

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: EXPECTATIVAS, DESAFIOS E REALIDADES PARA ENSINAR LÍNGUA INGLESA NO NORTE DO TOCANTINS

INITIATION TO TEACHING: EXPECTATIONS, CHALLENGES AND REALITIES TO ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE NORTH OF TOCANTINS

Adonelson Nascimento Damascena¹

Elisa Borges de Alcântara Alencar²

João Pedro Araújo de Oliveira³

Nara da Costa Sandes Rocha⁴

Resumo: *Este relato de experiência se desenvolveu com o intuito de evidenciar a prática docente de bolsistas de um programa de iniciação à docência no Norte do Tocantins. Pretende-se discutir os aspectos que encontrados nos bastidores das aulas de Língua Inglesa, as reflexões vivenciadas na realidade de uma escola pública, as expectativas, os desafios, e a agência de iniciantes à docência diante das adversidades encontradas na prática do ensino de língua. Este trabalho não se desenvolveu apenas na escola, mas com a escola, de maneira participativa. Como resultados neste trabalho, evidenciam-se as experiências de futuros professores em processo de formação e a importância da oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).*

Palavras-chave: *Língua Inglesa. PIBID. Escola Pública. Prática Docente. Norte do Tocantins.*

Abstract: *This report of experience was developed with the intention of showing the teaching practice of scholarship holders from a program of initiation to teaching in the Northern of Tocantins. It is intended to discuss the aspects found behind the scenes of English language classes, the reflections experienced in the reality of a public school, the expectations, the challenges, and the agency of beginners to teaching in towards adversities found in the practice of language teaching. This work was developed not only at school, but with the school, in a participatory way. As a result of this work, the experiences of future teachers in the training process and the importance of the opportunity to participate in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) are highlighted.*

1 Graduando em Letras, UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7357083797620785>, ORCID: 0000-0001-6025-5310, E-mail: adonelsonnascimento12@gmail.com

2 Doutora em Linguística (UFSCAR). Professora Doutora no curso de Língua Inglesa da UFT, câmpus de Araguaína. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7565497834655581>, ORCID: 0000-0002-9841-5401, E-mail: elisa.alencar@uft.edu.br

3 Graduando em Letras, UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5337045040793990>, ORCID: 0000-0002-1379-2022 E-mail: joaofenix23@gmail.com

4 Graduanda em Letras, UFT. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7748176989294968>, ORCID: 0000-0002-2245-1289 E-mail: narasandez@gmail.com

Keywords: *English Language; PIBID; Public School; Teaching Practice; Upstate Tocantins;*

Introdução

O presente trabalho tem como finalidade evidenciar a prática docente de bolsistas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Câmpus Universitário de Araguaína, no subprojeto de Língua Inglesa, sob coordenação da Professora Dra. Elisa Borges de Alcântara Alencar.

Busca-se discutir as expectativas dos bolsistas em relação ao programa PIBID, suas percepções sobre a realidade da escola pública e os desafios que encontraram ao desenvolver as atividades no Colégio Estadual Professora Maria da Paz⁵, situado na cidade de Araguaína, TO.

O principal objetivo deste trabalho é fazer uma alusão reflexiva sobre a formação e a prática docente, bem como os processos de integração dos conteúdos para a realidade sociocultural dos alunos, uma vez que acredita-se ser fundamental a adaptação dos conteúdos para a realidade local dos aprendizes.

Deste modo, com base em estudos teóricos dentro de uma perspectiva crítica (ALENCAR, 2017; FERRAZ; DUBOC, 2011; LIMA, 2011), os alunos trabalharam, como monitores, desde o planejamento com a professora da escola até o fazer conjunto nas salas de aula. Tiveram como foco principal, aproximar os conteúdos do livro didático e do currículo, partindo do “local” para o “global”, ou seja, do conhecido para o desconhecido, respeitando as vivências e, sobretudo, experiências do sujeito aprendiz na sociedade em que vive. Outras realidades também fazem parte do processo, porém, parte-se do princípio de que é essencial valorizar o contexto local, criando repertórios para que seja possível haver interação com o mundo.

Metodologia

Para a realização deste trabalho utilizaram-se os meios observatório, reflexivo e prático do espaço escolar como um todo, por isso, trata-se de um relato de experiência. Para tanto, os alunos se apoiaram em suas anotações do “diário de bordo”, onde estão registradas todas as atividades desenvolvidas por eles, enquanto bolsistas, destacando seus pontos de vista, suas emoções, o processo de planejamento e monitoria de cada aula, os eventos da escola e a rotina escolar.

