

O ENSINO DO INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA E O PÓS-MÉTODO DE KUMARAVADIVELU: UMA REALIDADE POSSÍVEL¹

ANDRÉIA MARIA MOURA DE GOUVEIA

Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

E-mail: andreiammg@hotmail.com

Resumo

O presente artigo nos norteia para a utilização da abordagem comunicativa (*communicative language teaching* – CLT) e do pós-método de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2008) no contexto educacional público brasileiro. Para tal, apresentaremos resultados alcançados por alunos que cursavam o terceiro ano do ensino médio em uma escola estadual localizada na periferia da cidade de São Paulo. Para este artigo, especificamente, exporemos uma atividade realizada com os referidos alunos e que está em consonância com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (2000), com os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) (2000) e com o *Currículo do Estado de São Paulo* (Cesp) (2012). Por meio desse processo, obtivemos resultados positivos no que concerne ao uso das quatro habilidades (*reading, writing, listening, speaking*) no processo ensino-aprendizagem do inglês na educação básica brasileira.

¹ Este artigo é parte da dissertação intitulada: *Ensino de inglês na escola pública: contribuições para uma aprendizagem significativa*, defendida em maio de 2016 na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Palavras-chave

Ensino de inglês. Educação básica. Pós-método.

ENSINAR INGLÊS – DESAFIOS E POSSIBILIDADES

O ato de ensinar é uma das mais honrosas formas de fazer o bem aos outros. Ensinar uma língua estrangeira, em particular, de acordo com Kramersch (2001), “é um ato milagroso”, pois há de se considerar as vivências de cada indivíduo, seu repertório linguístico, sua idade, conhecimentos prévios sobre a língua-alvo, a necessidade ou vontade de dedicar-se a um idioma diferente e, não raras vezes, distante do seu.

Soma-se a esse quadro a necessidade de dominar pelo menos um idioma estrangeiro nos dias de hoje. Num mundo globalizado, em que as oportunidades para se comunicar em outra língua surgem a todo momento e em qualquer lugar do planeta, a busca por cursos especializados em línguas estrangeiras justifica-se, uma vez que não há espaço para a falta de conhecimento dos indivíduos.

No entanto, como fazer com que milhares de pessoas dominem outro idioma ou, simplesmente, obtenham um conhecimento que lhes seja útil para atuar em uma sociedade global?

A trajetória do ensino de línguas abre caminhos para a compreensão dos vários métodos que foram aplicados durante muito tempo. Todavia, para este estudo faz-se necessária a compreensão das tendências educacionais que prevalecem no ensino básico brasileiro hoje, mais especificamente no ensino de língua estrangeira para alunos que cursam o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica Brasileira.

Podemos mencionar ao menos três documentos oficiais que norteiam o sistema educacional. São eles: os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (2000), os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) (2000) e o *Currículo do Estado de São Paulo* (Cesp) (2012).

O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS

De acordo com os PCN, “toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, precha de significados e significações que vão além do seu aspecto formal” (BRASIL, 2000c, p. 6). Diante de tal afirmação, não se podem ignorar as conexões existentes na linguagem, o contexto, a semântica, a gramática. A linguagem, sendo materna ou estrangeira, deve ser objeto de reflexão e análise, com o propósito de que o aluno venha a dominar os significados nela implícitos. Ainda assim, o mais importante é ter a capacidade de reconhecer que cada ato de fala tem um sentido socialmente construído.

No aprendizado de qualquer língua deve ocorrer a interação e a comunicação real entre os indivíduos; dessa forma, a aprendizagem será significativa. Sabemos que esse processo não é simples. O ato comunicativo vai muito além de uma ação imediata e superficial de comunicação. A significação está dotada de peculiaridades históricas, sociais e culturais que devem ser compreendidas, pois só assim é garantida a participação ativa do discente na sociedade.

O estudante do ensino médio deve aprender a respeitar as linguagens. Deve conhecer as manifestações de diferentes esferas sociais e reconhecê-las como legítimas, o que o levará ao entendimento das variantes em seus aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos.

Todas as manifestações da linguagem, sendo elas em língua materna ou estrangeira, podem conviver entre si sem a necessidade de invalidá-las ou ignorá-las. A respeito desse aspecto, os PCN adicionam que:

O aluno, ao compreender a linguagem como interação social, amplia o reconhecimento do outro e de si próprio, aproximando-se cada vez mais do entendimento mútuo. [...] O exame da complexidade das manifestações evoca a superação preconceituosa das identidades e provoca o respeito mútuo como meio de entender e construir o devir (BRASIL, 2000c, p. 10).

No que diz respeito especificamente à aprendizagem de língua estrangeira moderna (LEM), sabemos que há vários benefícios. Entre eles, podemos citar a compreensão ampla da visão de mundo, de diferentes culturas, o acesso à informação global, à comunicação internacional, enfim, a participação efetiva no mundo real contemporâneo.

Além disso, a escola regular tem como objetivo principal “propiciar ao estudante a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para sua formação enquanto cidadão” (BRASIL, 2000c, p. 26). É possível inferir que essa colocação vai além das competências e habilidades, também essenciais, a serem adquiridas na escola – ler, escrever, ouvir, falar em idioma estrangeiro.

