



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Caminhos no/para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em espaços escolares

Sinop, v. 8, n. 2 (22. ed.), p. 1012-1027, ago./dez. 2017

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: breve itinerário metodológico

Edilson Alves de Souza

Universidade Estadual de Goiás, Campos Belos/GO - Brasil

RESUMO

No ensino de Língua Inglesa, a diversidade metodológica na ação docente implica na necessidade de se ser crítico e em compreendê-la em seus fundamentos e procedimentos. A reflexão sobre as escolhas feitas em sala de aula é um caminho para descortinar esse espaço e alimentar a consciência de que muito se pode fazer para se obter resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, como exercício crítico de reflexão, o presente estudo busca discutir e apresentar um itinerário de situações de vivência da prática pedagógica no ensino de Língua Inglesa na escola de educação básica.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Metodologia. Prática Pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Falar outro idioma, como o inglês, depois de todas as transformações sociais ocorridas no século XX, tem se tornado uma necessidade constante. Com motivações diversificadas, os aprendizes buscam alcançar a fluência em determinada língua e, para tanto, apelam para caminhos, ou atalhos, que, mais rapidamente, fazem com que concretizem seus objetivos. O Ciência sem Fronteiras, e outros programas de idiomas semelhantes, confirmam a urgência contemporânea do acesso a outras línguas. Por isso, é premente que a escola perceba essa mentalidade linguística – que não é nova – e assumo seu compromisso de construção de uma sociedade mais plural, dialógica e intercultural.

A aquisição de outra língua é uma atividade que remonta períodos históricos marcados pela falta de relações diplomáticas “bem” estabelecidas. Com a necessidade de se utilizar novas línguas para diversas finalidades, tais como: a dominação territorial e política; o comércio; a formação acadêmica; o exercício da religiosidade; o entretenimento, entre outras, cresceu a preocupação com o aprendizado da Língua Estrangeira (LE). Com essa preocupação, nasceram muitas abordagens, métodos e materiais com finalidades pedagógicas.

Conhecendo a história do ensino de LE e dos métodos do ensino de LE, no nosso caso, da Língua Inglesa (LI), percebe-se que, em cada época, conforme suas necessidades contextuais, foram criados e desenvolvidos caminhos diferentes de se conduzir o alunado ao tipo de fluência desejada (RICHARDS, 2006). Entre os métodos mais influentes, podem ser citados: o Método da Gramática e tradução (*Grammar translation Method*), o Método Direto (*Direct Method*), o Método Audiolingual (*Audiolingual Method* ou *Audiolinguisism*) e o Ensino Comunicativo de Línguas (*Communicative Language Teaching*), que “corresponderam”, em larga medida, às peculiaridades e visões educacionais de seus tempos.

A partir das variações metodológicas do ensino de LI que nos legou o tempo – considerando a língua ora em sua **forma**, ora em seu **uso** –, percebe-se que certos princípios conceituais conduzem à prática. Além disso, vemos que as concepções teóricas, geralmente, estão pautadas no desenvolvimento, na atualização e na ampliação de certos recursos que corroboram o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem. De forma contínua, elas buscam responder ao desejo de aperfeiçoar as práticas pedagógicas de maneira a obter resultados mais satisfatórios. Dessa forma, as tendências metodológicas e seus fundamentos, como as citadas acima, foram (e são) importantes para a divulgação da LE/LI e, de certa forma, regeram (e regem) a educação linguística de LE, colaborando para o *status quo* atribuído ao ensino de línguas no século XXI.

Notadamente na modernidade, o ensino de LE e LI foi popularizado nos diversos níveis educacionais e ainda é contínua a preocupação com o professor de LE, em relação a sua formação e a maneira que atua na sua prática pedagógica. Hoje, não só mudaram as formas de ensino e aprendizagem da LE e da LI, mas, também, foi alterada a relação estabelecida entre a sociedade e a própria LE, a começar, por exemplo, pelos empréstimos linguísticos e o estrangeirismo – tão

comuns no cotidiano das relações humanas nos seus variados campos. Aliadas a esses exemplos estão as relações diplomáticas mais estáveis, que permitem intercâmbios variados e o surgimento de novas motivações para busca da LE, particularmente, da LI, que tem tomado um espaço de relevância no cenário mundial (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p. 8-11), muito semelhante ao do latim na Idade Média.