Optou-se por utilizar a palavra processo ao invés de resultado, já que compreende-se a formação de alunos e professores como uma transformação contínua; não podendo se falar de resultados, mas sim, de aspectos relevantes e irrelevantes. que são compreendidos como (re) construção de conhecimentos e experiências.

O trabalho se divide estruturalmente em quatro partes, onde discute-se os pontos considerados mais relevantes, sendo eles: 1) Expectativas e desafios para ensinar uma língua adicional; 2) Experiências em sala de aula; 3) Realidades ao ensinar e; por fim, 4) A agência mediante o contexto de atuação. Nas considerações finais apresentam-se as reflexões advindas da experiência do PIBID, buscando evidenciar os ganhos obtidos com o programa.

⁵ O nome da instituição é fictício, visando proteger sua identidade.

Expectativas para ensinar uma língua adicional⁶

Quando nos propuseram a ideia de participar da seleção para o PIBID, criamos uma gama de expectativas às quais nos levaram a adentrar o espaço escolar com uma visão totalmente diferente da que tínhamos quando éramos alunos da educação básica e da escola pública. Antes, pensávamos que o fazer acontecer dentro de uma sala de aula era uma tarefa fácil e envolvia o (a) docente primordialmente, mas logo desconstruímos o “palácio encantado” que havia se formado em nossas mentes.

Como iniciantes à docência, era necessário fazer diferente, pois como alunos da educação básica, na escola pública, pensava-se que as aulas não eram tão boas por culpa dos professores, ainda mais quando se tratava de Língua Inglesa. Com isso, as críticas aos professores eram constantes entre os alunos, e existia a crença de que os conteúdos ministrados durante as aulas de Língua Inglesa, se resumiam no verbo TO BE”.

O livro didático (LD, doravante) não era um companheiro ativo nas nossas aulas enquanto alunos da educação básica. Acreditamos que um dos fatores para a não utilização do LD era a formação profissional do professor, visto que ele não tinha curso de licenciatura, e talvez por isso tinha dificuldade para fazer adaptações e introduzir os conteúdos do LD para a nossa realidade local. Ou seja, parecia haver dificuldade para direcionar os alunos, mostrando-os uma forma mais adequada de manusear o LD numa perspectiva de ensino fundamentada em práticas sociais atreladas às vivências locais.

Sabemos que toda atividade prática é resultante de uma preparação teórica, que por sua vez deve ser feita durante e depois do processo de formação. Pensando por esse lado, observamos que as práticas de nossos professores durante a educação básica eram resultado de uma formação precária, ou até mesmo a falta dela. Sendo assim, o PIBID enquanto programa de formação e de iniciação à docência, nos possibilitaria (re)pensar sobre a nossa formação docente, e motivar a mudança daquilo que vivenciamos na sala de aula, enquanto alunos.

Uma das primeiras atividades proposta no PIBID, foi a nossa preparação teórica enquanto pesquisadores e formadores de opinião crítica, visando quebrar todos os paradigmas e barreiras que nos impossibilitavam perceber e ver a Língua Inglesa, como uma língua franca e adicional que permite a interação do sujeito com a sociedade global. Logo após observamos a sala de aula, depois de conhecer o espaço escolar, conhecer os alunos, nós, pibidianos⁷, deveríamos planejar aulas para serem desenvolvidas.

Esses planejamentos eram supervisionados pela professora supervisora e pela professora coordenadora do programa, que já havia nos preparado para fazermos planos alinhados ao LD e ao currículo escolar. Desta maneira, houve um processo conjunto para a nossa preparação. A professora coordenadora de área da UFT, a Professora supervisora da Escola e os Bolsistas PIBID.

Durante esse processo, estudávamos e refletíamos sobre como planejar e desenvolver as aulas. O conteúdo do nosso primeiro plano de aula tratava sobre “*Family: Some different types of families*”. Os planos foram elaborados, e ao elaborá-los, nos questionamos sobre as possibilidades de concretização, se seriam positivas ou negativas, e para nossa surpresa, foram positivas. Percebemos o quanto tínhamos força de vontade e capacidade para monitorar os alunos em uma aula de Língua Inglesa.