Vivemos, hoje, uma perspectiva educativa que leva “o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana” (BRASIL, 2000c, p. 26). Em outras palavras, “é necessário, além de adquirir a capacidade de compor frases corretas, ter o conhecimento de como essas frases são adequadas a um determinado contexto” (BRASIL, 2000c, p. 29). Segue texto que está nos PCN a respeito desse tema:

Em síntese: é preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos (BRASIL, 2000c, p. 30).

Não somente a comunicação correta merece foco mas as questões culturais que muito têm a elucidar sobre língua materna. É por meio das tradições culturais que os estudantes conseguem ampliar seu conhecimento de mundo, sua própria realidade, seu entorno social, obtendo “melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação” (BRASIL, 2000c, p. 30).

Em concordância com os PCN, deparamo-nos com o Cesp, documento lançado pelo governo estadual de São Paulo, que apresenta “competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2012, p. 9). Essas competências são, em síntese:

Dominar a norma-padrão da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica; [...] Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; [...] Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema; [...] Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos

disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; [...] Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural (SÃO PAULO, 2012, p. 21).

Sendo assim, os objetivos para as competências a serem adquiridas, tanto dos *Parâmetros* quanto do *Currículo*, são similares, pois ambos atentam para que o estudante brasileiro tenha plena capacidade de enfrentar as várias situações que surgirão em sua vida profissional, social e cultural.

Pondo em prática as orientações dos documentos supracitados, nos questionamos sobre o porquê de a grande maioria dos estudantes, ao concluir o ensino médio, não conseguir expressar-se adequadamente no idioma estrangeiro. Afinal, são sete anos tendo aulas de inglês (quatro anos no ensino fundamental e mais três no ensino médio).

Observamos alguns obstáculos que ocasionam tal situação, tais como as condições encontradas dentro da escola, as quais não são propícias para o aprendizado de línguas, além da formação ineficiente e retrógrada de docentes. Celani e Collins (2003, p. 82), em seu estudo sobre a formação continuada de professores de inglês, afirmam que: “Todos [professores de LEM] dão aula em salas muito cheias (mínimo de 40), em escolas com recursos muito limitados, em áreas urbanas difíceis devido à violência e à pobreza”.

No entanto, de acordo com os PCN, “é imprescindível restituir ao Ensino Médio o seu papel de formador. Para tanto, é preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de ensino de LE” (BRASIL, 2000c, p. 27). Soma-se a este propósito criar situações favoráveis para que o discente possa adquirir e desenvolver habilidades de leitura e escrita, bem como falar e ouvir em um idioma estrangeiro; usar material autêntico como base nas atividades propostas; além de empregar a cultura como forma de ensino-aprendizagem, uma vez que língua e cultura são indissociáveis.

O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA E A ABORDAGEM COMUNICATIVA

Segundo Hanna (2012), a abordagem comunicativa é a mais aceita desde que se tem conhecimento do estudo científico dos métodos, em meados do século XIX, com o método tradicional de gramática e tradução.

A abordagem comunicativa leva o discente a saber *o que* expressar e *como* se expressar dependendo do contexto; conseqüentemente, leva em consideração seus interlocutores, seus papéis e suas intenções. Richards (2006, p. 2) define a abordagem comunicativa como:

[...] um conjunto de princípios referentes aos objetivos do ensino de línguas, como os alunos aprendem uma língua, os tipos de atividades em sala de aula que mais bem facilitam a aprendizagem, e os papéis de professores e alunos dentro de uma sala de aula².

Vale mencionar o que Brown (2007, p. 46) relata sobre a abordagem comunicativa, uma vez que ambos os pesquisadores têm estudos expressivos sobre o assunto: “[A Abordagem Comunicativa é] uma base unificada, mas ampla, teoricamente muito bem composta por princípios sobre a natureza da linguagem e do ensino e aprendizagem de línguas”³.

Os objetivos principais da abordagem comunicativa, adaptados de Richards (2006), são levar o aprendiz a: 1. saber usar a língua em diversas situações; 2. saber variar o uso da língua de acordo com o contexto; 3. saber produzir e compreender diferentes tipos de textos; 4. saber manter a comunicação mesmo com limitações de conhecimento da língua estrangeira.

Para que tais objetivos sejam alcançados, Richards (2006) explica o processo pelo qual o aluno aprende outro idioma. Esse processo modificou-se bastante nos últimos 40 anos, porém, nos moldes da abordagem comunicativa, Richards (2006, p. 5) aponta que:

Em anos recentes, o aprendizado de línguas tem sido visto sob uma perspectiva diferente. Ele é visto como resultado de processos dos seguintes tipos:

- Interação entre o aprendiz e os usuários da língua-alvo.
- Criação colaborativa de significado.
- Criação de interação significativa e intencional por meio da língua.
- Negociação de significado quando o estudante e seu interlocutor chegam ao entendimento.
- Aprendizagem por meio de *feedback* que os alunos têm quando usam o idioma.

2 “[...] a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom.”

3 “It is a unified but broadly based, theoretically well-informed set of tenets about the nature of language and of language learning and teaching.”

- Atentar à língua que se ouve (*input*) e tentativa de incorporar novas formas no desenvolvimento de sua competência comunicativa.
- Testar e experimentar diferentes maneiras de dizer as coisas⁴.

Em outras palavras, o aluno tem a possibilidade de interagir com falantes nativos, de negociar e construir significados, de aprender com seus erros. Essas ações podem acontecer fora da sala de aula, por meio do contato com recursos tecnológicos como jogos *on-line*, a *World Wide Web*, músicas, filmes, quadri-nhos. Também podem ocorrer dentro da escola, durante as aulas de língua estrangeira, que objetivam facilitar e favorecer o aprendizado ao apresentar atividades em pares ou grupos, dramatizações, projetos.

Observa-se, assim, que a interação é componente essencial na Abordagem Comunicativa. Segundo Hanna (2012), ao negociar informações, à medida que os interlocutores tentam se comunicar, criam-se oportunidades para que os alunos exerçam interação genuína e pratiquem a língua-alvo. Acrescenta, ainda, que:

A interação compreende tornar possível a motivação de estudantes e professores. [...] é importante lembrar que a competência comunicativa depende do conhecimento e da habilidade de uso e só pode ser compreendida no discurso constituído na interatividade (HANNA, 2012, p. 58).

No entanto, nota-se que o ensino de línguas em uma escola pública brasileira – apesar de os princípios ditados pela abordagem comunicativa considerarem que o papel do aluno, bem como o do professor, mudou – ainda continua fortemente embasado em teorias mais tradicionalistas. O ensino comunicativo prima por um discente que participe de atividades diferenciadas, colaborativas, que ouça seus pares, que aprenda com os erros alheios e próprios, que seja, em parte, responsável por seu aprendizado. Por sua vez, o professor deve ser o faci-

4 “In recent years language learning has been viewed from a very different perspective. It is seen as resulting from processes of the following kind:

- Interaction between the learner and users of the language
- Collaborative creation of meaning
- Creating meaningful and purposeful interaction through language
- Negotiation of meaning as the learner and his or her interlocutor arrive at understanding
- Learning through attending to the feedback learners get when they use the language
- Paying attention to the language one hears (*input*) and trying to incorporate new forms into one’s developing communicative competence
- Trying out and experimenting with different ways of saying things.”

litador ou monitor desse processo educacional. Percebe-se, entretanto, que apesar de o aluno ter autonomia, liberdade de escolha, recursos tecnológicos a seu favor, o cenário educacional público na educação básica do ensino de línguas estrangeiras é, em sua maioria, sem interação comunicativa.

O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA E O USO DE MATERIAL AUTÊNTICO

A utilização de materiais autênticos, ou *realia*, é essencial em aulas de língua estrangeira que adotam a abordagem comunicativa, em razão de transferir o que há de real em vários contextos que estão fora da sala de aula para dentro do contexto educacional. No entanto, discute-se ainda hoje o que caracteriza o material autêntico, quando o utilizar e como fazê-lo, uma vez que há abundância de materiais pedagógicos prontos para facilitar o trabalho do professor em sala de aula e para fazer com que os alunos cheguem com mais facilidade ao seu objetivo final: utilizar o idioma-alvo.

Para este artigo, optamos por duas definições do termo “material autêntico” que bem representam sua utilização em sala de aula. Nunan (1989, p. 54) inicia seu estudo por distinguir material pedagógico de autêntico ao dizer que material autêntico é “qualquer material que não tenha sido especificamente produzido com o propósito de ensinar uma língua”⁵. Para Richards (2001, p. 252), “materiais autênticos referem-se ao uso de textos, fotos, seleções de vídeos e outros recursos que não tenham sido especificamente preparados com propósitos pedagógicos”⁶.

De acordo com Nunan (1989), o uso de materiais autênticos se justifica pelo fato de que os diálogos e situações apresentados nos livros didáticos escolares não preparam os discentes adequadamente para a vida real, ou seja, para situações reais de comunicação. O que se ouve e se vivencia fora da sala de aula não é ilustrado pelos livros didáticos, fazendo que eles produzam linguagem não natural.

A justificativa de Richards (2001, p. 252) para o uso de materiais autênticos é igualmente válida: “Alguns argumentam que os materiais autênticos são preferíveis aos materiais criados, porque eles contêm linguagem autêntica e

5 “[...] any material which has not been specifically produced for the purpose of language teaching.”

6 “Authentic materials refers to the use in teaching of texts, photographs, video selections, and other teaching resources that were not specially prepared for pedagogical purposes.”

refletem os usos do mundo real da língua, isso se comparado com os conteúdos artificiais de muito material criado”⁷.

No entanto, deve-se apontar, de acordo com Richards (2001), que os materiais autênticos podem, da mesma forma, ser desmotivadores para os discentes, caso sejam muito complexos para os de pouca ou nenhuma proficiência no idioma-alvo, fazendo com que não obtenham sucesso em seu aprendizado. Além disso, os materiais autênticos geralmente trazem uma linguagem difícil para a compreensão dos estudiosos do idioma. Os materiais pedagógicos podem ser superiores aos autênticos por serem concebidos tendo como base os currículos educacionais existentes. Ainda assim, o uso de materiais autênticos pode ser um fardo para a maioria dos professores, pois para utilizá-los perde-se muito tempo a procura destes e ainda há a necessidade de analisá-los de modo a criar maneiras que auxiliem os alunos a compreendê-los corretamente.

Deve-se ressaltar que a utilização desses materiais com estudantes iniciantes ou com baixo conhecimento da língua-alvo precisa ser feita com cautela. Dependendo da atividade ou do texto escolhido para determinada aula, eles podem se tornar incoerentes e frustrantes. Por isso, o professor deve estar alerta, porque o uso de materiais autênticos não garante que os discentes estarão lidando com o uso significativo do idioma. Uma maneira de evitar que situações desagradáveis ocorram é o professor habituar-se a preparar exercícios que facilitem a compreensão e utilização do idioma. Por exemplo, se a tarefa está voltada para a habilidade de leitura, seria interessante a utilização de procedimentos que fossem realizados anteriormente ao texto, além de tarefas específicas usadas durante o processo de compreensão, e outras mais para a pós-leitura. Vincular os interesses com o nível de conhecimento dos discentes é igualmente de suma importância.

Com a internet, no mundo globalizado contemporâneo, tem-se uma infinidade de recursos autênticos à disposição. Alguns exemplos são notícias de jornais, artigos de revistas, propagandas, receitas culinárias, horóscopo, anúncios de emprego, histórias em quadrinhos, *charges*, desenhos, programas de TV e rádio, seriados, filmes, músicas e tantos outros. De acordo com Hanna (2012, p. 60), “a exposição ao material autêntico e o contato com a língua-alvo que ele propicia levam ao desenvolvimento da competência léxico-gramatical e,

⁷ “Some have argued that authentic materials are preferred over created materials, because they contain authentic language and reflect real-world uses of language compared with the contrived content of much created material.”

simultaneamente, da competência sociolinguística, pois aspectos sociais e culturais ficam evidenciados”.

A interação entre os recursos disponíveis e os discentes é o que efetivamente aponta para o aprendizado significativo de línguas.

O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA E A ERA PÓS-MÉTODO

Por séculos, professores de língua estrangeira ao redor do mundo buscam por um método ideal de ensino para que possam adotar e, conseqüentemente, obter resultados positivos com seus alunos. Observamos que, no decorrer da história da humanidade, várias tentativas foram feitas para criar um método eficiente. No entanto, notamos conflitos de ideias, crenças, vivências. Assim, recorreremos ao linguista B. Kumaravadivelu, que discorre sobre o pós-método.

A Era Pós-Método, segundo Kumaravadivelu (1994), não indica que outro método tenha sido encontrado, mas que se vive um paradigma na tentativa de encontrar uma *alternativa ao método e não um método alternativo*. Sabemos que essa perspectiva se encontra na estrutura da abordagem comunicativa, entretanto, com alguns princípios distintos.

Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2008) discute vastamente o termo condição pós-método. Nele, constata-se a mistura de dois ou mais métodos, isso porque foi possível concluir que não há apenas um ideal que envolve todas as necessidades dos alunos de uma língua estrangeira. Logo, o uso de diferentes métodos, tendo como foco as necessidades e dificuldades de diversos estudantes, torna-se de grande valia.

O início da era pós-método deu-se na década de 1990. Kumaravadivelu (2001) define o pós-método primeiramente pelo viés da pedagogia, que, a seu ver, vai além daquela que envolve as estratégias usadas nas aulas e outros recursos, ou seja, uma pedagogia em seu sentido mais amplo, que engloba contextos históricos, políticos e socioculturais que, direta ou indiretamente, apreendem a aprendizagem de segunda língua. Após o entendimento do termo pedagogia, o Pós-Método é definido por três vertentes relacionadas à pedagogia, as quais Kumaravadivelu (2008) chama de: particularidade, praticabilidade e possibilidade.

- *Pedagogy of particularity* – Pedagogia da particularidade. Kumaravadivelu (2008, p. 171) esclarece que o parâmetro da “particularidade” é o mais impor-

tante dentre os três, uma vez que “apresenta ênfase nas exigências locais, além das experiências ali vivenciadas”. Isso significa que ignorar a particularidade é pôr em risco o aprendizado. Não considerar o contexto dos estudantes e seus perfis desfavorece o processo ensino-aprendizagem, que, em muitos casos, pode ser nulo para muitos que não veem sentido no que aprendem.

- *Pedagogy of practicality* – Pedagogia da praticabilidade. A praticabilidade engloba a relação teoria-prática. Estudiosos apontam que o professor crítico não apenas aplica as teorias por ele conhecidas como também teoriza suas próprias práticas. Logo, o docente que assim atua consegue unir ação e reflexão. Este parâmetro enfoca a reflexão e a ação do professor que também são centradas em suas experiências e intuições. O profissional da educação tem um potente senso do que funciona ou não em sala de aula. Ele ainda põe em prática teorias criadas por estudiosos, e molda-as de acordo com seu público-alvo.
- *Pedagogy of possibility* – Pedagogia da possibilidade. A pedagogia da possibilidade nasce a partir das ideias do educador brasileiro Paulo Freire, uma vez que qualquer pedagogia está relacionada com poder e domínio, e deve existir para abolir as desigualdades sociais. Professores e alunos devem questionar o *status quo* de suas posições que os mantém subjugados. Sabe-se que os discentes não chegam à escola sendo uma “tábula rasa”, vazios, sem nada que enriqueça as aulas de qualquer disciplina. Sendo assim, o conhecimento que trazem para a escola é tão valioso quanto a própria aula que se ministra. Assim, nessa perspectiva, nos preocupamos com a identidade individual dos discentes. Ao aprender um idioma estrangeiro, mais do que qualquer outra disciplina, eles se deparam com situações por meio das quais podem compreender as organizações sociais, políticas, culturais, o que acarreta o entendimento de quem eles são como indivíduos que convivem em tal sociedade, pertencente a tal contexto histórico-cultural.

É possível inferir que as três perspectivas pedagógicas de Kumaravadivelu misturam-se e confundem-se entre si. Essas premissas fazem com que o quadro educacional seja composto da participação de professores e alunos. No pós-método, de acordo com o teórico em questão, o papel de cada um destes é igualmente diferenciado. “O aprendiz no pós-método é autônomo”⁸ (KUMA-

8 “*The postmethod learner is an autonomous learner.*”

RAVADIVELU, 2001, p. 545). Isso apenas acontece porque os estudantes desejam ter controle de seu processo ensino-aprendizagem.

Constatamos que há, basicamente, três tipos de autonomia: a acadêmica, a social e a liberatória. Kumaravadivelu (2001, p. 545) explica que: “se a autonomia acadêmica capacita os discentes a serem estudantes efetivos, e a autonomia social encoraja-os a serem pares colaborativos, a autonomia liberatória fortalece-os a serem pensadores críticos”⁹. Assim, os professores podem criar atividades para que esses três tipos de autonomia sejam desenvolvidos. Um bom exemplo é o trabalho com projetos, que produz independência e responsabilidade nos discentes.

O papel do professor, na perspectiva do pós-método, também é diferenciado. Este, assim como os alunos, possui autonomia, pois constrói e implementa suas próprias práticas ao deparar com as particularidades dos discentes. Todavia, é necessário que o docente tenha determinação e consciência de suas decisões. Quando ele entra em determinada instituição para lecionar, já sabe qual currículo deve seguir, assim como o método a utilizar. Após conhecer os alunos, de certa forma, faz ajustes, mudanças, até o ponto de conseguir atuar de maneira ímpar com suas turmas. Segundo Kumaravadivelu (2001), o fator que leva o professor a se inserir nos parâmetros da particularidade, da praticabilidade e da possibilidade é a indagação que ele faz a si mesmo; a partir daí, ele parte em busca de respostas para que a mudança seja efetivada.

O ENSINO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA: CONTEXTO

As atividades utilizadas para este estudo foram realizadas com alunos que cursavam o terceiro ano do ensino médio no período matutino em uma escola pública estadual localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. Neste artigo, apresentaremos apenas uma dessas atividades. Essa escola possui cerca de dois mil alunos divididos em três turnos distintos. A professora, também pesquisadora e autora deste artigo, atua na educação pública e atua nessa unidade escolar por 12 anos.

É importante ressaltar que a unidade escolar é diferenciada na comunidade na qual está inserida por conseguir, de certo modo, atingir alguns resultados

⁹ “If academic autonomy enables learners to be effective learners, and social autonomy encourages them to be collaborative partners, liberatory autonomy empowers them to be critical thinkers.”

positivos relacionados aos alunos que possui. Os recursos disponíveis e que funcionam bem são um *CD player* e *Data Show*. No início do ano, os estudantes recebem a apostila de inglês, que apresenta todo o conteúdo do Cesp, no formato *Caderno do aluno*. Além desses cadernos, chamados informalmente de apostilas, ainda recebem o livro didático *High Up 3* (DIAS et al., 2013), ambos utilizados simultaneamente.

Para este estudo, optamos por atuar com duas turmas do terceiro ano do ensino médio, sendo a turma A com 43 estudantes e a B com 40. Essas são as únicas turmas de terceiro ano no período da manhã. Vale ressaltar que durante o ano letivo houve rotatividade de discentes. Alguns foram transferidos de período ou de unidade escolar, assim como outros entraram nessas turmas.

O que motivou, em primeiro lugar, a realização deste trabalho foi o desafio de lecionar em turmas consideradas “difíceis” por estarem prestes a finalizar o ensino regular (alguns acreditavam que, “se não aprenderam nada até então, não aprenderiam mais nada”; isso foi dito com certa frequência nessas turmas).

Um dos primeiros passos para o diagnóstico do perfil desses discentes foi a realização de um questionário. Este estudo foi construído com duas turmas grandes, totalizando 83 discentes de terceiro ano do ensino médio, dentre os quais mais da metade (63%) tinha como base apenas o ensino de língua inglesa proveniente da escola pública.

A tarefa que segue apresenta práticas que englobam o uso das quatro habilidades a ser adquiridas ao aprender uma língua estrangeira. Por lidarmos com grupos grandes e heterogêneos, e com níveis distintos de conhecimento de inglês, a professora teve autonomia de atuar conforme seu contexto educacional.

