

A AUTORREFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DE PROFESSOR DE INGLÊS EM FORMAÇÃO NO ÂMBITO DO PIBID

(1) Kaliane Maria Chaves dos Santos; (2) Edivando Moraes de Araújo; (3) Ítalo Alves de Assis

(1) *Graduanda em Letras/Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA- kaliane16@hotmail.com*

(2) *Graduanda em Letras/Inglês pela Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA- edivando3@hotmail.com*

(3) *Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade do Ceará, doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará, professor assistente do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA- italoalves1991@gmail.com*

RESUMO: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) em uma de suas atuações exercita a construção da identidade profissional de professores já graduados e de professores em formação por meio da inserção desses últimos no cotidiano das escolas públicas, possibilitando o exercício da docência e sua relação com a pesquisa. A partir desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo principal apresentar uma autorreflexão nossa, enquanto graduandos de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) que atuam no PIBID/UVA subprojeto Letras Inglês, acerca de práticas e concepções de ensino e como estas realmente são colocadas em sala de aula no nosso processo de formação do profissional; mais especificamente, este trabalho trata-se de um relato de experiência de aulas de dois momentos distintos durante as oficinas do PIBID/UVA na escola pública Padre Osvaldo Carneiro Chaves, localizada na cidade de Sobral (CE), nos meses de maio e junho de 2017. Os apontamentos que embasaram esta autorreflexão são provenientes das nossas experiências e impacto das mesmas, de forma que foi possível contrastar a nossa visão à respeito de ensino de língua inglesa e o que está sendo de fato praticado nessas oficinas. Como resultado dessa autorreflexão, foi possível notar ao final das intervenções que em determinados momentos ainda não praticamos a nossa atual concepção de ensino de língua, e que a constante revisão desses conceitos e da relação teoria e prática devem fazer parte do processo de formação do professor de língua estrangeira; nesse sentido, a participação no PIBID vem nos ajudando nesse processo, pois nos permite conhecer concepções teóricas de ensino e a oportunidade de refletir sobre nossa prática docente. Além disso, também foi possível observar uma mudança de nossa postura docente entre estes dois momentos. No primeiro momento, uma das oficinas ocorreu sem haver nenhuma interação entre os alunos, o que para a nossa concepção aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira seria um ponto negativo; no segundo momento, após duas aulas mais tradicionalistas, houve uma pequena mudança positiva que surgiu a partir de nossas reflexões sobre o ensino de língua.

Palavras-chave: Prática docente, autorreflexão, teoria e prática, PIBID.

1 INTRODUÇÃO

Questões referentes aos atuais desafios enfrentados pelas licenciaturas apontam a relação entre teoria e prática pedagógica como um espaço de hiato, onde os alunos, muitas vezes, não conseguem entender o porquê de determinados conteúdos, se os mesmos não podem ser ensinados aos alunos daquela maneira. Isso retrata um modelo de ensino universitário de fórmula de plano de

aula, ao invés de um curso que forma pesquisadores para construírem saberes a partir de suas próprias experiências em sala de aula.

Não são poucos os textos que apontam uma necessidade urgente de repensar a formação dos futuros professores da educação básica, onde os conhecimentos de suas áreas possam ser desenvolvidos de maneira significativa para os alunos. A impressão que temos, como alunos e professores, é que se tratam de duas perspectivas isoladas: saber e saber-fazer.

O Ministério da Educação (MEC), através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) tem contribuído com a aproximação entre teoria e prática, pois proporciona a alunos a partir do segundo semestre de suas licenciaturas o contato com a ação docente em um ambiente escolar e a reflexão sobre suas práticas docentes, porém fora do conteúdo programático estabelecido nas grades curriculares.

Através deste trabalho, temos como objetivo fazer uma autorreflexão acerca das atividades docentes por professores em formação no âmbito do PIBID/Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Para tal, relataremos dois momentos distintos que aconteceram na escola a qual atuamos durante o ano letivo de 2017, utilizando apontamentos dessas intervenções pedagógicas a partir dos quais serão discutidos aspectos relativos ao ensino de língua inglesa, especialmente de gramática, ao lugar da disciplina na estrutura do ensino básico público no país, dentre outras questões.

2 METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de um relato de experiência de intervenções pedagógicas feita por alunos (professores em formação) do programa PIBID/Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú em escolas de ensino público do município de Sobral (CE). A análise das intervenções irá contemplar dois momentos distintos do ano letivo de atuação do PIBID na escola em questão, dado o fato de podermos refletir conscientemente sobre mudanças de concepção e práticas que separaram esses dois momentos.