Evidenciamos que, um dos pontos mais importantes para ministrar uma aula, é o planejamento, e antes do planejamento vem o querer, a força de vontade para a realização. Conforme Veiga (2008, p.267) “A aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos”. Segundo a autora, é na aula que ocorre toda a magia do ensinar, nesse sentido, um bom planejamento possibilitará uma

6 Língua adicional (LA) é a língua que é uma adição a outra(s) língua(s) já presentes no repertório do indivíduo. A língua adicional valoriza o contexto social do aluno e possibilita uma visão crítica da língua no processo de aprendizagem. Ao usar o termo língua adicional, há uma reflexão por parte do aluno e professor com relação ao que é língua, de quem ela é, de quem pode ser, a que ela serve e o que cada um tem a ver com ela (Schlatter e Garcez, 2012). A língua adicional se faz relevante e importante para a participação em práticas sociais contemporâneas. A partir do momento que alguma língua estrangeira começa a ser utilizada e fazer parte do cotidiano e convívio social de uma pessoa, ela deixa de ser uma língua estrangeira, e se torna adicional.

7 Termo utilizado para caracterizar os integrantes do PIBID.

boa aula, no sentido do processo de ensino, e de aprendizagem. Contudo, o planejamento não deve ser único, um plano singular, esse por sua vez deve ser plural, um plano de aula bem elaborado e com diversas possibilidades de alteração imediata, dentro da sala de aula, é a base para o sucesso. Conforme aduz Mendonça (2014, p.2):

Um exemplo de prática de ensino que se concentra nos resultados de aprendizagem que se pretende que os estudantes alcancem [...] fornece orientações práticas aos professores sobre como planejar suas aulas, levando em consideração a perspectiva dos estudantes, de tal modo a mantê-los engajados de forma produtiva.

Outro fator que levamos em consideração foi a reflexão antes, durante e depois do desenvolvimento das aulas. Antes, no sentido que possibilitará a aprendizagem mais eficaz, e permite o questionamento dos métodos utilizados para promover a aprendizagem. Durante, na perspectiva de que, o que planejamos, está se evidenciando de maneira positiva. E, por fim, depois, no viés de que os alunos levaram aquilo que aprenderam durante a aula para o seu espaço sociocultural, ou seja, aquele conteúdo está fazendo alguma diferença em sua vida, produzindo um alinhamento construtivo da aprendizagem.

A aprendizagem da Língua Inglesa, como outra área qualquer de conhecimento, depende muito da forma como determinado conteúdo é trabalhado e, como o espaço escolar contribui para essa aprendizagem. É importante transformar o espaço escolar de modo que esse seja um ambiente estimulador para o querer aprender. Hoje, a sala de aula não é um ambiente que instiga os alunos a irem buscar a aprendizagem, sendo a estrutura física é um dos fatores determinantes para a promoção da aprendizagem, o que já foi reproduzido por ZABALZA (1998, p.50), a seguir:

[...] O espaço acaba tornando-se uma condição básica para poder levar adiante muitos dos outros aspectos-chave. As aulas convencionais com espaços indiferenciados são cenários empobrecidos e tornam impossível (ou dificultam seriamente) uma dinâmica de trabalho baseada na autonomia e na atenção individual de cada criança.

O ambiente de estudo ou o local propriamente dito, não contribuía muito para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos em questão, ora por ser um espaço pequeno, ora por termos pouco tempo para aplicação do conteúdo.

Em razão disso, nós, pibidianos, teríamos que tornar as aulas de Língua Inglesa mais atraentes ao olhar dos alunos, portanto, teríamos que criar meios que possibilitassem a construção do saber. Nesse diapasão, Freire (2011.p.24) já afirmava:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio desde a sua experiência formadora, assumindo – se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção.

Nesse pensar, nós, enquanto professores em formação, mas que tivemos a oportunidade de alinhar o pensamento teórico à prática, ou vice-versa, visto que é impossível um se desenvolver sem o outro, pudemos ir além, e buscarmos meios mais eficazes de ensino. Desse modo, um dos meios que encontramos para possibilitar a aprendizagem dos alunos foi a ludicidade dos conteúdos, tornando assim, as aulas mais atraentes e a aprendizagem dos alunos mais positiva.