A procura pelo ensino de LI, e conseqüentemente a oferta dela, tem aumentado em grandes proporções. Não são raros os casos em que se percebe o amplo número de propagandas de Escolas ou Cursos de idiomas que querem “vender” um aprendizado caracterizado pela qualidade, pela eficiência dos métodos, por ser “menos” laborioso e, principalmente, pela rapidez com a qual se pode ter uma (certificação de) “proficiência” na língua aprendida.

Em face das promoções propagandísticas que se valem do *status* internacional da LI, é importante ressaltar que o contexto e os objetos do ensino de uma Escola de Idiomas são diferentes de uma Escola regular de educação básica (pública ou particular), como bem ressalta as **Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)**:

Verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas lingüístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses (BRASIL, 2006, p. 92).

Essa “falta de clareza” tem gerado certo descrédito em relação à prática pedagógica da LE e, de uma modo especial, a LI, que, por sua vez, compõe majoritariamente os currículos das escolas de educação básica. Associados a esse fator, os resultados negativos em exames ou pesquisas internacionais (LIMA, 2011; BRITISH COUNCIL BRASIL, 2015; EDUCATION FIRST, 2016) corroboram a delicada posição ocupada pela referida disciplina e justifica a necessidade e o aumento da constante reflexão sobre os seus procedimentos práticos e teóricos. Repensar e remodelar a estrutura do ensino de LE/LI deve ser uma tarefa frequente

para se delinear e descobrir caminhos de ensino de línguas mais compatíveis com as necessidades educacionais atuais.

Diante desse contexto, e de tantos outros que dele derivam, o presente trabalho pretende contribuir com reflexões sobre os procedimentos do ensino de línguas, apresentando algumas práticas pedagógicas da LI como um breve itinerário metodológico, sem a intenção de esgotar o assunto.

2 PRÁTICA EDUCATIVA DA LI

O processo educativo deve desenvolver capacidades no alunado. No caso do aprendizado de línguas, pretende-se desenvolver, basicamente, as quatro seguintes habilidades: o escutar (*Listening*) e o ler (*Reading*), que são habilidades de recepção linguística; o escrever (*Writing*) e o falar (*Speaking*), que são habilidades de produção linguística (SCRIVENNER, 1994; DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p. 60-70; QUARESMA, 2012). Essas habilidades linguísticas, trabalhadas de forma isolada ou integrada, são a base da construção do conhecimento e da educação linguísticas dentro do ensino de LE. O domínio dessas quatro capacidades, associado aos componentes culturais, é o responsável pela proficiência na língua estudada.

Para trabalhar tais habilidades, o professor regente precisa escolher os caminhos corretos, valendo-se de estratégias que conduzam seu fazer pedagógico aos resultados almejados no planejamento. Nesse sentido, entendemos que a tarefa de planejar não é compreendida como apenas um procedimento burocrático. Ela é parte fundamental do processo ensino-aprendizagem, na qual se realiza a

[...] previsão de conhecimentos e conteúdos que serão desenvolvidos na sala de aula, a definição dos objetivos mais importantes, assim como a seleção dos melhores procedimentos e técnicas de ensino, como também, dos recursos humanos e materiais que serão usados para um melhor ensino e aprendizagem (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 1991, p. 64).

Alguns “procedimentos e técnicas” levam em conta as concepções e métodos semelhantes aos destacados anteriormente (“Método da Gramática e tradução”, “Método Direto”, “Método Audiolingual” e o “Ensino Comunicativo de Línguas”). Esses princípios teóricos, comumente, gerem a ação pedagógica de acordo com a

filiação pedagógico-doutrinal de cada profissional e enfocam, com mais ou menos ênfase, nas habilidades linguísticas. No entanto, apesar da consciência sobre suas escolhas metodológicas, o docente precisa superar a necessidade, ou mesmo a dependência, de formas estanques que limitam, em muito, a criatividade dos alunos e dele mesmo enquanto professor, a começar pelo planejamento.