As oficinas a serem relatadas ocorreram na escola de ensino fundamental Padre Osvaldo Carneiro Chaves, no contraturno, ou seja, os alunos que estão matriculados regularmente no período da manhã assistem as aulas do PIBID à tarde; essas oficinas foram realizadas com as turmas de 6º ao 9º ano do fundamental II, contendo uma média de doze alunos por oficina.

Neste trabalho serão relatadas três aulas que continham aspectos gramaticais da língua inglesa: (I) o presente simples (II) preposições de tempo e lugar (on, in, at) e (III) rotinas diárias a partir do presente simples. O objetivo desse trabalho é relatar dois momentos distintos de professores em formação do PIBID/UVA utilizando os planos de aula e apontamentos que foram feitos durante as atividades.

3 O PAPEL DA GRAMÁTICA NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Devido à relevância do que foi escrito em grego e latim para a formação do pensamento ocidental, essas línguas são consideradas por muitos as primeiras a serem ensinadas formalmente em uma perspectiva de ensino de língua estrangeira. Como as mesmas eram ensinadas através de tradução de textos e com foco na gramática – suas regras, o primeiro método de ensino de línguas estrangeiras, primeiramente utilizado no ensino do latim e do grego, ficou conhecido como Método de gramática e tradução (*Grammar-Translation Method*) ou método indireto, pois utiliza-se a língua materna para mediar o aprendizado de LE (OLIVEIRA, 2014, p.76); esse método é diferente do método direto, onde a língua materna não é utilizada nem pelos alunos e nem pelos professores, e não há tradução durante as aulas.

Este método (gramática e tradução) ainda é muito utilizado, principalmente nas escolas públicas, em que há ainda é frequente a contratação de professores que não têm domínio sobre a língua alvo e muitas vezes nem são formados na área, como acontece na Região Norte do nosso estado. Isso dificulta o uso adequado da língua e uma reflexão mais crítica sobre o seu sistema. Não compete a este artigo desconsiderar o estudo da gramática ou o uso da mesma, mas compreender que a língua é muito mais do que gramática enquanto apenas regras, pois utilizamos a língua para interagir com o mundo, com o outro; por isso, apenas o estudo de gramática com fim em si mesma não é o suficiente para alcançarmos esse objetivo, mas o mesmo deve ser visto como essencial enquanto forma de interação com o mundo, já que a língua se organiza através da gramática e de sua capacidade de produzir significados e experiências. Como diz Antunes:

É preciso reprogramar a mente de professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia. De fato, qualquer coisa que foge um pouco do uso mais ou menos estipulado é vista como erro. As mudanças não são percebidas como “mudanças”, são percebidas como erros. (ANTUNES, 2007 p. 23)

A língua enquanto um fator social deve ser utilizada como tal, não apenas como um conjunto de regras. Para Antunes (2007), se o aluno entendesse o processo natural de aprendizagem da gramática, ele se sentiria mais à-vontade em utilizar a língua em uma perspectiva mais comunicativa. Dessa forma, as aulas ocorreriam de forma mais interacionista e o aluno teria maiores possibilidades de criar e interagir com o outro através do aprendizado da nova língua. E esse é um dos objetivos das oficinas do PIBID, ter um caráter mais interativo e comunicativo onde todos participem com propósitos de compartilhar conhecimentos.

Mas como romper com uma tradição tão milenar no estudo de línguas? Muitas tradições e crenças são passíveis de mudanças. De acordo com Pagoto de Sousa (2007), as crenças são difíceis de serem modificadas, mas não são necessariamente estáveis, podendo sofrer alterações quando necessário. Dessa forma, entendendo o estudo de língua como um processo passível de mudanças, as crenças não somente influenciam as ações, mas estas, acompanhadas de reflexões sobre as experiências, podem mudar as crenças ou inclusive criar outras novas.

Essa mudança pode ocorrer, obviamente, mas requer tempo, comprometimento e capacitações. Neste sentido, entendemos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como uma oportunidade de fazer parte desse processo. O programa vem com esse desafio para os bolsistas, o de mudar e romper com os paradigmas nos métodos tradicionais de ensino. A experiência no PIBID nos permite ver de perto as dificuldades dos alunos em aprender uma nova língua, e as nossas próprias, em ensinar e ao mesmo tempo repensar em novos métodos de ensino que se diferencem do tradicional. Como menciona Freire (1996, p. 39), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim o programa tem contribuído na formação dos professores, que por sua vez contribui na melhoria do ensino de LE (Língua Estrangeira) nas escolas públicas do país.

