

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA (LI) APORTADO EM ABORDAGENS REFLEXIVAS E CRÍTICAS

José Rubens Pereira¹

RESUMO

O presente trabalho, teve como ponto de partida o interesse em saber quais as abordagens adotadas por professores de Inglês da educação básica, visando desenvolver nos alunos competências linguísticas em uma segunda língua, considerando que esse ensino é cercado por fatores intra e extraclasse que afetam o desenvolvimento da aprendizagem. Objetivando entender se os profissionais conhecem a diversidade de métodos, tendo em vista a sua aplicação, livre ou não, em sala de aula, amparamo-nos em teorias formuladas por alguns teóricos acerca do modo de se ensinar o Inglês, abordadas em trabalhos feitos por Oliveira (2014) e Martinez (2009). Além disso, nos amparamos nos PCN de Língua Inglesa, o qual sugere um ensino dinâmico e interacional, bem como em Almeida Filho (2008), que defende uma abordagem de aprender do aluno e uma abordagem de ensinar do professor, inseridas em uma busca pelo autoconhecimento. Em nossa investigação, focamos na obtenção de informações para a elaboração de dados qualitativos e interpretativistas. Adotamos como metodologia a elaboração de um questionário com perguntas abertas direcionado a dois professores do ensino básico de escolas públicas de Pau dos Ferros e Riacho de Santana, localizadas no alto oeste potiguar. Assim sendo, analisamos as respostas para saber quais as suas perspectivas acerca do ensino de Língua Inglesa. Desse modo, interpretamos que ainda falta, nesses professores, uma apropriação das ideias de ensino já estabelecidas, que devem ser permeadas, a nosso ver, por atos constantes de reflexão e autoavaliação.

Palavras-chave: Abordagem, PCN, Ensino reflexivo-crítico.

INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre o ensino de Língua Inglesa (LI), tendo como base para a reflexão vários estudiosos que construíram, no decorrer dos anos até a atualidade, uma variedade de métodos de ensino focados em objetivos específicos, uma problemática surgiu em meio às discussões: qual abordagem professores de Inglês julgam ser mais adequada para desenvolver nos estudantes competências linguísticas na língua que está sendo ensinada e aprendida?

Partindo desse questionamento, produzimos um questionário aberto para que os docentes se sentissem à vontade para argumentar, descrever e defender qual abordagem adotam em sua prática de docência. Assim, priorizamos em nossa investigação saber se esses sujeitos tiveram a oportunidade de estudar, discutir e refletir sobre o leque de métodos existentes quando estavam em processo de formação na universidade. Também alegamos ser relevante entender

¹ Aluno de graduação do curso de Letras (Língua Inglesa), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Email: rubens.pr30@gmail.com

qual o nível de liberdade tais professores possuem para exercer a sua profissão dentro de sala de aula, no que diz respeito à elaboração metodológica.

Esta análise nos possibilitou conhecer duas situações atuais de ensino do Inglês na visão dos entrevistados, bem como cumpriu a função de relacionarmos os conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer do curso de graduação nas disciplinas “Metodologia do Ensino do Inglês I e II”, com o conhecimento que os investigados possuem acerca dos conteúdos também estudados por eles quando universitários, e com a sua prática no contexto escolar. Dito isto, justificamos a importância deste trabalho argumentando sobre o seu valor essencial enquanto instrumento que nos possibilita confrontar a teoria aprendida em sala de aula, com a realidade do ensino de Inglês, demonstrada pelos contribuintes da pesquisa.

Por conseguinte, concluímos que o professor A apresenta menos conhecimento em oposição ao professor B, tendo em vista que em quase todas as suas respostas menciona apenas a Abordagem Comunicativa (AC). Já o professor B, conhece os métodos e apresenta alguns traços reflexivos relativamente as implicações que envolvem a aprendizagem de um outro idioma. Todavia, ficou claro que ainda é omissa uma firme consciência reflexiva e crítica.

O nosso estudo está dividido em cinco partes. Primeiro defendemos a necessidade e importância que essa análise possui. Segundo, expomos de que forma foi construído, como elaboramos os objetivos e desempenhamos a atividade de investigar. Terceiro, produzimos uma síntese teórica – compilado de teorias acerca dos estudos de Metodologia da Língua Inglesa (LI). Em seguida, apresentamos, descrevemos e analisamos as respostas dos entrevistados. E, por fim, evidenciamos a que conclusões pudemos chegar a partir da interpretação que fizemos do discurso dos professores.