Os desafios para ensinar Língua Inglesa

A formação de professores é um método de reedificar práticas que já existem, com a finalidade de ajudar os alunos conforme as suas peculiaridades, necessidades e contexto no qual estão inseridos. É muito importante que a prática e teoria andem juntas.

Ferraz e Furlan (2018) ao citarem o trabalho de Giroux (1997), salientam que é necessário alinhar a

teoria e a prática durante a formação do professor para que a linguagem crítica e a agencia venham a se tornar características do trabalho docente. Ainda segundo os autores, esta construção de conhecimentos reflexivos da prática, deve acontecer com educadores em formação e os que já atuam na docência.

Nesse processo de construção é indispensável que se formem profissionais mais críticos e reflexivos, que tenham capacidade de analisar como se deu a experiência na prática, para depois problematizá-la e, por meio da teoria, elaborarem uma possível solução para a questão.

Para que se chegasse nessa nova forma de ensino e formação, muitas críticas foram feitas, tornando indispensável várias transformações curriculares, que se reconstruíram ao longo do tempo. Essas transformações também foram influenciadas por fatores econômicos e sociais, como o crescimento do império americano, que sucedeu o império Britânico, formando o imperialismo linguístico que constitui a língua inglesa (LEITE, 2013).

Para Rajagopalan (2003), a questão do imperialismo linguístico é um fenômeno que tem, diretamente, afetado o ensino e também a aprendizagem de línguas, pois o imperialismo causou um efeito arrasador em toda a sociedade. Esses processos globalizantes foram se dissipando, regidos pelos discursos das nações detentoras de poder.

Conforme Pennycook (1998, p.200) afirma: “a aderência dos discursos de colonialismo ao inglês reproduz não apenas aqueles discursos do colonialismo, mas também relações materiais do colonialismo”. Ou seja, o inglês é considerado por muitos como uma mercadoria do colonialismo, e aderir a esse discurso é fazer com que esse sistema se ramifique cada vez mais, trazendo à tona as relações materiais, estas que podem interferir diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Logo mais, outro aspecto que surgiu e, conseqüentemente, gerou desafios e conflitos foi a globalização, cuja fase é traduzida por Assis-Peterson (2007, p.89) da seguinte maneira.:

É regida pelo discurso imperialista e homogeneizante das nações detentoras do poder. Podemos dizer, portanto, que se as primeiras fases da globalização impuseram ao mundo a cultura, a política e a economia do Ocidente, a última tem imposto ao planeta a hegemonia política e cultural da nação estadunidense.

Passa-se a pensar a globalização não somente como aspecto positivo, mas também negativo por impor a cultura estadunidense, e trazer estigmas de que o inglês vai abrir as portas do mercado, ou que o inglês correto é o falado pelos americanos, e ainda, o discurso alienador usado pela mídia que só se aprende inglês nas instituições privadas ou na incursão num país em que o inglês é a língua oficial.

Esses tabus, doravante denominados de crenças, acabam desmotivando os alunos da rede pública e gerando conflitos no ensino aprendizagem da língua inglesa, tornando a escola pública uma vilã na aprendizagem do inglês, uma vez que os alunos e professores assimilam a crença de que é impossível aprender inglês na escola pública (ALENCAR, 2017; FERNANDES, 2017). Notamos que ao defrontar-se com as aulas de inglês, alguns alunos chegam a dizer: “Nunca irei para os EUA, por que tenho que aprender inglês?”, ou ainda, “Não sei português quanto mais inglês!”. Sobre isto, (FERRAZ e FURLAN, 2018, p.185) comentam que “a discussão que Deleuze (2007) faz do movimento de ‘romper’ clichês nos provoca repensar o olhar de nossas pesquisas para a educação de língua estrangeira no ensino regular.”

Assim, cabe ao docente buscar experiências na universidade e escola para pesquisar, criar e planejar aulas dinâmicas e atividades que despertem interesses e curiosidades aos alunos. Isto tona o planejamento crucial no processo de constituição da dinâmica das aulas, e por isso, é preciso entender quais os fatores internos e externos da escola, e como eles podem influenciar a prática docente, e ainda compreender qual é a diversidade escolar com a qual o docente está lidando.

Por muitas vezes, um planejamento pode não funcionar quando aplicado na dinâmica da sala de aula, por isso, é necessário que o docente tenha sempre um plano “b” em mente. Alguns fatores podem ser listados para a falha da aplicação do planejamento na sala de aula, tais como: o desinteresse por falta do aluno, gerado por algum motivo que o professor nem sempre conhece, a indisciplina, a falta de recur-

sos, de materiais, do livro didático, salas superlotadas e mudanças de horários, causadas pelas políticas educacionais influenciadas pela troca do poder executivo nas escolas estaduais.