De acordo com Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2008) e Prabhu (1990), não há apenas um método ideal que abarca todas as necessidades do professor e do aluno ao lecionar/aprender um idioma estrangeiro. Por isso, na condição pós-método, que se insere na abordagem comunicativa, deve-se agir de acordo com a particularidade, a praticabilidade e a possibilidade de cada contexto educacional. O docente teoriza sua própria prática, uma vez que apenas ele conhece a conjuntura de seu aluno, sabe de suas limitações e potencialidades.

Verificamos, na prática descrita a seguir, as ações da pesquisadora, condizentes com a realidade dos estudantes, em que houve combinação de métodos a fim de que eles pudessem produzir linguagem real. Ainda segundo Kumaravadivelu (2001), quando o professor entra em determinada instituição para lecionar, este já sabe qual currículo deve seguir, assim como o método a utilizar.

Após conhecer os alunos, de certa forma, faz ajustes, mudanças, até o ponto de conseguir atuar de maneira ímpar com suas turmas.

Faz-se necessário apontar, ainda, que apenas a utilização do Cesp (SÃO PAULO, 2012) mostrou-se incompleta e insatisfatória nas aulas de LEM, pois faltava o uso efetivo do idioma. Para sanar o problema diagnosticado, foram feitas adaptações para que houvesse interação entre o material disponível e o discente, assim, proporcionando o uso real da língua inglesa.

O ENSINO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA: ANÁLISE DE DADOS

O Cesp traz o assunto “Trabalho Voluntário” para ser tratado no primeiro bimestre. Uma das habilidades a ser adquirida pelos alunos, de acordo com o documento, é a “troca de informações pessoais” (SÃO PAULO, 2012, p. 141). Diante disto, foi proposto, como prática final, que os alunos produzissem um vídeo em que davam informações pessoais sobre outra pessoa.

Para que chegassem à produção do vídeo, objetivo final da tarefa, várias etapas foram realizadas. A primeira delas foi a leitura de um texto real que retratava, de forma reduzida, a biografia da ativista paquistanesa e vencedora do Prêmio Nobel da Paz de 2014, Malala Yousafzai (MALALA YOUSAFZAI BIOGRAPHY, 2016). A motivação para tal escolha foi o fato de ela ser vencedora de um dos prêmios mais importantes atuais e por ser tão jovem, além de haver um grande contraste entre o sistema educacional paquistanês e o brasileiro. Outra razão foi proporcionar conhecimento sobre culturas e realidades distintas para que os alunos pudessem refletir sobre as suas próprias.

A primeira habilidade trabalhada foi o *reading*. Concomitante à leitura do texto, feita pela professora, houve a tradução, feita em conjunto pela professora e os alunos, de maneira dinâmica e rápida. Isso para que a compreensão e discussão fossem realizadas. Tais práticas foram escolhidas, embora reconheçamos que o procedimento não é recomendável, para termos certeza de que os alunos compreenderiam efetivamente o texto que tinham em mãos, uma vez que esta etapa seria apenas o começo de uma das atividades; a ideia seria diminuir gradativamente o uso da tradução nas tarefas seguintes, como realmente foi feito.

Na era pós-método, Kumaravadivelu (2001, 2008) prega que não importa a combinação de métodos ou as técnicas utilizadas em sala de aula; para ele,

o mais importante é que haja compreensão, entendimento do que está sendo efetivamente ensinado. Não há problema em utilizar a tradução, mesmo sabendo que ela foi amplamente utilizada em abordagens tradicionalistas, pois o professor deve atuar conforme seu contexto. Se os estudantes ainda não possuem habilidades de compreensão textual em LEM, aos poucos vão adquiri-la.

Durante a leitura/tradução/compreensão, diversas questões foram levantadas. Interessante apontar que houve poucas intervenções da professora. Foi nítido o uso correto dos cognatos que a maioria utilizou como recurso para traduzir e compreender o que estava escrito no texto. Devido às intervenções dos discentes relativas ao texto (dados específicos sobre a biografia de Malala), houve perguntas sobre o atentado que ela sofreu. Discussões surgiram espontaneamente, cabendo à docente conduzi-las de maneira adequada.

Até o momento, observamos algumas habilidades trabalhadas. A primeira é a de *listening*, pois eles tinham a professora como modelo de leitura, para que distinguíssem “as particularidades dos grafemas e dos padrões ortográficos do inglês” (BROWN, 2007, p. 367). A segunda é a de *reading*, pois tinham de ler para entender e acompanhar o contexto.

O passo seguinte foi identificar as informações características de uma biografia. Por meio de discussão, a docente, junto com os educandos, explicou que em toda biografia devem constar: nome, idade/data de nascimento, nacionalidade, além de algo expressivo na vida dessa pessoa. Assim, juntos, formularam as questões essenciais para que dados de uma biografia fossem compostos. Em lousa, a professora escrevia o que os alunos ditavam, resultando em:

- *What's your name?* (Qual é o seu nome?)
- *How old are you?* (Quantos anos você tem?)
- *When is your birthday?/When were you born?* (Quando é o seu aniversário?/Quando você nasceu?)
- *Where were you born?* (Onde você nasceu?)
- *Where do you live?* (Onde você mora?)
- *What's the biggest achievement in your life?* (Qual a maior conquista em sua vida?)