METODOLOGIA

A pesquisa foi idealizada e elaborada buscando saber qual a filiação metodológica de alguns professores de Língua Inglesa. Em virtude disso, produzimos um questionário com perguntas abertas, permitindo os partícipes discorressem livremente sobre a maneira que eles ministram as suas aulas de Inglês. Nos fundamentamos em estudos produzidos por Oliveira (2014) e Martinez (2009), que trazem discussões a respeito da heterogeneidade metodológica, e nos PCN de Língua Inglesa, que sugerem um ensino voltado para o conhecimento de mundo dos aprendizes. Assim, aplicamos o questionário suportados por um aplicativo de mensagens e uma plataforma de email, que nos permitiu dialogar com os professores. Foram dois docentes

do ensino básico de escolas públicas da região do alto oeste potiguar (Rio Grande do Norte) que nos ajudaram na construção dos dados obtidos.

Ao recebermos as respostas dos docentes, nos encarregamos de analisar, minuciosamente, questão por questão, para construirmos uma interpretação acerca de suas formas de ensino. Logo após, fizemos uma comparação entre o conteúdo dos *feedbacks* de cada um dos entrevistados.

O nosso trabalho de investigação é de natureza descritiva e interpretativista, e possui um caráter qualitativo. Finalmente, utilizamos o método dedutivo, já que partimos de hipóteses e teorias gerais, as aplicando em casos específicos de ensino.

DESENVOLVIMENTO

O ensino de línguas estrangeiras (LE) viveu altos e baixos em seu percurso metodológico. Na historicidade dos métodos, dois momentos ficaram marcadamente assinalados: a era dos métodos tradicionais e a era pós-método (OLIVEIRA, 2014). Como peça chave para a aplicação dessas formas de ensino está o professor, o principal mediador entre o conhecido e o desconhecido por parte dos alunos. Os métodos, portanto, são as ferramentas norteadoras utilizadas por esses profissionais que se dedicam ao ensino de uma outra língua.

Esse sujeito humano é um ser socio-histórico e cultural formado a partir das interrelações pessoais. Poderíamos dizer que a sua formação enquanto indivíduo social, influencia, diretamente, em sua prática de ensino, já que a sua consciência é moldada a partir da relação estabelecida entre os sujeitos de uma sociedade. Sendo assim, consoante Kramsch (2003, p. 111, *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 2), “as crenças não só representam uma realidade social, mas constroem essa realidade”. Isto é, as suas ideologias são os construtores da atividade docente impregnada em toda forma de expressão.

Seguindo para o ensino, na era dos métodos tradicionais, uma das primeiras metodologias conhecidas foi o Método de Gramática e Tradução (MGT), considerado por muitos cursos de treinamento como o primeiro método de que se tem história, segundo Oliveira (2014). Inspirado no ensino do Latim e do Grego no século XVI que tinha como objetivo “[...] formar leitores de textos literários. [...] acreditava-se que o seu ensino fosse importante para o desenvolvimento intelectual do estudante [...]”, tal método volta-se para a instrução baseada “[...] no uso da tradução e no estudo de vocabulário e das estruturas sintáticas” (OLIVEIRA, 2014, p. 75 e 76). Podemos afirmar, em vista disso, que a habilidade comunicativa não é foco desse tipo de ensino, realça somente as estruturas linguísticas rígidas. “O Método de Gramática

e Tradução continuou nas salas de aulas nos séculos XIX e XX, mas não satisfazia as novas necessidades de comunicação [...]. Mais do que ler [...] as pessoas queriam ouvir e falar com outras pessoas [...]” (OLIVEIRA, p. 79). Foram essas necessidades comunicativas que deram surgimento a um outro método, denominado de Método Direto (MD).

O MD, consoante Oliveira (2014), tem três importantes implicações em seu uso:

- 1- Radicalização – proibição do uso da língua materna por aqueles envolvidos no processo de aprendizagem;
- 2- Proibição do uso de tradução em sala de aula;
- 3- O professor deve ser fluente na língua-alvo (LA).