Conforme Jack C. Richards e Theodore S. Rodgers (2001, p. 246, tradução nossa), “[o]s métodos também podem ser vistos como um recurso rico de atividades, que podem ser adaptados ou adotados independentemente da ideologia de cada um”¹. Na perspectiva apresentada pelos autores, apreende-se que os métodos não são uma decisão, cegamente, isolada; pelo contrário, são flexíveis e adaptáveis aos distintos contextos das instituições educacionais e das propostas curriculares. Assim, considerando os apontamentos de Richards e Rodgers (2001, p. 246), o professor deve avaliar a utilidade do método para o desenvolvimento de habilidades, dando margem para o uso de outras alternativas.

Verifica-se, a partir do ponto de vista apresentado (RICHARDS; RODGERS, 2001), que as práticas pedagógicas podem ser variáveis pela possibilidade de terem pontos de partida distintos. Considerar a desvinculação de um método específico e adotar a mescla ou o sincretismo de vários outros para alcançar os objetivos da disciplina – linha de pensamento conhecida como Pós-Método (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 244-255) – é um caminho que contribui para a atender de maneira positiva a heterogeneidade, comumente, presente na sala de aula. A prática pedagógica que é guiada por essa opção metodológica contempla a sociabilidade entre as quatro habilidades (escutar, ler, escrever e falar) e coopera para a noção de que a margem que “separa” uma habilidade da outra em atividades de ensino é tênue e, em certos momentos da comunicação, indefinida, de tal modo que quando se usa uma não se prescinde da outra.

A partir dessa concepção, fundamentados no preceito de que as escolhas metodológicas e a ação docente em sala não são (ou não devem ser?) aleatórias, apresentamos a seguir situações de vivência concreta da prática pedagógica do ensino de LI. Como forma organizacional e didática, optamos por apresentá-las com base na classificação das habilidades de recepção e produção linguísticas.

¹ Lê-se no original: *Methods can also be seen as a rich resource of activities, some of which can be adapted or adopted regardless of one's own ideology.*

2.1 HABILIDADES DE RECEPÇÃO: escutar (listening) e ler (reading)

O processo de aprendizagem de LI, como de qualquer outra língua, passa, inicialmente, pela recepção (bem sucedida ou não). Além de constituir o *input* do aprendiz, a recepção também dirá o grau de compreensão que se tem da língua, que indicará, por sua vez, o grau de experiência que o aluno ouvinte/leitor tem com a LE. As habilidades de recepção são a compreensão e leitura de textos orais e escritos, isto é, o *Listening* e o *Reading*. Para ambas habilidades, “é importante investigar os comportamentos de leitores e ouvintes” (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p. 61) e, a partir deles, traçar o percurso metodológico de maneira que as atividades gerem proximidade entre o conhecimento linguístico que vão adquirir e o conhecimento (linguístico) que possuem.

O *Listening* é, em muitos casos, um desafio, pois exige dos alunos um repertório muito variado de expressões da língua estudada. Por isso, é importante tentar ensiná-lo de forma gradativa e paulatina, visando não apenas a compreensão auricular, mas, também, a aquisição vocabular. Para tanto, uma bom caminho é o *Dictation* (o famoso “ditado”). Após ter apresentado, em outras circunstâncias da prática, um conjunto de vocábulos, geralmente voltados para uma temática específica (por exemplo, “human body” (corpo humano)), é interessante realizar um *Dictation* no qual se treina a boa escuta e a transcrição correta das palavras. Esse procedimento estreita a relação entre os alunos e a LI. Como parte do procedimento, é importante corrigir cada uma das transcrições de modo individual e coletivo. Nos casos em que forem constatados desvios ortográficos, o professor deve orientar a reescrita. Apesar dessa atividade envolver o *Writing*, o foco principal é o *Listening*. Por isso, é preciso ficar atento aos filtros de aportuguesamento da língua Inglesa que os alunos podem criar no processo de transcrição.

De acordo com a experiência dos alunos com a língua, podem ser usadas músicas de gêneros variados e com grau de dificuldade de compreensão distintos. Por meio delas, os alunos terão a oportunidade de adquirirem vocabulário e também aprimorarem o *Listening* de forma lúdica. A música é um elemento que faz parte do contexto social de, praticamente, todas as pessoas e, por isso, pode ser usada como um recurso favorável para a prática pedagógica (MURPHEY, 1992).

Utilizar vídeos (curtos ou longos) com o áudio em inglês e as legendas, alternadamente, em Português e em LI, pode ser uma boa opção para diminuir a distância do educando com prática do *Listening*. Algo que pode ser atraente é propor a produção de materiais audiovisuais aos alunos. Na produção, os alunos terão que associar vídeos e músicas. Esse tipo de atividade, além de contribuir para o desenvolvendo de habilidades aurículas e visuais, promove um engajamento discente que pode ser positivo não somente para essa atividade, mas para motivação para o aprendizado da LI de maneira geral.

As atividades que promovem o *Reading* começam, na maioria das vezes, por palavras isoladas. Nesse sentido, usar *Flashcards*, nos quais uma palavra é associada a uma imagem (recurso verbo-visual), pode contribuir para assimilação de novas palavras. Os estímulos visuais são, para uma grande maioria dos alunos, uma rota indispensável para a aquisição de vocabulário. Essa aquisição vocabular é imprescindível para a introdução de estruturas gramaticais, das mais elementares às mais complexas, sendo elas contextualizadas ou não. Para uma possível progressão do aprendizado de palavras isoladas à frases completas, podem ser usados *proverbs* (provérbios), por serem máximas construídas em frases curtas com sentido autônomo e, em sua boa parte, muito bem humoradas.

Dentre os tipos de textos que auxiliam no desenvolvimento do interesse inicial pela leitura em LI, destaca-se o *chant* (espécie de poema rimado). Por meio do *chant*, usa-se a percepção auditiva das rimas e marcações frasais, que podem chamar a atenção do aluno e envolvê-lo nos procedimentos de leitura. Esses poematos podem ser fixados nas paredes e podem ser usados em atividades de leitura diárias. Alguns deles podem conter informações relativas ao cotidiano da prática pedagógica. Por exemplo: quando, durante a aula, os alunos desejarem que o professor fale em português, eles podem usar o seguinte *chant*, de dois versos: “Teacher, please, / speak in portuguese!” (Professor, por favor, / fale em português). Nesse caso, o imperativo de “speak in portuguese!” solicita uma reação como resposta (speak), o que favorece a interação; a rima está marcada pelas terminações “ase” e “ese”, de sonoridade semelhante, que “musicalizam” o texto; e o *Speaking* é exercitado na produção. Além de propiciar uma dinâmica na leitura, as rimas facilitam a memorização, o que favorece o *input*.

Outra opção para o *Reading* é a aproximação do aluno com a LI por meio de textos autênticos. “Um texto autêntico é aquele que não foi originalmente produzido com a função de ensinar a língua” (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p. 61). Esses tipos de textos – sem serem retirados de seus contextos específicos (como geralmente os livros didáticos fazem) –, aproximam os alunos da língua, da cultura e do cotidiano dos países da LE.

O contato com certas estruturas sintáticas, por meio de textos de vários gêneros do discurso, é importante para que elas sejam internalizadas (*input*). Desse modo, é aberto o caminho para se criar oportunidades de trabalhar com textos, mais elaborados, respeitando, é claro, a experiência dos alunos com língua, principalmente, pelo fato de que “[l]er não é um ato mecânico, mas implica, além de um conhecimento do código, uma experiência anterior, instituições e expectativas” (MARTINEZ, 2009, p. 87). Nessa etapa da aprendizagem, podem ser inseridas propostas como: *jokes* (piadas), *fables* (fábulas), HQs, *newspapers* (jornais), etc. De acordo com a fluência do *Reading*, podem ser trabalhadas narrativas completas, livros literários e histórias da literatura universal adaptadas (ou não).

2.2 HABILIDADES DE PRODUÇÃO: escrever (*writing*) e falar (*speaking*)

As habilidades de produção corroboram a necessidade de contextualizar e adequar o ensino aos aprendizes – destacada na seção anterior. “Para a produção de textos orais ou escritos, o conhecimento das características do contexto de produção e do modo como os participantes do processo interagem e ajustam o discurso são fundamentais” (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2010, p. 61). Além desses dois aspectos, Scrivener (1994) destaca que, em ambas habilidades, o professor precisa ficar atento ao grau de familiaridade do aluno com o tema que será abordado.

Na esteira desses autores, o ambiente e o tipo de texto da produção, quem produz e sobre o que produz, de forma similar à da língua materna, são determinantes para uma situação de comunicação bem sucedida. Para compreender essa realidade não é preciso muito: uma pessoa com boa proficiência na sua língua nativa pode não conseguir manter a comunicação, seja ela oral ou escrita, quando não está bem situada e bem informada ou se não tiver conhecimento, parcial ou

profundo, acerca do assunto tratado. Por isso, é preciso compreender que a fluência em uma LE é **situacional** e, para que a pessoa apresente a proficiência desejada, se faz necessário ter vocabulário (específico).

É importante destacar que a falta de um vocabulário mais amplo não impede que essas habilidades, em casos de estudantes iniciantes, sejam desenvolvidas. Quando se trata do *Writing* em LI, por exemplo, pode ser proposta como alternativa a conexão entre a aquisição da escrita e a formação do repertório vocabular. Nesse sentido, como caminho metodológico, podem ser aliadas a utilização de *Flashcards* com a constituição de frases. Para tanto, é importante trabalhar uma estrutura sintática básica para a formação de frases com base em determinado conteúdo gramatical, como, por exemplo, o *Simple Present*, o *Simple Past* ou *Simple Future*. Os alunos deverão montar frases com os *Flashcards*, de acordo com o conteúdo estudado. Os *Flashcards* são preparados, colando fita autocolante (dupla face) no seu verso e eles serão fixados e ordenados em uma parte do quadro (ou parede), com a intenção de formarem orações com sentido. Um dos maiores benefícios dessa prática é a correção automática e a oportunidade de retomar os conceitos gramaticais estudados.

Outra opção de uso dos *Flashcards*, aliando a aquisição de vocabulário e a produção textual, é a descrição da *Daily Routine* (rotina diária). Nessa atividade, um modelo textual pronto impresso é dado e, através dele, realiza-se o estudo do gênero textual, demarcando suas características e expressões mais comuns. No caso da *Daily Routine*, frases como “*I wake up*” (Eu acordo); “*I brush my teeth*” (Escovo meus dentes); “*I get ready*” (Eu me apronto); e “*I go to school*” (Eu vou para a escola), entre outras, além de caracterizarem o gênero, indicam uma lógica de apresentação do conteúdo. Essas expressões podem ser reapresentadas, dentro da sequência, com *Flashcards*, isto é, em outro contexto (fora do texto), como em atividade oral de “*listen and repeat*” (ouça e repita), na qual aos alunos é oportunizada a fixação. Com base no estudo realizado sobre a tipologia textual e a partir do estímulo verbo-visual do conjunto de palavras dos *Flashcards*, o aluno realiza a descrição da sua rotina diária em LI de forma escrita. Os próximos passos são: recolher os textos, corrigi-los, individual e coletivamente, e entregá-los para reescrita (se houver necessidade).

O processo do *Writing* parece, na situação apresentada, mecânico e artificial. Porém, é importante destacar que “o trabalho de escrita na sala de aula dirige-se para um continuum da **cópia à escrita livre**”² (SCRIVENER, 1994, p. 157, grifos nossos). Essa consciência processual do aprendizado de LI é aplicável às outras habilidades, como no caso do *Speaking*.

O *Speaking* é bastante delicado, pois o professor é, na maioria das vezes, a única fonte de oralidade dos alunos. Um dos caminhos mais comuns de provocar a iniciação do aluno nessa habilidade é a introdução do *Classroom Language* e dos *Greetings*, que compõem hábitos cotidianos de fala em LI na salas de aula, como: *Can I go in? (Posso entrar?); Can I go out? (Posso sair); Excuse me! (Com licença!); Good Morning! (Bom dia!); Good Bye! (Tchau!); e etc.* Essas e outras expressões devem ser exigidas de modo que os alunos percebam que o inglês é necessário para que consiga vivenciar determinadas situações das suas vidas. As expressões do *Classroom Language* aludem ao ambiente de sala de aula, porém, em outros contextos (talvez, futuros), os alunos podem usá-las em uma reunião internacional de negócios, que, da mesma forma, exige do indivíduo o mínimo de cordialidade e de comunicabilidade em uma LE.

Outro caminho bastante comum é o uso de *Drills*, que são formas fixas ou frases prontas que, inicialmente, parecem automáticas e, posteriormente, com o uso, são inseridas na fluência. Com os *Drills*, podem ser desenvolvidas atividades de *Interview* (entrevista) nas quais os alunos dão detalhes de sua própria vida ou falam sobre temas diferentes. As perguntas e as respostas são pré-elaboradas (orações prontas) e servirão de *Drills* em um momento inicial da ação pedagógica, podendo acrescentar outros, conforme a criatividade e a experiência de Inglês dos educandos. As *Interviews* podem ser realizadas de forma individual ou coletiva com pequenos grupos e os alunos precisam ser incentivados a adicionar outras informações.

Com o curso das aulas, semelhante ao que ocorre na aquisição da língua materna, as formas “inflexíveis” do vocabulário, da gramática e da estrutura sintática vão sendo internalizadas. Na gradação desse processo, com o estímulo correto, as habilidades vão delineando a proficiência e a fluência do aprendiz. Assim, a prática

² Lê-se no original: *Writing work in the classroom falls on a continuum from copying to free writing.*

oral, que talvez tenha a aparência de artificial, torna-se, como comenta Pierre Martinez (2009, p. 83), uma produção **oral autêntica**.

2.3 OUTRAS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Além das situações e dos caminhos apresentados, também, é importante destacar que a própria organização do ambiente da sala de aula contribui para a constituição das práticas pedagógicas, pois podem auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de uma LE (SCRIVENER, 1994, p. 93-96). A disposição das cadeiras, por exemplo, possibilita o exercício de técnicas, a interatividade e a criatividade e, por isso, é interessante considerá-la no planejamento. Conforme o objetivo da aula, as cadeiras podem ser enfileiras (formato tradicional); podem ser justapostas, formando pares; podem formar círculos; podem formar um “U” defronte do professor; e podem formar duas filas paralelas separadas, em que os alunos ficam um de frente para o outro. De acordo com Jim Scrivener (1994, p. 93-94), os resultados de uma aula podem ser positivos ou negativos, dependendo da forma como os alunos são organizados.

Entre os percursos que podem ser trilhados na prática pedagógica da LI, aliada à abordagem das quatro habilidades e à organização do ambiente, está a indissociável e complexa relação entre “Língua” e “Cultura”. De acordo com Orlando Vian Jr. (2008, p. 8):

Aprender uma língua estrangeira não significa simplesmente aprender o vocabulário ou a gramática da língua. [...] Trata-se do aprendizado de uma outra cultura, que emerge a partir do momento em que se engaja na tarefa de aprender o novo idioma, ou seja, aprender uma língua significa também assimilar aspectos do contexto cultural em que essa língua circula e a forma como é utilizada pelos seus falantes. Aprender inglês significa aprender a cultura dos países onde o inglês é falado.

A aquisição de conhecimentos culturais influencia diretamente na forma como os alunos se relacionam com a língua. De igual modo, influi na recepção e no uso da língua por parte dos alunos ante as escolhas metodológicas do professor na sala de aula. Por isso, além de delicada, pela sua importância e variedade, a interação de língua e cultura é indispensável para um ensino de LI mais integral (VIAN JR, 2008, p. 8-9). Assim, sugerimos que a inserção da “cultura” aconteça de duas formas: a)

de maneira interdisciplinar, contextualizada aos aspectos linguísticos estudados; ou b) de modo a figurar um tema base para a aquisição de certos conhecimentos da língua. Em atividades que levam em conta a “cultura da língua”, é importante considerar que, da mesma forma que a língua portuguesa (ou outra língua materna), a língua inglesa é falada em diversos países e possui variações linguísticas, muitas vezes, ditadas pelas formas de expressão cultural (como, a arte, os comportamentos/costumes, as crenças, etc.).