Juntamente com essas dificuldades, soma-se a falta de experiência de muitos professores, e principalmente de nós PIBIDianos, para abordar os métodos e ministrar os conteúdos. Não saber realizar o planejamento, não ser didático e não utilizar a autonomia para conduzir a sala, também dificulta o ensino e a aprendizagem dos alunos nas escolas.

O que queremos pontuar é que através do ensino de línguas estrangeiras, o professor pode ajudar a construir significados, possibilidades de conhecer e entender o mundo e as diversidades culturais, conforme Rajagopalan (2003, p.109):

Devido a isso, podemos observar que aprender inglês permite o aluno circular por outra cultura, outras práticas sociais, ler o mundo de uma maneira diferente. O aluno pode desenvolver habilidades com relação a sua capacidade de ler o mundo, sua cultura e outras culturas, pode se tornar mais crítico pode refletir sobre sua própria identidade, a identidade do seu próprio idioma. Por meio do aprendizado do inglês surge uma nova relação entre pessoas de diferentes lugares do planeta com as mais variadas línguas, etnias e tradições culturais que rompem as barreiras linguísticas.

Assim, o planejamento deve ser específico a realidade e dinâmica da escola e sala de aula do professor, que deve ser capaz de aliar teoria e prática de uma maneira que faça sentido para a realidade dos alunos.

As Experiências em sala de aula

Por meio do PIBID podemos logo ter esse contato com a sala de aula, observar como os professores desenvolvem suas aulas, quais metodologias utilizam, e outras experiências.

Isso nos ajudou bastante no estágio, pois já estávamos familiarizados com todo aquele ambiente e já nos sentíamos em casa, não era algo de outro mundo, como foi para muitos colegas. Ademais, o PIBID nos ensinou a como planejar uma aula, e não só fazer um planejamento, mas ter um objetivo, problematizar aquele assunto e extrair o máximo dos alunos. Para isso, é necessário pesquisar e se preparar para a aula, não basta apenas ter um plano de aula no papel ou seguir fielmente o livro didático. Conforme Freire (1996, p. 32):

Ensinar exige pesquisa[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Estes que-fazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Dentre as atividades desenvolvidas e experiências adquiridas, selecionamos as três que mais nos chamaram atenção: Atividade do Setembro Amarelo, 1º Gincana de Língua Inglesa e Cruzadinha do Simple Past. Tais atividades nos possibilitaram abordar diversos assuntos, principalmente assuntos delicados, como a família.

Na “Atividade do Setembro Amarelo” nossa participação se deu em todo o processo. Planejamos a dinâmica, selecionamos o vídeo, a música e as frases a serem utilizadas. Dentro da sala de aula, explicamos para os alunos que eles iriam assistir um vídeo e em seguida, pedimos para que eles comentassem sobre o vídeo assistido. Logo após os comentários, distribuimos uma frase e um balão cheio para cada um e eles tinham que ler a frase em voz alta. Caso soubessem a resposta da frase, ficavam com seu balão, caso não soubessem, tinham que estourar o balão. Nenhum deles soube responder, então todos estouraram seus balões. Em seguida, falamos um pouco sobre as dificuldades da vida, pedindo para que eles refletissem. Para finalizar, colocamos a música “Tempos Modernos” do cantor Lulu Santos para que eles pudessem ouvir e refletir, e para finalizar a dinâmica, todos se abraçaram.

Na “1º Gincana de Língua Inglesa” participamos da criação de algumas provas, como por exemplo:

Calendar Race, Colors Race. Participamos também da organização do espaço onde ocorreram as provas e do desenvolvimento das provas em si. Auxiliamos a professora regente no comando da gincana e na contabilização dos pontos. A gincana foi muito importante, não somente para a aprendizagem do conteúdo, mas também para troca de conhecimento e socialização, algo benéfico a todos, pois como afirma Ferreira (2006):

[...] a escola é um espaço por excelência de socialização, é à escola que compete à formação de um cidadão que, por estar bem inserido no seu meio, pode sem perda de identidade abrir-se a outros meios, ao diálogo que essa abertura comporta e ao respeito das identidades e de outras formas de estar no mundo. (FERREIRA, 2016, p. 57).