Tal enredo pressupõe que o aluno aprenderá uma LE se tiver contato direto com a Língua Alvo (LA). Uma das técnicas utilizadas nesse método é a utilização de gesticulação, imagens e objetos para tentar explicar ao aluno palavras que ele ainda não aprendeu, uma vez que a língua materna não deve ser intermediadora do diálogo entre alunos e professores, função exclusiva da LA.

No século XIX, o MD estava em voga e amplamente difundido nos Estados Unidos e Europa, o qual deu origem a um outro método chamado de Abordagem Oral (AO). A diferença entre o MD e AO está na sistematização do ensino, em que a AO visa a construção de tabelas de vocabulários compiladas a partir de palavras mais utilizadas por falantes nativos, assim como tabelas de componentes gramaticais, enquanto o MD não as produzia. Por isso, para Oliveira (2014), a diferença principal entre essas duas metodologias “reside no fato de esta abordagem ter sido sistematizada com base em princípios teóricos explícitos e de aquele método ter sido criado [...] de maneira intuitiva”.

Com o passar dos tempos, em meados dos anos 50, surge um novo método que buscava tornar o estudante de Língua Inglesa fluente, com o mesmo nível de proficiência de um nativo, conhecido como Método Audiolingual (MAI). Nesse sentido, a escrita não era tratada com muita importância, visto que a linguagem oral é a principal forma de comunicação. O MAI tem como base teórica os estudos estruturalistas e behavioristas, posto que “[...] o estruturalismo é a teoria que vê a língua como um sistema formado pela combinação de elementos gramaticais [...]”. Outrossim, “para o behaviorismo, o ser humano, assim como os animais, aprende através de um mecanismo de estímulos, respostas e reforçamento [...]” (OLIVEIRA, 2014, p. 95 e 96). O MAI foca no ensino das estruturas sintáticas, morfológicas e fonológicas, apresentadas por meio de exercícios de memorização, repetição e através de atividades de transformação e substituição, nas quais o aluno deve substituir certos léxicos por outros adequando-os ao mesmo

contexto morfológico da sentença. Essa metodologia ficou em alta até 1970, e ainda hoje é utilizado em alguns lugares mundo afora.

Alguns pesquisadores, entretanto, começaram a questionar o aspecto Behaviorista desse método que desconsiderava uma das características intrínsecas do homem: o fato de sermos seres que possuímos um certo grau de afetividade. Foi assim que surgiram os Métodos Alternativos, pretendendo considerar o estudante em sua completude, sabendo que ele “[...] possui necessidades sociais e, principalmente, afetivas.” (OLIVEIRA, 2014, p. 105). Nos métodos alternativos, a visão humanista do ensino era a base de suas operações. Os métodos mais conhecidos dessa vertente são o *Silent Way*, *Suggestopedia*, *Total Physical Response* e *Community Language Learning*.

Na década seguinte, surge uma nova maneira de ensinar o Inglês, diferente dos demais anteriormente citados: a Abordagem Comunicativa (AC). Destarte Martinez (2009), essa abordagem une o aprender ao comunicar, isto é, ao mesmo tempo em que se aprende, o aluno comunica. Nessa forma de ensino, a comunicação é o ponto principal. Os fatores interferentes nesse processo de aprendizagem não são relegados, também se configuram como importantes. Isto posto, a AC é “uma teoria linguística fundada na teoria da comunicação e uma teoria da aprendizagem baseada na diferença e na autonomia.” (MARTINEZ, 2009, p. 71). No que diz respeito ao professor, ele ainda permanece como aquele que orienta, corrige e avalia; compreende o seu papel e o desempenha a fim de incitar a autonomia do estudante, respeitando às suas peculiaridades.

Conforme Martinez (2009), a AC trabalha com a “aquisição de um conteúdo nocional/funcional imediatamente reutilizável, para as quatro habilidades básicas [...]”. Na mesma linha de raciocínio Germain e LeBlanc (1988, apud MARTINEZ, 2009, p. 72) afirmam que

isso significa, por exemplo, ler com a intenção de se informar, escrever na intenção de satisfazer uma necessidade do imaginário, escutar com a intenção de conhecer os desejos de alguém, falar na intenção de exprimir seus próprios sentimentos.