Na atualidade do ensino de línguas, outro aspecto bastante relevante para o bom resultado de uma prática pedagógica de LE é a utilização de recursos da *web*. Aqui não nos referimos apenas aos materiais que podem ser “baixados” – o *Download* pode e é um instrumento positivo para o planejamento e execução de aulas interessantes e muito produtivas. Referimo-nos às plataformas de aprendizagem *online* que permitem, além da aprendizagem mais livre e independente, a interação entre os usuários: *chats*, site de ensino e aprendizado de línguas (*livemocha*, *busuu*, *duolingo*, etc, nos quais, o usuário, enquanto aprende uma LE, pode ensinar sua língua materna) e outros. Dependendo do envolvimento dos alunos com tais tipos de ferramentas, eles podem promover intercâmbios *online* com pessoas de estados e países diferentes. Assim, por um lado, esse recurso amplia o contato com o inglês para além dos muros da escola, pois os alunos podem utilizá-lo em suas casas ou em *lan houses*. No entanto, por outro lado, um dos problemas da utilização da *internet* é que nem todos os contextos escolares de aprendizado podem oferecer o acesso à *web*.

Nessa mesma direção, a popularidade alcançada pelos celulares de tecnologia mais avançada pode contribuir para o auto estudo (*Self-study*), a intercomunicabilidade na LI e a comodidade de estudar em qualquer lugar. Muitos desses dispositivos possuem acesso à *internet* e outros recursos que, bem utilizados, podem fazer parte dos procedimentos de ensino-aprendizagem. Sites (como os citados acima) disponibilizam aplicativos (para modos *online* e *offline*) próprios para celulares, *iPhones*, *SmartsPhones* e *tablets*. Um exemplo de aplicativo que tem se difundido mundialmente é o chamado *WhatsApp*, que é utilizado como meio de comunicação e pode ser usado para promover situações de aprendizagem e de troca de experiência e materiais entre professores e entre professores e alunos.

Um contraponto que é levantado referente ao uso desses recursos como *notebooks*, celulares, *iPhones*, *SmartsPhones*, *tablets* e seus programas e aplicativos, é a falta de uma dupla “educação tecnológica”. Primeiramente, temos a falta de conhecimento, em pleno século XXI, por parte dos discentes e docentes, de como manusear tais ferramentas. Assim, nem todos são incluídos digitalmente. Em segundo, trata-se de uma barreira pedagógica criada pela falta do estabelecimento de normas que contribuam para a construção de uma ética do uso de tecnologias no ambiente escolar. Ainda se tem muitos problemas com a má utilização desses instrumentos, por parte dos discentes e docentes. Esses dois aspectos evidenciam uma dupla falta de “educação tecnológica” que deturpa a imagem dessa aparelhagem, enquanto possibilidade de recurso pedagógico.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção desse breve itinerário não é a criação de um manual, mas, de apenas apresentar caminhos possíveis para a prática pedagógica do ensino de LI. Assim, o planejamento do professor deve, apesar das sugestões elencadas nesse estudo, partir do seu contexto educativo, do que se pretende ensinar e do que é a real necessidade dos seus alunos.

Cada metodologia ou técnica de ensino pressupõe um tipo de abordagem e esta, por sua vez, princípios que vão guiar, de uma forma geral, o aprendizado da língua e, de maneira mais restrita, como serão desenvolvidas as habilidades. Com isso, verifica-se que há uma concordância da concepção de ensino com o modo pelo qual se ensina (RICHARDS; RODGERS, 2001), uma vez que não se deve desconsiderar que um conceito (mesmo que ele não seja sistemático), na sua ordem mais comum, surge de uma prática, isto é, a prática educativa precede a teoria.

