes com o idioma.

Decerto, também é indício de maturidade dos entrevistados, o fato de reconhecerem a importância da língua inglesa para a vida pessoal, estudantil e profissional, a tal ponto que a esmagadora maioria (97%) julga imprescindível finalizar o ensino médio tendo domínio de inglês. Dentre os fatores mencionados para respaldar sua opinião, estão: exame vestibular; demandas do mercado de trabalho; possibilidade de viagens ao exterior e sucesso na vida, dentro de depoimentos de teor similar a este: *"[...] as aulas de língua estrangeira que assisto são suficientes para [...] um futuro próximo."*

5 OS PROBLEMAS IDENTIFICADOS

Com base nos dados coletados ao longo da pesquisa concernentes a fatores distintos, desde o planejamento até os processos de avaliação e utilização de recursos didáticos, de forma sucinta, podemos assim enumerar os problemas identificados no ensino da língua inglesa na EML: (1) predominância da abordagem estrutural; (2) processo de comunicação deficiente; (3) falta de planejamento, face à carência de encontros regulares com o coordenador de área para o compartilhamento de problemas e atividades; (4) não acompanhamento do andamento da sala de aula; (5) necessidade de supervisão do trabalho individual dos professores; (6) problemas de indisciplina nas turmas.

Além destas questões mais amplas, há outros pontos de estrangulamento, aplicáveis a alguns mestres: (1) distorção no uso do texto literário; (2) explicações deficientes; (3) pouca ou nenhuma proposta de produção escrita; (4) diversificação no material utilizado pelos professores, mesmo quando se trata da mesma temática; (5) quase inexistência de prática de *speaking*; (6) integralização da carga-horária de uma aula para uma única atividade; (7) uso excessivo da lousa e, como decorrência, a compilação errada ou incompleta ou até inexistente; (8) aula centrada no professor; (9) falta de interação na sala de aula professor-aluno e aluno-aluno; (10) falta de autoridade.

5 ALTERNATIVAS DE SOLUÇÃO

Diante do exposto, no contexto da EML, a primeira ação que precisa ser revista é o PLANEJAMENTO, elemento básico para a prática pedagógica, propiciando ao docente a oportunidade de definir passos, prioridades e estratégias, dentro do previsto por Menegola; Sant'Anna (2000, p. 28-29):

> O planejamento não é um oráculo inspirador de todas as soluções para os problemas que se referem à educação e ensino. Não é um ditador de normas e de esquemas rígidos e inflexíveis, que podem e devem ser aplicados universalmente em todas as situações e lugares. Não é um delimitador de idéias, desejos e aspirações das mais diversas tendências sociais, políticas, econômicas e religiosas. O planejamento não é um ditador, mas é algo altamente democrático e desencadeador de invocações; por isso, é um processo que evolui, que avança e não permanece estático.

Sem poder milagroso, o planejamento, no entanto, espelha as bases sólidas em que se deve inspirar a educação, lembrando que a realidade, no contexto educacional, extrapola a

sala de aula, indo além das características inerentes aos grupos, para situar o aluno, cultural e socialmente. E tão importante quanto o planejamento em si é o seu acompanhamento, haja vista que é ele que permite a experimentação de teorias, novas técnicas e novos recursos. O acompanhamento deve ocorrer a partir da observação das aulas ministradas, perpassando pelo contato face a face com os professores e encontros com todo o grupo para a troca de experiências, alcançando, ainda, quaisquer outras estratégias que se mostrem adequadas e viáveis à realidade do Educandário. Assim, encontros semanais com os professores para planejamento e discussão dos fatos do dia-a-dia da sala de aula devem ser implementados, o que pressupõe atenção à formação acadêmica e experiência do professor para alocá-lo mais eficientemente.

Outra alternativa se solução é a execução de **pesquisa experimental** com abordagem comunicativa, durante um semestre letivo, visando expandir para as demais séries. **programas de imersão** podem também ser implementados, objetivando a prática do inglês. A criação de um ***Writing and Communication Center***, que funcione para dar apoio ao plantão é uma providência viável, além de atividades de **formação continuada** para os professores, mediante leitura e discussão de textos ligados à área de ensino, o que conduz ao compartilhamento de experiências, de qualquer natureza. Tudo isto pressupõe **maior envolvimento por parte dos professores** em todas as atividades curriculares e extracurriculares da Escola, como uma noite dedicada à língua inglesa, durante a Semana Cultural da EML, por exemplo. Sob esta ótica, é salutar que os professores escrevam sobre a sua vivência, relatando experiências e registrando reflexões, além de participarem de eventos literários e técnicos, partilhando com os colegas os produtos daí advindos.

As soluções ora apontadas demandam **auto-avaliação** do professor na sua prática diária. Por exemplo, todos os textos trabalhados em sala devem ser lidos pelo professor, como *"modelo"* para os estudantes, despertando sua atenção. Mais produção escrita com o fim de estimular o pensamento crítico deve ser incentivada, respeitando-se os diferentes níveis dos grupos. Exemplificando: estratégias para dar o significado das palavras em inglês, usando sinônimos e não tradução, é um bom caminho para consolidar o uso da língua e sua apreensão. Mais diálogos, com base nos textos explorados ou temas apresentados pelos próprios alunos, são excelentes recursos para incrementar o processo de interação, despertando-lhes o sentimento de responsabilidade e parceria no processo de ensino-aprendizagem, como prescrito pelos PCNs:

> A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, na sua construção como ser do discurso via língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 19).

Uma outra questão que precisa ser repensada, na EML, é o uso dos **paradidáticos**. Na nossa opinião, à 7ª e 8ª séries, devem ser oferecidos contos originais, enriquecidos com a leitura de textos sobre a vida e produção do autor, conforme menção anterior, incluindo tanto a literatura inglesa como a norte-americana, para que os alunos tenham visão mais ampla do material produzido em língua inglesa. Além do mais, é imprescindível a contextualização das obras, para sua maior compreensão com a ressalva de que a pesquisa registrou queixas deste teor: *"[...] ao ler o paradidático, o professor não lê o paradidático em inglês com a gente. Só faz traduzir. Daí a gente não treina a pronunciação [...]"*

No que se refere ao **laboratório**, embora as salas tenham bom tamanho (os professores trabalham com metade das turmas, separadamente), as cabines individuais, além de separarem as crianças, reduzem a visão da turma perante o professor, concorrendo para a

indisciplina. Quanto ao processo de avaliação, é possível pensarmos em avaliações especificas da prática do laboratório, talvez, dissociando-as das alusivas à aula convencional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Salvaguardadas as limitações de estudos desta natureza, reforçamos o objetivo específico no sentido de que os resultados aqui apresentados forneçam subsídios para mudanças, diante dos problemas identificados no ensino do inglês, na EML, mediante a implementação das sugestões constantes do item anterior.

A revisão da prática educacional está intimamente vinculada à formação continuada. Esta é instrumento imprescindível a qualquer profissional, em qualquer instância, o que representa compromisso com o trabalho e conseqüentes chances de sucesso, e mais do que isto, de sobrevivência profissional, numa sociedade marcada por mudanças de cunho científico e tecnológico a uma velocidade indescritível reiterando a fala de Ribas e Carvalho e Alonso (1999, p. 47):

> [...] formar professores é trabalhar numa situação muito particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que se vive, conseqüência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia. Dessa forma, urge trabalhar com a realidade local e com as transformações que estão acontecendo no mundo, em todas as áreas do conhecimento, tendo em vista que o processo de formação não cessa, envolvendo sempre novos contingentes de professores.

7 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua estrangeira. Brasília, DF, 1998.

MENEGOLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como Planejar?** Currículo, área, aula. Petrópolis: Vozes, 2000.

RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. de; ALONSO, M. **Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica**. In: ALONSO, M. (*Org.*) O trabalho docente. São Paulo: Pioneira, 1999.