Portanto, o ensino de LI tem como característica fundamental a funcionalidade do processo de aprendizagem, haja vista que as quatro habilidades básicas e essenciais (*listening, speaking, writing e reading*) devem ser desenvolvidas com o intuito de tornar o estudante capaz de se comunicar de forma efetiva e autônoma.

No final da década de oitenta, Penycook, um linguista que estuda as práticas sociais e culturais da linguagem, em seu artigo intitulado *The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching*, indaga sobre a conceituação do termo “Método”. Consoante o autor, os métodos daquela época estavam sendo tratados como normativos e ortodoxos, e não como uma prática que visa o desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia do professor. Nessa concepção, o aluno tem que obedecer e seguir as regras do professor pautadas em sua metodologia, e o docente estaria preso às regras estabelecidas pelos métodos de caráter normativo. Foi justamente a partir desse período que a morte dos métodos passa a ser considerada e instaura-se o que ficou conhecido como a era pós-método.

Para Kumaravadivelu (apud OLIVEIRA, 2014) os métodos são rodeados por mitos dentre os quais destacamos:

- O mito da existência de um melhor método;
- O mito de que os métodos são as matrizes de organização do ensino e aprendizado de uma LE;
- E o mito sobre a universalidade e a-historicidade dos métodos;

Se é sabido que os métodos não perderam a sua legitimidade e jamais desapareceram. O que podemos perceber, na era pós-método, é a maneira diferenciada como eles são ou devem ser abordados, ecleticamente, em virtude de uma aprendizagem bem-sucedida. Cabe aos professores de LI estarem cientes sobre a importância do conhecimento de cada método, para que, assim, estejam capacitados e preparados para ensinar com propriedade, adaptando a sua metodologia aos alunos e ao contexto em que se insere o ensino.

É justamente essa percepção de ensino que os PCN de Língua Inglesa defendem e sugerem aos professores. Consoante os PCN (1998) “em vez de se acatar imposições feitas por diferentes métodos, pensa-se mais em termos de uma variedade de opções pedagógicas derivadas de concepções teóricas específicas da linguagem e da aprendizagem de línguas [...]” (p. 76). Em outras palavras, lembrando o que fora dito anteriormente, as teorias de cunho metodológico são o apoio que o docente utiliza para guiá-lo em sua atividade de ensino, unindo o que for útil e adequado ao processo de ensino-aprendizagem.

Não podemos deixar de mencionar a concepção de linguagem dos PCN (1998), aportada sob o pilar da natureza socio-interacional da língua. Os PCN (1998) recomendam um ensino dinâmico e uma aprendizagem naturalmente interativa. Somos seres sociais inatos, e é essa condição de sociabilidade que nos permite produzir e adquirir conhecimento em face às relações interpessoais.

Outro fator prestigiado pelo documento norteador é o conhecimento de mundo dos estudantes. O conteúdo a ser ensinado em relação ao contexto e conhecimentos prévios dos aprendizes é uma técnica que poderá incentivar e motivar a aquisição de uma outra língua.

Entretanto, Almeida Filho (2008) nos diz que “para produzir impacto [...], mudanças [...] e inovações [...] não são suficientes alterações no material didático [...], nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais”. O autoconhecimento reflexivo e crítico por parte do professor, além do mais, o entendimento que o aprendiz é um indivíduo afetivo, são maneiras que podem ser capazes de consumir um ensino-aprendizagem produtivo. O autor desenvolve os conceitos de “abordagem de ensinar” do professor e “abordagem de aprender” dos estudantes. Por um lado, a abordagem de ensinar é uma filosofia de trabalho do professor, sendo um conjunto de orientações que ele dispõe para guiar a sua atuação profissional. Por outro, a abordagem de aprender, consiste no modo como o aprendiz estuda e as maneiras que utiliza a língua-alvo em situações reais de comunicação. É em virtude desses motivos que Almeida Filho (2008) defende a busca por “[...] conhecer as configurações individuais dos filtros afetivos (as atitudes, motivações, bloqueios, grau de identificação ou tolerância com a cultura-alvo, capacidade de risco e níveis de ansiedade) de cada aprendiz e de cada professor.” (p. 13). O autoconhecimento e a tentativa de conhecer os filtros afetivos dos alunos são dois atos indispensáveis e fecundos no ensino de LI.