4 PIBID/UVA : SUBPROJETO INGLÊS E A FORMAÇÃO DOCENTE

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem uma dupla atuação. Por um lado, exercita a construção da identidade profissional de professores já graduados e de professores em formação por meio da inserção desses últimos no cotidiano das escolas públicas, possibilitando o exercício da docência e sua relação com a pesquisa. Por outro lado, oferta aos alunos da educação básica pública oportunidades de conhecer os diversos campos do conhecimento de uma maneira diferente da abordada nas salas de aula dos anos letivos, sobretudo pela heterogeneidade dos grupos formados.

Atualmente, participam do PIBID/UVA dez cursos de licenciatura sendo estes: Biologia, Química, Física, Ed. Física, Matemática, Pedagogia, História, Ciências Sociais, Letras português e Letras inglês. O subprojeto Letras/Inglês conta com 31 bolsistas, dois coordenadores de área e 3 supervisores, em que atendemos entre 15 a 20 alunos no contra turno. Nosso subprojeto destaca a importância de uma educação com base na realidade, considerando o contexto onde os alunos estão inseridos e valorizando os saberes dos mesmos. A proposta de trabalho da coordenação institucional do PIBID/UVA prevê a interação entre os saberes científicos e a prática social através de ações interdisciplinares e inovadoras, como ressalta a LDB (1996), em seu artigo 32, ao afirmar que o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão, ou seja,

O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [e] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade (BRASIL, 1996).

O subprojeto Letras/Inglês propõe ao acadêmico iniciante uma experiência da prática escolar, que o curso de formação não consegue atender, visto que os estágios são oferecidos no final da graduação apenas. Este primeiro contato com a escola permite um amplo reconhecimento desse espaço e de seus participantes, discentes e agentes educadores.

A primeira tarefa que realizamos é a identificação da escola, através de questionários que vão desde dados estatísticos até a impressão que os professores, alunos e demais educadores têm sobre a mesma, sobre a educação e sobre as políticas públicas voltadas à educação do município. Em seguida, executamos atividades de intervenção para a captação de alunos para frequentar as oficinas do subprojeto. Então, estamos prontos para iniciar as atividades docentes e, através dos encontros semanais de planejamento e avaliação, investir nos processos de reflexão nas práxis realizadas nos contextos escolares. Tudo isso de extrema relevância para a qualificação profissional

dos professores e supervisores e para uma nova significação da educação para educadores e educandos.

Essa nova significação implica (re)pensar questões como: conceito de currículo, que competências poderão emergir da práxis pedagógica e como essas competências são exercitadas de forma a romper com paradigmas de uma educação mecanicista, a ponto de contribuir para uma formação onde o professor se compreenda ator no processo de aprendizagem.

Seguramente, as práticas desenvolvidas na nossa escola nos levaram a reconhecer a importância da metodologia adotada pelo subprojeto Letras/Inglês ao proporcionar a seus bolsistas, além de articulações entre a língua estrangeira e as atividades de sala de aula, a construção de saberes e o desenvolvimento de competências para uma docência eficaz. A partir desse reconhecimento, deu-se a curiosidade de saber como está sendo o processo desses saberes nos demais bolsistas, o que originou esta pesquisa.

O PIBID proporciona aos bolsistas momentos de reflexão pedagógica, pois há sempre todo mês 1 ou 2 reuniões com os coordenadores de área onde repensamos a relevância de cada atividade proposta para os alunos, e com isso vamos percebendo que não há uma fórmula secreta, temos sempre que estar preparados para situações novas que nos são apresentadas em sala de aula.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em um primeiro momento, falaremos de duas oficinas; uma realizada no dia 14 de maio e outra no dia 6 de junho de 2017. Posteriormente, será feita uma pequena comparação entre estes e uma oficina realizada já no segundo semestre de 2017, no mês de agosto. O propósito dessa comparação será verificar quais mudanças podem advir a partir desse processo de autorreflexão sobre a prática discente de professores em formação no âmbito do PIBID.

O principal objetivo da primeira oficina a ser relatada era promover nos alunos o hábito da leitura, conhecendo o presente simples dentro da Língua Inglesa. Ao fazer a análise crítica do plano, assim como do que foi realizado em sala, é possível perceber não somente algumas falhas, mas também o método da gramática e tradução explicitamente utilizado na aula, o que contradiz as nossas crenças e propósitos iniciais dentro do programa. Foi possível visualizar a forte influência do método gramática e tradução e sua perspectiva em relação ao ensino de LE quando observamos a apresentação formal de regras gramaticais no âmbito desta oficina. Como foi dito anteriormente, o ensino estruturalista é milenar, sendo este o método que nos foi repassado enquanto alunos, e agora durante nossas aulas, esses elementos muitas vezes aparecem, de forma até inconsciente, mesmo

que durante o planejamento busquemos elaborar uma aula mais interacionista possível; contudo, o que percebemos ao final das oficinas é que o tradicionalismo ainda insiste em aparecer.