Nesse sentido, apreende-se que, embora não se descarte a necessidade dos conhecimentos de técnicas e métodos por parte do professor, é indispensável uma consciência crítica sobre as escolhas da prática educativa, buscando evitar o pedagogismo e a descontextualização do ensino em nome de uma ortodoxia metodológica inútil. Os aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais também precisam ser considerados nas escolhas feitas pelo professor, não obstante a possível filiação do docente a alguma tendência/doutrina didática – que influi nas

escolhas do planejamento, na flexibilidade da estruturação da aula e na ênfase dada nas habilidades de recepção e produção.

Ademais, destacamos que o cotidiano dos profissionais do ensino de LI é a constante busca por métodos cada vez mais eficientes. Para tanto, é necessário que o professor reflita sobre sua prática e se assuma como professor-pesquisador, impondo-se o desejo de alcançar em todas as atividades propostas em sala de aula o melhor. Alguns autores, tais como Figueiredo (2004, 2012), Silva (2012), Murphey (1992), Mello e Dalacorte (2005), Scrivener (1994) e Richard (2006), oferecem sugestões e orientações teórico-práticas e metodológicas que podem, com certa substancialidade, auxiliar a organização pedagógica dos docentes de LE/LI. Para ter acesso aos itinerários apresentados pelos autores, só basta dar o primeiro passo.

ENGLISH LANGUAGE TEACHING: a brief methodological itinerary

ABSTRACT

In the English Language teaching, the methodological diversity in the teaching action implies the need to be critical and to understand it in its foundations and procedures. Reflecting on the made choices in the classroom is a way to uncover this space and feed the awareness that much can be done to achieve significant results in the teaching-learning process. In this way, as a critical exercise of reflection, this work seeks to discuss and present an itinerary of situations of experience of the pedagogical practice in the teaching of English Language in the basic education school.

Keywords: English Language. Methodology. Pedagogical Practice.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRITISH COUNCIL BRASIL. **O ensino de Inglês na educação pública brasileira:** elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo: British Council, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2017.

DOMINI, Lívia; PLATERO, Luciana; WEIGEL, Adriana. **Ensino de Língua Inglesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção Ideias em Ação).

EDUCATION FIRST. **EF EPI:** Índice de Proficiência em Inglês da EF. Disponível em: <<http://mediaefcomstatic-2681.kxcdn.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v6/ef-epi-2016-portuguese.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

FIGUEREDO, Francisco José Quaresma de. **Aprendendo com os erros:** uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. 2. ed. rev. amp. Goiânia: Editora da UFG, 2004.

_____. (Org.). **Formação de professores de línguas estrangeiras:** princípios e práticas. Goiânia: Editora da UFG, 2012.

LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MELLO, Heloisa Augusta Brito; DALACORTE, Maria Cristina Faria. **A sala de aula de língua estrangeira.** 2. rev. amp. Goiânia: Editora da UFG, 2005.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?:** currículo, área, aula. 15. ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1991.

MURPHEY, Tim. **Music & Song.** Hong Kong: Oxford University Press, 1992. (Resource Books for Teachers).

PINHEIRO-MARIZ, Josilene (Org.). **Em busca do prazer do texto literário em aula de línguas.** Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

RICHARD, Jack C. RODGERS, Theodor S. **Approaches and methods in language teaching.** 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2001. (Cambridge language Teaching Library)

RICHARD, Jack C. **O ensino comunicativo e línguas estrangeiras.** Tradução de Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Bookk Service, 2006. (Portfólio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas).

SCRIVENER, Jim. **Learning teaching**: a guidebook for English language teachers. Oxford: Heinemann, 1994.

SILVA, Solimar. **Dinâmicas e jogos para aulas de idiomas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VIAN JR., Orlando. Língua e Cultura. In: _____. **Língua e Cultura Inglesa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

Correspondência:

Edilson Alves de Souza. Dourando em Letras e Linguística, com bolsa CNPq, e Mestre em Letras e Linguística pelo Programa de Pós-graduação e Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG); e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua inglesa pelo Centro Universitário Barão de Mauá. Professor de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Campos Belos, e professor de Língua Inglesa na Rede Municipal de Ensino de Senador Canedo/GO, Campos Belos, Goiás, Brasil. E-mail: edilson.paceros@hotmail.com

Recebido em: 07 de agosto de 2017.

Aprovado em: 03 de outubro de 2017.