Em razão do exposto acima, aprender uma língua é “aprender a significar nessa nova língua e isso implica criar relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes [...]” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 15). E essa aprendizagem condicionada pela realização de reflexões e autoconhecimento, aspirando o desenvolvimento de um comportamento crítico, pode ocasionar a concretização de um ensino efetivo e uma aprendizagem profícua.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao nos depararmos com o questionário respondido, instantaneamente tivemos a impressão que um dos entrevistados escreveu bem menos do que o outro. Percebemos pelas respostas que: ou ele não teve tempo para responder, ou não tem tanta propriedade para discorrer sobre os assuntos que eram tratados nas perguntas, por conta de suas respostas breves e sucintas, não se detendo à detalhes ou descrições. Vale salientar que os deixamos bem à vontade e livres para argumentar e discorrer sobre as suas crenças e conhecimentos sobre os métodos. A nossa intenção foi tentar entender se esses professores estudaram a disciplina

Metodologia de Ensino do Inglês, se têm liberdade para exercer a sua profissão, focando em como se dá a sua docência, considerando o seu modo de abordar o ensino de LI.

Em nossas duas primeiras perguntas, procuramos entender se esses professores tiveram a oportunidade de estudar, em sua graduação, a disciplina que trabalha as metodologias de ensino do inglês e se eles têm conhecimento sobre a história dos métodos. O professor A nos disse que sim, estudou em sua graduação a disciplina mencionada, mas não conhece a historicidade dos métodos. Já o professor B, também estudou Metodologia do Ensino do Inglês, conhece a era dos métodos tradicionais e a era pós-método.

O que ficou bastante saliente nas respostas foi a discrepância de conhecimento entre os dois professores. O professor A não se aprofundou em seu discurso, enquanto que o professor B tentou descrever e falar mais precisamente sobre o que estávamos questionando. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando foi perguntado quais métodos eles fazem uso em sala de aula para trabalhar o *listening*. O professor A não citou nenhum método específico dos apresentados em nosso aporte teórico, simplesmente descreveu, sumariamente, que faz uso de músicas e diálogos em sala de aula. Ao comparar os dizeres dos dois professores vimos que o professor B apresenta um melhor desempenho em termos de conhecimento dos métodos e abordagens do que o professor A, pois a sua resposta foi bem mais completa, apresentando os métodos que faz uso, descrevendo-os e apresentando o porquê de sua escolha. Em vários momentos essa característica é perceptível.

Na terceira questão intentamos saber qual a crença desses sujeitos acerca da importância dos métodos para no ensino do Inglês, quais deles fazem uso em sala de aula e com quais mais se identificam. O professor A não nos falou sobre a importância dos métodos propriamente ditos, ele se deteve em tentar explicar a Abordagem Comunicativa, argumentando que essa forma de ensino é relevante, pois possibilita a interação entre os alunos na língua-alvo, fazendo-os se expressarem e compartilharem experiências pessoais. Mais uma vez fala sobre a sua identificação com essa abordagem e que a utiliza como metodologia de ensino, juntamente com os métodos tradicionais, sem citar o nome de nenhum deles.

Em contrapartida, o professor B nos disse que os métodos são muito importantes para despertar o olhar do professor e fazer com que ele perceba as diferenças dentro do contexto escolar, servindo como um guia, determinando o que e como ensinar. Frisou que os métodos podem ser determinantes na aprendizagem do aluno. Quando questionado sobre com quais métodos se identifica, nos é informado que tem empatia pelos métodos que trabalham a leitura, porque possibilitam a aquisição de vocabulário. No que diz respeito à sua metodologia, ele faz uso da Abordagem Comunicativa e do Método de Gramática e Tradução. O MGT é uma das

suas escolhas por causa da falta de equipamentos, das salas superlotadas e do desinteresse por parte dos alunos.