A partir daí, houve repetição dos períodos, para que os estudantes os utilizassem em conversas informais durante a aula. Como forma de fixação, eles fizeram a repetição conjunta, o que durou poucos minutos, e em seguida pra-

ticaram as perguntas mencionadas uns com os outros. Somente neste momento ela percebeu que não havia “ensinado” as respostas correspondentes a essas questões. No entanto, não os interrompeu. Deixou que eles produzissem o que conseguiam com a bagagem de conhecimento de uma trajetória de seis anos cursados em escolas públicas. Mais uma habilidade pôde ser observada até este ponto: o *speaking*. A atmosfera era informal, houve uma conversa, controlada pela professora.

Conforme foi observado, ao ouvirem a pergunta *What's your name?*, que, por sua vez, foi e é ainda tão usada nos contextos escolares, as respostas foram em inglês em sua totalidade. Interessante apontar que a grande maioria utilizou a estrutura completa *My name is...*, e poucos disseram apenas o nome, sem nenhuma estrutura gramatical. Na segunda pergunta, *How old are you?*, os primeiros problemas surgiram. Alguns não sabiam dizer a idade (os números) em inglês. Felizmente foram poucos, e notou-se que houve colaboração por parte dos que sabiam. Na terceira pergunta, *When is your birthday?*, metade dos estudantes demonstrou não conhecer os meses nem os números ordinais no idioma estrangeiro. A professora precisou intervir, ajudando os que realmente não sabiam e os que haviam esquecido. O mais surpreendente foi na quarta pergunta, *Where were you born?*. A grande maioria não a compreendeu. A professora teve que voltar à lousa, apontar as questões feitas por eles mesmos, e assim, aos poucos, respostas foram surgindo. A quinta questão, *What's the biggest achievement in your life?*, como já previsto, foi o ponto no qual os alunos tiveram mais dificuldade para se expressar em língua inglesa. Por outro lado, foi gratificante ouvir algumas tentativas como: “*course; enter university; house beach*”. Nota-se nitidamente o esforço que alguns fizeram para se comunicar em inglês. Esses dados foram baseados nas observações feitas durante as atividades em ambas as turmas.

O passo seguinte foi orientá-los para a tarefa final. A professora explicou que teriam de pensar em algum familiar que eles admiravam e gravar um vídeo contando algumas informações sobre ele. O vídeo teria de conter apenas as informações que foram trabalhadas em aula. O prazo foi de duas semanas, uma vez que as aulas da semana seguinte foram utilizadas para instrução da elaboração do vídeo. Eles deveriam trazer seus textos prontos para, caso quisessem, gravar e editar como exemplificação, além de sanar quaisquer tipos de dúvidas.

Ao analisarmos os vídeos, constatamos que alguns deles estavam ótimos, o esforço de boa parte dos alunos em pronunciar corretamente as palavras era

visível, eles se prepararam, acessaram dicionários *on-line* que mostram a pronúncia das palavras e deram o máximo de si para conseguir reproduzir períodos corretamente. No entanto, outros não foram tão positivos. Alguns estudantes, não tendo base alguma, não se esforçaram para fazer um bom trabalho. Estes pronunciaram as palavras da maneira que são escritas, como se fossem em língua portuguesa, e falavam palavras em português e inglês num mesmo período; além disso, não pediram ajuda.

A professora, para atribuir um valor para cada trabalho (bem-sucedido ou não), fez um quadro que mostrava os pontos positivos e negativos dos vídeos produzidos. Enquanto eles faziam um exercício escrito em grupos, ela chamava um a um e conversavam sobre seus vídeos. Este procedimento foi de extrema importância para os alunos. Estavam ansiosos para saber seu desempenho na realização da atividade. A professora explicou algumas regras gramaticais, de estruturas, deu dicas de pronúncia. Enfim, o retorno foi de grande valia. É importante apontar que nenhum aluno teve atribuída nota abaixo da média, a fim de encorajá-los e motivá-los a não desistir de se comunicar em língua inglesa.

O ENSINO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA: RESULTADOS

Para este estudo, buscaram-se maneiras possíveis de trabalhar com os alunos do terceiro ano do ensino médio as quatro habilidades do idioma (*reading, writing, listening, speaking*), além da cultura da língua-alvo e a utilização de materiais autênticos, como base para a criação da atividade realizada.

Acreditamos que o principal questionamento deste artigo é referente ao motivo pelo qual a maioria dos estudantes brasileiros, ao término do ensino regular, apresenta proficiência limitada em inglês. Alguns problemas podem ser apontados, como a desmotivação dos estudantes, a falta de perspectiva para o futuro, a dificuldade no aprendizado, a má formação docente, além da estrutura familiar frágil, da falta de recursos adequados para o ensino de línguas, do número elevado de discentes por sala, entre outros.

O que fazer diante de tal quadro? Atuar efetivamente. Se há uma defasagem na formação profissional, uma oferta de continuidade aos seus estudos deveria ser implementada, assim como políticas públicas poderiam assistir esses profissionais de maneira mais eficaz, além de proporcionar uma estrutura física mais

apropriada nas escolas em geral. Tudo deve fazer sentido, de tal forma que dê ao estudante motivo real para a dedicação aos estudos. Ainda assim, diante de todos esses problemas, acreditamos que é possível fazer algo significativo.

Para o ensino específico de inglês, ainda é possível, lamentavelmente, encontrar em muitas escolas públicas docentes que insistem em utilizar métodos mais tradicionalistas ao entregarem dicionários aos alunos e pedirem que eles apenas traduzam um texto. A tradução pode e deve ser utilizada em aulas de LE, todavia de maneira bem diversa desta. Se o professor possui alunos com muitas dificuldades com o idioma, pode variar o modo como a tradução é feita. Ela pode ser realizada em conjunto, em grupos, com discussões, ou de qualquer outra forma que mostre resultados positivos com a atuação dos estudantes.

No fim do ano letivo de 2015, os alunos em questão responderam a um questionário aberto para que pudéssemos compreender as etapas pelas quais passaram e concluirmos a pesquisa em si. Assim, de acordo com as respostas do questionário, a atividade descrita neste artigo foi a que consideraram mais significativa. Quando se trouxe à lembrança a leitura em conjunto, as discussões sobre a educação paquistanesa, as perguntas e respostas pessoais e a gravação do vídeo final, muitas incertezas sobre pronúncia de palavras, estruturas gramaticais, dados que deveriam ser mencionados, foram, de certa forma, superadas por eles. Apesar de ter sido o primeiro exercício por meio do qual esses estudantes deveriam comunicar-se em inglês, acreditamos que o resultado foi favorável devido ao grande número de trabalhos produzidos, poucos muito bons, outros razoavelmente bons e poucos não tão bons no que diz respeito à fala e ao ato de comunicar-se. A devolutiva da professora, igualmente, foi muito importante para a construção de autoestima e confiança por parte dos educandos.

Há quase 20 anos, Celani (1997) já pensava sobre o futuro do ensino do inglês no Brasil. Naquela oportunidade, sabiamente, disse:

[...] talvez a necessidade de se estabelecer uma pedagogia mais realista seja prioritária, com definição clara dos objetivos possíveis de serem atingidos, particularmente na escola pública. É fundamental evitar o fracasso na aprendizagem de línguas na escola, para se acabar, de uma vez por todas, com a falsa idéia de que língua estrangeira só se aprende fora da escola (CELANI, 1997, p. 159).

Celani (1997, p. 160) continua com suas reflexões ao relatar que se deveria observar menos os modismos que são desenvolvidos em outras partes do mundo e olhar com cuidado para “o aluno, aqui, o aluno brasileiro. É para ele

que estamos ensinando a língua estrangeira, no Brasil”. Por isso, suas necessidades, vontades, interesses são tão valiosos para o professor de línguas, pois este deve preparar suas aulas voltadas para o aluno, para que o resultado educacional seja significativo, e fazer que o ensino de segunda língua na Educação Básica brasileira seja possível.

Teaching English in public school and Kumaravadivelu post method condition: a possible reality

Abstract

The present article guides us to the use of the communicative language teaching (CLT) and of the post method of Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2008) which were used in the Brazilian public education context. Thus, we are showing the results which were achieved by students who were in the 3rd year of High School in a school situated in the outskirts of São Paulo city. To this article specifically, we are presenting one activity which was used with these students and which is also in agreement with the three official Brazilian documents: *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (2000), *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM) (2000) and *Currículo do Estado de São Paulo* (Cesp) (2012). Through this practice we have reached positive results when using the four skills (reading, writing, listening, speaking) in the teaching and learning process of the Brazilian Compulsory Education.

Keywords

English teaching. Compulsory education. Post method condition.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC; SED, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12598:publicacoes>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Parte I – Bases Legais. Brasília: MEC; SED, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC; SED, 2000c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2016.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3. ed. Upper Saddle River: Pearson Longman, 2007.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: Educ, 1997. p. 147-161.

CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Formação contínua de professores em contexto presencial e a distância: respondendo aos desafios. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. de C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 69-105.

DIAS, R. et al. *High Up 3 – Língua Estrangeira Moderna – Inglês – Ensino Médio*. Cotia: Macmillan, 2013.

HANNA, V. L. H. *Línguas estrangeiras: o ensino em um contexto cultural*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2012.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. 5. ed. Oxford: Oxford University Press, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-50, Spring 1994. Disponível em: <<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/1994%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Condition.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, Winter 2001. Disponível em: <<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to post-method*. ESL & Applied Linguistics Professional Series. Mahwah, New Jersey: Taylor & Francis e-Library, 2008.

MALALA YOUSAFZAI BIOGRAPHY. *bio*. Disponível em: <<http://www.biography.com/people/malala-yousafzai-21362253>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

RICHARDS, J. C. *Curriculum development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. C. *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. 2. ed. São Paulo: SE, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/782.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

Recebido em setembro de 2016.

Aprovado em outubro de 2016.