Na “Cruzadinha do Simple Past” participamos selecionando a cruzadinha que iria ser trabalhada na lousa, ficamos à frente na resolução da cruzadinha, corrigimos as palavras e contabilizamos os pontos das equipes.

Das atividades que planejamos e desenvolvemos, a que mais nos gerou impacto educacional positivo foi a “Atividade do Setembro Amarelo”. Essa atividade nos fez perceber várias coisas. Uma delas foi o fato de olhar mais para o aluno, de enxergar além, de não o julgar, mas de tentar compreender e entender os motivos pelos quais ele está se comportando daquela maneira, por quais situações ele está passando e como elas estão interferindo em sua aprendizagem. Isso ficou muito evidente quando nós perguntamos se eles achavam que quem se suicidava estava fazendo aquilo por vontade própria ou tentando fugir de algo. Todos ficaram em silêncio, e isso nos fez perceber que todos passam por problemas, mas nem sempre são compreendidos pelo professor e colegas.

Outro fator importante foi enxergar que nós podemos utilizar diversos materiais didáticos em uma única aula, e que a aula pode sim dar certo, pois utilizamos retroprojektor, caixa de som, balões, frases, vídeo e música. Dessa forma, fazer com que as aulas sejam mais chamativas é algo essencial, já que é preciso chamar a atenção dos alunos para que eles participem do processo e dinâmica das aulas, levando sempre em conta, as particularidades de cada um, ou seja, usar recursos multimodais para aquisição de letramento ou de letramentos, como ressalva Dionísio (2006, p. 136):

Na multimodalidade, a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, o enquadramento, a perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos. O termo discurso é compreendido, segundo as considerações dos autores, como conhecimentos socialmente construídos de algum aspecto da realidade.

Além da multimodalidade proporcionar atratividade para as aulas de LI, o educando pode utilizar-se dela para aquisição de conhecimento, ou seja, da aprendizagem, e como consequência disso, ele criará pontes de conhecimento por meio da transdisciplinariedade, ou seja, será ativo na construção de seu próprio conhecimento, como também na de seus colegas, claro que com a orientação e fundamentação do professor.

Realidades ao ensinar

Ser professor de Língua Inglesa no Brasil, um país onde o que reina sobre aprender inglês é: “Aprender Inglês para quê? Eu não sei nem o Português”, não é nada fácil, pelo contrário, é desafiador. É uma tarefa árdua, mas que se desenvolvida de maneira correta, pode ser muito eficaz. Dentro desta perspectiva nós, pibidianos, ao adentrarmos o espaço escolar, podemos vivenciar esta experiência e perceber o quão difícil é ser professor de Língua Inglesa na escola pública.

O PIBID nos proporcionou nosso primeiro contato com a sala de aula, desta vez não como alunos, mas sim como professores. Mesmo que estivéssemos em sala de aula com a professora regente da disciplina, tínhamos nossos momentos de explicar os conteúdos, tirar dúvidas dos estudantes, auxiliá-los nas

atividades etc., e isso nos fez sentir na pele o que é ser professor, principalmente de Língua Inglesa.

Foi um desafio muito grande para nós, pibidianos, ter de lidar com uma vasta diversidade de interesses e necessidades em sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, doravante), no intuito de auxiliar as escolas, estabelece diferentes orientações para cada etapa da educação básica. Porém, torna-se desafiador seguir todas as orientações, tendo em vista a diferença cultural, social etc. presente no ambiente escolar. Apesar disso, sabemos que é necessário buscar mecanismos para atender as necessidades e garantir a aprendizagem de todos. Assim como sabemos que, conforme estabelece a BNCC (2017, p.199):

O estudo da língua inglesa possibilita aos alunos ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico e, nesse sentido, abre novos percursos de acesso, construção de conhecimentos e participação social.

São vários os fatores que contribuem para uma realidade, no mínimo, complexa, dentro da perspectiva de ensinar inglês. Quando nós planejamos uma aula, tentamos levar o máximo de ludicidade possível, principalmente por ser uma língua estrangeira, diferente da língua materna que os estudantes estão acostumados, e fazemos isso visando uma melhor aprendizagem deles. Levamos músicas, diálogos, dinâmicas, teatro, poesias etc., mas nem sempre conseguimos desenvolver tais atividades com sucesso.