Já a AC trabalha a interação e dinamicidade do ensino, fazendo uso de jogos, peças, inglês com música e etc. Um outro ponto que foi discutido em sua resposta foram as ideias da era pós-método, afirmando utilizá-las com o intuito de incitar reflexões nos alunos acerca do uso do Inglês e do seu papel na sociedade. O professor B também reconhece nessa resposta que é muito importante, para a formação e capacitação de um professor de Inglês, que ele tenha conhecimento quanto a diversidade dos métodos existentes. Não concordamos com o que fora dito pelo professor A sobre a falta de materiais e desinteresse dos alunos. Como refletido anteriormente, a partir dos PCN (1998) e das discussões de Almeida Filho (2008), novos recursos e modos de ensinar não são suficientes para efetivar o aprendizado de uma segunda língua; uma alternativa é o professor relacionar o contexto social dos alunos aos conteúdos estudados, para que a aprendizagem e o ensino se concretizem na qualidade de processos funcionais.

Uma das diferenças encontradas nos textos dos professores diz respeito à perspectiva que cada um possui dos métodos. O professor B, aparentemente, os conhece com mais propriedade do que o professor A, enfatizando a necessidade de uma dinamicidade e maleabilidade importantes para o ensino de uma segunda língua, dizendo trabalhar com ideais da era pós-método, na tentativa de despertar em seus alunos dúvidas sobre a sua própria razão de ser social, do uso e da relevância de se aprender um outro idioma. O professor A, em todas as suas respostas, sempre tenta falar um pouco sobre a AC, uma tentativa falha de nos mostrar que conhece essa abordagem e que consegue aplica-la. Em nenhum momento trata das peculiaridades dos estudantes, imensamente significativas para a escolha metodológica, e nem de sua ecleticidade.

Um ponto frisado pelos docentes, que consideramos imensamente relevantes para o ensino, foi a liberdade que possuem para construir uma metodologia de acordo com as suas ideologias de ensino e objetivos que desejam alcançar. Sob a nossa visão, essa é umas das razões do ensino bem-sucedido; estar preso a modelos pré-determinados pelas instituições, muitas vezes, podem afetar tanto o desempenho dos alunos quanto a motivação dos professores. No entanto, a falta de liberdade não é determinante para a aprendizagem, outras condições podem, da mesma maneira, interferir nesse processo, cabe ao professor ter consciência desses problemas e, por meio de reflexões, encontrar ou desenvolver mecanismos para driblar essas barreiras e atingir os propósitos almejados.

Ao que concerne a inviabilidade de utilização de alguma prática metódica, os dois nos informaram que não acreditam em sua impraticabilidade. Defendem os mesmos ideias que igualmente acreditamos serem pertinentes, o professor de línguas é o responsável por criar formas flexíveis e adaptáveis dos métodos escolhidos, sempre tendo em vista seu público-alvo. Encaixar o ensino em uma fôrma é o mesmo que tentar contra o próprio curso da aprendizagem; aqueles que estão nesse regime dogmático são ricos em diversidade e carecem de um tratamento diferenciado.

As indagações finais direcionam-se às matrizes de desenvolvimento processual da aquisição de uma segunda língua, as quatro habilidades linguísticas: *linsteing*, *reading*, *writing* e *speaking*. Os professores reconhecem que todos esses fenômenos da aquisição de um segundo idioma precisam ser trabalhados e são essenciais para a aperfeiçoamento do aprendiz. O professor B discorre um pouco mais sobre o que lhes foi questionado e nos diz que, dentro do andamento de aprendizagem do Inglês, uma das quatro competências pode ser mais trabalhada do que às demais devido a objetivos pré-estabelecidos pelo professor. Um exemplo que ele nos dá é que, em suas aulas, o *reading* é mais evidenciado em virtude de esses alunos estarem se preparando para o a prova do ENEM.

Quando nos relacionamos ao conhecimento desses sujeitos acerca de termos mais técnicos e teorias de ensino, o professor B parece conhece-los adequadamente, ou seja, com um pouco de aprofundamento sobre os princípios metodológicos, muitos mais métodos do que o professor A. Ele nos expôs uma breve descrição dos métodos mais apropriados, de acordo com a sua crença, para se trabalhar o *listening*, tais como: o método Audiolingual, o Método Direto e a Abordagem Comunicativa. O professor tem um olhar assertivo ao definir esses métodos como sendo uns dos mais adequados. No entanto, é perceptível que ainda falta uma reflexão no que diz respeito à supervalorização da cultura do outro. Nada nos diz sobre o fato de a língua do aprendiz está sendo marginalizada ao se fazer uso somente da língua-alvo; das possíveis barreiras emocionais e motivadoras, consequência da frustração daqueles que não apresentam um nível de proficiência suficiente para o desenvolvimento de atividades com os métodos citados; do fato de todo professor de línguas que utiliza os dois primeiros métodos, por exemplo, ter que ser fluente na língua-alvo, e de outros problemas que podem surgir nesse percurso, devido ao uso exclusivo da língua do outro. Já o professor A, não cita nenhum método específico, apenas se deteve a dizer que faz os seus alunos escutarem o Inglês mediante a utilização de áudios, músicas e diálogos.