Um exemplo disso é que, ainda durante esse primeiro momento, na aula do dia 14 de maio, tentamos fazer uma aula mais contextualizada: o propósito inicial era apresentar o *simple present* (presente simples) de uma maneira que todos pudessem utilizar a língua para a sua finalidade principal, que é a comunicação. Quando iniciamos a aula, uma das nossas primeiras ações foi recorrer ao quadro a fim de explicar o assunto em questão. A aula transcorreu sem que houvesse uma maior interação entre os alunos, sendo o centro da aula o professor, o que remete as abordagens estruturalistas em que onde o professor é o detentor absoluto do conhecimento e quase não ocorre interação.

A segunda aula desse primeiro momento, realizada no dia 6 de junho, tinha por objetivo promover o conhecimento sobre as preposições de tempo (**in**, **on** e **at**) e lugar (**in**, **on**, **at** e **to**) através da leitura. Após refletir sobre as oficinas anteriores, chegamos à conclusão de que era preciso colocar os alunos para participarem da aula de forma mais ativa, para que assim eles fossem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e não apenas reprodutores passivos de instruções e conteúdos ministrados pelo professor.

Para que tal objetivo fosse alcançado, levamos um texto em Inglês sobre alguns autores brasileiros; o objetivo era trabalhar esses assuntos gramaticais, mas utilizando um texto que houvesse trouxesse uma contextualização a partir de escritores que já lhe fossem possivelmente familiares a partir das aulas de língua portuguesa, ou ainda para apresentá-los à esses escritores. Para essa finalidade, focamos nas partes do texto onde haviam preposições, e em seguida, uma explicação sobre os usos da mesma. Mais uma vez, apesar as boas intenções, a aula se deu numa perspectiva estruturalista, onde o centro da aula foram os bolsistas. É incrível como temos a consciência de nossas práticas e de que as mesmas precisam ser mudadas, mas percebemos o quanto é trabalhoso, pois após refletir no final da aula percebemos que as metodologias adotadas nessas duas aulas foram bem parecidas, apesar de serem assuntos diferentes.

Apesar da intenção de realizar atividades dinâmicas e interativas, nessas duas aulas, procedimentos como estes ainda revelam um pensamento estruturalista que inconscientemente está incorporada em nossa prática docente e deve estar em constante revisão para que haja um ensino mais reflexivo e mais proveitoso.

Almeida Filho (2012, p. 122) diz que “a língua é para viver, se relacionar, conhecer o mundo e as pessoas, se apresentar, fazer coisas acontecerem em projetos e assim por diante”.



Portanto, quando observamos como se desenrolam as práticas docentes tradicionalistas no ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública do país, é possível entender o porquê de muitos alunos saírem do ensino básico sem lembrar quase nada do que viram; sem conseguir se comunicar pelo menos de forma básica na língua que está sendo estudada.

Após algumas reflexões sobre as nossas dificuldades de ensinar inglês e de fazer com que os alunos aprendessem e se interessassem pelo estudo da língua, decidimos modificar as abordagens das aulas. Para isso foi proposto que no segundo semestre de 2017 trabalhássemos com coisas mais “interessantes”, que fizessem parte da memória afetiva dos alunos, de forma que houvesse a motivação dos mesmos para participação durante as oficinas, como: séries, filmes, música, livros e quadrinhos. Outro propósito desse segundo momento, o qual terá uma oficina relatada a seguir, era que fosse trabalhado durante todo o semestre apenas um aspecto da gramática, no caso o *simple present*, já que o semestre passado não havia sido o suficiente para que os alunos compreendessem e conseguissem aplicar em situação comunicativas significativas esse tempo verbal, o que ficava evidente a partir das dificuldades dos mesmos de elaborar pequenos diálogos em Inglês que utilizassem esse componente gramatical.