As turmas dos 6º aos 8º anos possuem duas aulas de inglês por semana, o que é muito pouco. Já os 9º anos possuem apenas uma, e cada aula tem duração de cinquenta minutos, ou seja, um tempo muito curto para aprender uma língua estrangeira. Os alunos, como já citado anteriormente, apresentam interesses distintos, sendo poucos os que se interessam pelo ensino do inglês, já que acreditam não terem necessidade de utilizá-lo. Isso acaba fazendo com que a gente precise ter sempre um plano “b, c, d” etc., pois é necessário fazer com que o aluno tenha interesse pela aula, mesmo que para isso nós tenhamos que modificar o método de ensino.

A escola não disponibiliza todos os materiais necessários para a realização das aulas planejadas, fazendo com que a gente tenha que modificar o plano de aula, adaptando-o para a realidade material da instituição. O alinhamento entre a teoria e a prática, por parte de nós, é algo que também precisa ser levado em consideração, já que uma não se sustenta sem a outra. Sem contar que com o alinhamento de ambas, fica mais fácil ensinar e obter bons resultados.

Iremos nos aprofundar agora acerca dos “porquês” destas vacâncias que dificultam o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem da Língua Inglesa. Vivemos em uma sociedade dominada pelo poder das instâncias superiores, estas que não consideram importante a aprendizagem de uma língua estrangeira, pois veem que tal aprendizagem pode interferir diretamente na personalidade dos alunos, contribuindo para que eles se tornem seres pensantes. Estas instâncias de poder maior repassam para as escolas a diminuição e até mesmo a retirada de aulas de Língua Inglesa de seus currículos.

As instituições de ensino por sua vez acatam tais mudanças, pois elas, em sua maioria, partilham do mesmo pensamento, de que o ensino do inglês não é importante e não possui relevância. Os alunos, juntamente com seus pais, em geral, pensam assim também, acham que aprender inglês é somente para pessoas ricas, que fazem viagens internacionais ou que pretendem utilizar tal língua para ingressar no mercado de trabalho. E tendo em vista estes pensamentos, nem pais e nem alunos questionam a qualidade do ensino oferecido pela escola, a falta de materiais pedagógicos necessários, a carga horária da disciplina ou mesmo a aprendizagem adquirida pelos estudantes.

Isso acarreta em uma estagnação e possível futura extinção desta disciplina que é tão importante para a formação de um ser pensante e globalizado e que, conforme a BNCC (BRASIL: 2017, p. 17) ajuda a:

[...]lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções”.

Os livros Inglês em escolas públicas não funciona? - uma questão, múltiplos olhares (LIMA, 2011); Yes, Vamos Correr Para “Dominar” A Língua: como a Língua Inglesa é representada em textos midiáticos (LEITE, 2018) e Educação Linguística em línguas estrangeiras (FERRAZ; FURLAN, 2018) lidos nos encontros dos PIBIDIANOS, ajudaram muito a compreender sobre esse universo do ensino de Língua Inglesa no Brasil, principalmente na nossa realidade local. São textos que nos fazem refletir sobre o cenário atual, sobre como agir, sobre como fazer para ser um bom professor, um professor crítico reflexivo, um professor que busca se reinventar, que está sempre disposto a buscar e a fazer o melhor para seus alunos, levando em consideração o contexto social e principalmente familiar destes.

Segundo Freire (2011), não basta apenas ser professor para transmitir conhecimentos, é preciso ser um professor crítico reflexivo, que além de ensinar, faz seus alunos pensarem, fazendo com que eles se tornem seres autônomos e pensantes. Ele afirma que (FREIRE, 2011, p.23):

[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

A aprendizagem é uma prática constante, vez ou outra, o professor irá aprender com os alunos, a aprendizagem é um processo que se desenvolve através do processo interacionista, professor e aluno, aluno e professor, ambos aprendem juntos. Todavia, vale salientar que devemos pensar a língua como forma e mecanismo de interação entre os povos que dela fazem uso, atentando para as diferenças culturais e sociais. A maneira como a Língua Inglesa é ensinada contribui para esse processo de humanização, ou seja, ela é um motor locomotivo que nos permite o ato social por meio da linguagem e interação. Se a ensinamos com foco crítico e colaborativo, colaboramos para um mundo com menos exclusões, pois a Língua Inglesa tanto pode incluir como excluir. Depende da forma como nos posicionamos quanto ao ensino e aprendizagem dela nos nossos contextos locais. Se nos posicionamos de forma elitista e excludente, retiramos o direito de nossos alunos que tem vulnerabilidade situação socioeconômica de aprendê-la e de interagir via Língua Inglesa de variadas formas.

Considerações Finais

Ante o exposto e frente às análises de dados das anotações e dos relatórios contidos em nossos cadernos de bordo, podemos observar as expectativas, os desafios, as experiências e as realidades presentes na iniciação à docência de Língua Inglesa, no Colégio Estadual Professora Maria da Paz (nome fictício), assim como a contribuição desta experiência para o nosso desenvolvimento intelectual, acadêmico e, sobretudo, profissional.

Podemos vivenciar, na prática, como um programa de extensão pode auxiliar no processo de formação de um graduando em um curso de licenciatura, já que o programa possibilita ter, antes mesmo do Estágio Supervisionado, um contato real e ativo com a escola.

Ter tal oportunidade é gratificante, pois só estando presente na sala de aula é que podemos perceber que, apesar de todas as barreiras e dificuldades, ser professor é o que queremos, essa é a nossa vocação e nós estamos preparados para levar sempre o melhor aos estudantes.

Notamos que o PIBID fortalece nosso processo de formação inicial, nos oferecendo mais anseios por novos saberes, habilidades e competências, possibilitando-nos perceber que nem todas as expectativas criadas acerca de ser professor, dos alunos, do ambiente escolar e do desenvolvimento das aulas planejadas são reais. Mas nos mostra que é preciso, sim, criar expectativas, e mais, mostrar aos estudantes estas expectativas, principalmente em relação à aprendizagem deles, pois isto os motivará a se interessarem pelo ensino dessa língua adicional que causa medo em muitos, a Língua Inglesa.

Por fim, podemos vislumbrar, através das experiências adquiridas com o projeto até aqui, que é necessário ser um professor crítico-reflexivo, compreensível acerca da realidade escolar e das orientações

da BNCC, consciente do exercício da prática docente, principalmente com o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira e adicional. Ou seja, por meio dela serão adicionados conhecimentos e valores ao cidadão, neste caso, a Língua Inglesa.

Referências

ALENCAR, E. B. D. A. **Formação com professores de língua inglesa da rede pública no Tocantins: cenas de letramento crítico.** Tese de doutorado. Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, 2017.

ASSIS-PETERSON, A. A; COX, M.I.P. **Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal.** *Calidoscópio*, v.5, n.1, p.5-14,2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Versão final.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 19 de junho de 2020.

DIONÍSIO, A. Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: *Gêneros Textuais: reflexões e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna. 2006.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D.M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. IN: JORDÃO (org.) *Dossiê Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas.* **Revista X**, vol.1, 2011.

FERNANDES, F. A. **Crenças, experiências e ações de professores de inglês (LE) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.** Tese De doutorado. Programa de Pós Graduação em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, 2017.

FERRAZ, D. M.; FURLAN, C. J. K.(org.) **Educação Linguística em línguas estrangeiras.** Campinas: Pontes, 2018.

FERREIRA, N. S. C. **Formação continuada e gestão da educação.** São Paulo: Cortez, 2006

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEITE, P. M. C. C. **Yes, nós vamos correr para “dominar” a Língua:** como a Língua Inglesa é representada em dois textos da Veja. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São João Del Rei. 2013.

LIMA, Diógenes Candido De. **Inglês em escolas públicas não funciona?** - uma questão, múltiplos olhares. São Paulo, Parábola, 2011.

MENDONÇA, A. **Teoria do Alinhamento Construtivo: fundamentos e aplicações.** 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/17729627/Teoria_do_Alinhamento_Construtivo_-_Fundamentos_e_Aplica%C3%A7%C3%B5es_Andr%C3%A9_Mendon%C3%A7a. Acesso em 19 de junho de 2020.

PENNYCOOK, A. **English and the discourses of colonialism.** London: Routledge, 1998.

RAJAGOPALAN, k. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ. Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês.** Erechim: Edelbra, 2012.

VEIGA, I. P. A. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: _____. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.** Campinas: Papyrus, 2008.

ZABALZA, M., A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed.1998

Recebido em 30 de novembro de 2020.

Aceito em 11 de dezembro de 2020.