É cognoscível a ausência de práticas reflexivas e críticas com mais destreza no *feedback* dos docentes colaboradores da pesquisa. A falta dessa *práxis* pode ser um dos motivos

responsáveis pelo fracasso do ensino de LI, podendo até mesmo causar consequências negativas na continuidade da vida estudantil dos aprendizes. Aprender uma outra língua é essencial nos dias atuais, porém, as relações de poder existentes nesse processo precisam ser refletidas. O professor é o principal encarregado de despertar no aprendiz um olhar que o torne capaz de refletir e desenvolver um pensamento crítico sobre essas forças que estão enraizadas na aquisição de um segundo idioma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao darmos liberdade para que argumentassem, desejávamos que os professores expusessem o seu pensamento reflexivo e crítico acerca de sua docência, tendo em vista os métodos que utilizam no ensino do Inglês enquanto segunda língua. Em alguns momentos conseguimos captar sim pequenos atos reflexivos, porém, faltou a introspecção permeada pela criticidade.

O professor A, mais imparcial, deteve-se a comentar, em praticamente todas as suas respostas, a Abordagem Comunicativa, enquanto que o professor B, expôs o seu ponto de vista com traços de ponderação, demonstrando possuir conhecimento sobre a variedade de métodos existentes. Entretanto, em nenhuma das respostas conseguimos perceber o senso-crítico que um docente tem que apresentar em sua atividade educativa.

Concernente ao professor A, lhes falta, aparentemente, aprofundamento sobre a abordagem que ele alega utilizar. De maneira geral, a sua ideia desse tipo de ensino, fundamentado na AC, é que por se trabalhar a flexibilidade em função da comunicação, a aprendizagem será produtiva e bem-sucedida. Não podemos afirmar que, de fato, ele utiliza ou não essa abordagem. Contudo, de acordo com as suas repostas, percebemos que uma das características essenciais dessa abordagem não foi mencionada, o fato de considerar o estudante em sua completude e diversidade, o que pode ser, ao que tudo indica, uma insuficiente apropriação teórica.

Podemos arguir que o professor B, com o seu discurso mesclado por reflexões e, hipoteticamente, fundado em uma prática também reflexiva, detém um escopo de conhecimento maior do que o do outro partícipe, ou conseguiu, por algum motivo, se expressar melhor e colocar em prática, mediante o questionário, a ciência adquirida durante sua formação.

Conhecemos um pouco mais dos professores que atuam no ensino de LI em escolas públicas da região do Alto Oeste Potiguar e, por meio de reflexões, fomos capazes de perceber alguns aspectos que devemos dar ênfase em nossa futura atividade docente. Essa percepção

reflexiva e crítica serve como uma ferramenta que nos ajuda a despertar o desejo de querer ser diferente e fazer a diferença. Assim, analisar sumariamente as crenças e os saberes que os docentes entrevistados possuem, nos fez entender a relevância de se ter propriedade acerca do conhecimento metodológico diversificado. Logo, potencializamos o nosso senso crítico enquanto alunos e futuros professores de LI.

REFERÊNCIAS

GERMAIN, LEBLANC, 1988, apud MARTINEZ, Pierre. A abordagem Comunicativa. In: Didática das línguas estrangeiras. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KRAMSCH, 2003, p. 111, apud OLIVEIRA, Marcos Nonato. Crenças, cognição e interação social: implicações para a sala de aula. 2007.

MARTINEZ, Pierre. A abordagem Comunicativa. In: Didática das línguas estrangeiras. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARX, Karl. Contribuição à Crítica da Economia Política, apud ANTONIO, Rosa Maria. Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-crítica: o desafio do método dialético na didática. Maringá, 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias. 1. ed. – São Paulo: Parábola, 2014.