Neste segundo momento, ao iniciar o segundo semestre letivo do ano, refletimos através de seminários, reuniões e atividades com nossos coordenadores sobre o que precisávamos mudar em relação a nossa metodologia para que ensinássemos a língua a partir de sua função primordial, que é a de gerar interação e socialização. Para alcançar tais propósitos, utilizamos na oficina ministrada no dia 15 de agosto alguns objetos que usamos no dia-a-dia como: escova de dente, pentes, pratos, talheres e uma mesa simulando uma cama. Os objetivos dessa oficina era trabalhar o ensino das rotinas diárias e mostrar para os alunos que a Língua Inglesa não é apenas uma disciplina que ensina regras, mas que é possível interagir com o mundo através de seu uso. A aula iniciou-se em Inglês e à medida que a fala ia transcorrendo, mímicas ou gestos eram executados para que os alunos se esforçassem para entender o que estava sendo dito em língua estrangeira. Durante esse primeiro momento, foi pedido que os alunos tentassem se ater à produção em língua estrangeira, evitando ao máximo à produção em língua materna, mas em alguns momentos, devido ao não conhecimento da língua Inglesa, permitimos que eles também se expressassem em sua língua materna.

Apesar das frases serem bem curtas, os alunos mostraram um pouco de dificuldade na compreensão das mesmas; contudo, o aspecto mais difícil da aula foi motivá-los a interagir entre si, devido ao fato de muitos sentirem vergonha, enquanto outros achavam que estavam fazendo errado.



Contudo, apesar dessas dificuldades, a aula ocorreu de forma mais interativa, pois diferente do semestre anterior, onde nós éramos o centro da aula, durante essa primeira oficina do segundo semestre, demos aos alunos a oportunidade de se comunicar e interagir com o outro, tentando encorajá-los à utilizar a Língua inglesa sem que o erro fosse focado, pois o objetivo maior era que houvesse a interação entre eles. Além do mais, nossa intenção era que os mesmos vissem à Língua como algo vivo, que vai além do estudo formal de componentes gramaticais.

Neste segundo momento que inicia a nossa prática docente nesse semestre, pudemos constatar uma revisão do nosso fazer pedagógico em contraste com o que havia sido posto em prática no semestre anterior; algo que deve ser visto como um processo contínuo para que não percamos de vista as intenções por trás do projeto e do nosso fazer docente em uma perspectiva interacionista. Para além de estruturas e regras gramaticais que regem a língua inglesa, conseguimos, mesmo que inicialmente, colocar em prática uma postura que visse a língua para a comunicação e não apenas como produto de regras estanques sem significado e descontextualizadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que esse projeto vem sendo importante e essencial para a formação dos bolsistas que dele participam e que vem contribuindo para a obtenção de experiências práticas no convívio escolar. Mesmo sabendo que muitas das atividades que intencionavam ser interdisciplinares não chegaram a efetivar essa intenção – seja por falta de conhecimento da proposta, que dentro da própria formação foi vista apenas a partir de textos teóricos, seja pela diversidade de empecilhos que apareceram durante o planejamento e execução da atividade, dificuldade nos encontros de planejamento e falta de organização na integração do tema com as demais disciplinas, por exemplo – a abertura para um trabalho colaborativo, que transcende uma lista de conteúdos programados e exige do poder criativo e gerencial dos alunos vem sendo de extrema importância para os alunos superarem, em parte, a grande dicotomia que a pedagogia escolástica construiu entre alunos e conteúdo.

Através da autorreflexão exposta no trabalho, pudemos perceber que, muitas vezes, os nossos discursos e intenções não estão alinhados com a nossa prática pedagógica; enquanto vislumbramos um ensino de língua estrangeira interacionista e que rompa com a ineficiência do ensino de língua escola no ensino básico, o nosso fazer ainda denuncia velhos conceitos arraigados

em uma visão estruturalista de língua, que não vislumbra comunicação e produção de significado como eixo fundamental para o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Nesse sentido, ao mesmo tempo que nos conscientizamos acerca das dificuldades da escola pública, do ensino de inglês nesse contexto, do aluno que a compõe, etc., o PIBID vem sendo de grande importância para a revisão dos nossos conceitos e práticas, assim como na reflexão da relação teoria e prática que deveria ser onipresente em nossa formação docente, mas muitas vezes é deficiente no contexto dos cursos de licenciatura no país.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irander. **Muito além da gramática: Por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Quatro estações no ensino de línguas.** São Paulo: Pontes Editora, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394. Brasília, 20 de dezembro de 1996

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília Ministério da Educação, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do oprimido.** 62. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias.** São Paulo: Parábola, 2014. 215 p

PAGOTO DE SOUSA, Marcela Ortiz. **O Ensino de Gramática da Língua inglesa em um contexto de escola pública: Crenças, abordagens e motivação.** 2007. 245f. Dissertação (obtenção de título de mestrado) Letras e ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista