

## O que é ensinar e aprender línguas estrangeiras no contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - campus de Luziânia?

André Luiz dos Santos (IFG)<sup>1</sup>  
Jorge Paulo José de Souza (IFG)<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este trabalho pretende trazer à baila algumas considerações a respeito da maneira como se evidencia a questão do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Instituto Federal de Goiás, levando em consideração, especialmente a realidade vivenciada no campus de Luziânia. Nesse campus, oferta-se o Ensino Médio Integral integrado ao Ensino Profissionalizante, logo, os alunos frequentam as aulas de língua inglesa, nos dois primeiros anos e as de língua espanhola, no terceiro ano. As aulas de línguas estrangeiras contam somente com um encontro semanal. Diante dessa realidade, apresentaremos algumas reflexões e propostas já implementadas e outras em vias de implementação, tais como: mudança na construção do plano de ensino, aplicação de teste de nivelamento, ensino por meio de nível e não mais seriado, utilização de material comunicativo, aplicação de atividades avaliativas diversificadas durante todo o processo ensino-aprendizagem. Os resultados ainda parciais demonstram que é possível realizar um ensino de língua estrangeira de cunho comunicativo mesmo com turmas consideradas grandes e de níveis diferentes, assim como com uma carga horária reduzida se comparada às das escolas e institutos de línguas. Para tanto, fez-se necessário, como postulado por Leffa (2011, p.29) “criar uma comunidade na sala de aula, uma parceria entre professores e alunos, estabelecer, em conjunto, objetivos que se almejam e buscar meios necessários para alcançar esses objetivos”. Ressaltamos que nosso arcabouço teórico se fundamenta na pesquisa de ação em sala de aula, assim como nos estudos da lingüística aplicada ao ensino de línguas.

**PALAVRAS-CHAVES:** ensino-aprendizagem; línguas estrangeiras; sala de aula.

Ensinar uma língua estrangeira no contexto do ensino técnico integral parece ser um desafio muito grande; os aprendizes parecem necessitar não somente de conteúdos que serão cobrados em exames nacionais como o ENEM, mas também, e talvez prioritariamente, de um conhecimento que seja de grande valia na busca da sua profissionalização. Assim, observamos como professor de língua inglesa de um curso técnico integral, que os dilemas enfrentados por nós são ainda maiores neste contexto escolar, uma vez que as disciplinas dos “olhos de ouro” dos aprendizes parecem ser as disciplinas das áreas técnicas, às quais eles dispensam mais tempo de dedicação e esforços cognitivos.

Diante não somente desse desafio, como também da falta de pesquisas que contemplem a realidade vivenciada no contexto das escolas técnicas, surgiu a necessidade de realizar uma pesquisa-ação, termo que, segundo Hadley (2004,4 p. III-IV), surgiu há aproximadamente 60 anos, quando o psicólogo social Kurt-Levin, o empregou com o objetivo de “resolver problemas que podem surgir em grupos, que, para atingir suas metas, dependiam muito de uma boa comunicação e de uma interação

---

<sup>1</sup> Andre.santos@ifg.edu.br

<sup>2</sup> Jorge.paulo@ifg.edu.br

social positiva”, entretanto, somente na década de 70, os professores de línguas, especialmente os de língua inglesa começaram a se interessar por essa metodologia. A respeito da metodologia empregada na condução de pesquisas na área de línguas, Kemmis e Mc Targgatt (1988) citados por Hadley (2004, p.IV) compreendem a pesquisa-ação como “um esforço que se empreende de maneira sistemática e participativa com vistas a resolver problemas na sala de aula”, no entanto, segundo Hadley (2004), atualmente “alguns autores como Edge (2000) vêm diminuindo a ênfase na resolução de problemas e realçando a importância da reflexão do professor para compreender a cultura do aprendizado de seus alunos”.

Baseados nessa metodologia de pesquisa, aliada ao emprego da técnica de narrativa, compreendido por Paiva (2011, p.159) como “um processo de coleta de informações através de relatos na 1º pessoa que incluem experiências concretas, emoções e avaliações de forma a criar um contexto complexo que contribui para a percepção do pesquisador sobre o fenômeno estudado”, objetivamos desmistificar as crenças de alunos de língua inglesa do campus de Luziânia-Goiás, que emergiram da escrita das narrativas<sup>3</sup>. Entre essas crenças, destacamos as seguintes: ensino de língua só acontece em institutos e escolas de idiomas; não se aprende inglês nas escolas públicas; só se aprende inglês em turmas reduzidas e com materiais específicos para tal finalidade. Partiremos agora para a descrição da experiência vivenciada, com o objetivo de propiciar outras ações e discussões.

O primeiro passo da nossa pesquisa-ação consistiu em conhecer a realidade de nosso campus, em outras palavras, conhecer nossos alunos por meio da solicitação da escrita de uma narrativa na qual deveriam evidenciar sua relação com o ensino-aprendizagem da língua inglesa, suas metas, objetivos, desafios, medos, angústias, enfim, que relatassem sua vivência escolar com a língua. Além disso, ainda no início do ano, propusemos e realizamos a aplicação de provas de proficiência para todos nossos alunos, a fim de obter dados reais do conhecimento linguístico deles, para que pudessemos observar se havia alguma relação entre o conhecimento linguístico apresentado e as histórias relatadas nas narrativas.

Assim, após a aplicação do teste e sua correção, realizamos a tabulação dos dados e chegamos à conclusão de que a maioria dos alunos, embora tivessem estudado regularmente no ensino fundamental a disciplina de língua inglesa com uma carga

---

<sup>3</sup> Solicitadas aos alunos e professores ainda na primeira semana de aula, na qual pedíamos que relatassem como aprendiam/ ensinavam inglês, o que pensavam /acreditavam em relação ao aprendizado de línguas.

horária semanal de 2 horas aulas, possuíam conhecimento semelhante ao de um aluno iniciante de um curso de língua inglesa em institutos de idiomas. Além disso, constatamos que a maioria dos alunos não era capaz de realizar situações reais de uso da língua, tais como: se apresentar; pedir uma informação ou esclarecimento na língua, tanto na modalidade oral quanto escrita; somente conhecia algumas estruturas gramaticais fragmentadas e isoladas de um uso real da língua, em outras palavras, só conseguia realizar preenchimento de lacunas de exercícios tipo: complete com o verbo X no tempo verbal Y, coloque tal sentença na negativa, ou ainda, passe para a interrogativa. Todas essas constatações também foram observadas nas narrativas, como podemos observar nos seguintes fragmentos:

“ Nunca tive aulas de verdade...” (aluno A)

“Quando eu estudava em outro colégio, não aprendia nada.” (aluno B)

“ Nossa aula aqui vai além da gramática...” (aluno C)

Diante do exposto, na aula seguinte à aplicação, apresentamos e comentamos o resultado do teste de proficiência, assim como disponibilizamos de maneira sintetizada e categorizada as principais ocorrências apresentadas nas narrativas. Esse momento foi de grande valia, pois os aprendizes puderam observar que, embora viessem de realidades escolares diferentes, possuíam uma bagagem de conhecimentos e crenças muito semelhante.

Em outro momento, realizamos uma dinâmica de grupo, a fim de evidenciarmos a importância do ensino de línguas na formação não somente acadêmica como também social do aluno, mostrando que aprender uma nova língua é, também, uma questão de cidadania e compartilhamos com eles o nosso desejo de, em conjunto, reelaborarmos o plano de ensino da disciplina, levando em consideração não somente os conteúdos e conhecimentos necessários para a realização de exames como o ENEM, mas também aqueles que seriam indispensáveis no mundo do trabalho. Assim, o plano de ensino deixou de ser alicerçado em aspectos gramaticais e de leitura e compreensão de texto e começou a ser feito por tópicos tais como: falar sobre você, sua família, sua cidade, falar sobre seus hobbies, seu dia a dia entre outros, ao mesmo tempo em que começou a enfatizar a prática oral em sala de aula, a propiciar momentos de reflexão a respeito do processo de aquisição/aprendizagem da língua alvo, assim como de práticas de produção escrita e de atividades de escuta. Em outras palavras, a sala de aula começou a propiciar o uso da língua por meio de atividades.

[Digite aqui]

Durante a fase de implementação dessa nova configuração da aula de língua inglesa, observamos resistência por parte de alguns alunos por meio de comentários realizados nas nossas rodas de conversa, tais como: “Não consigo aprender inglês” e “Não sei nada em inglês”. Diante disso, nos mobilizamos para evidenciar que a aprendizagem não estava relacionada às notas, passar ou não na disciplina, que o elemento mais importante seria ampliar o repertório de técnicas de estudo, dedicar tempo e mesmo esforço para aprender, que somente com a prática e com o envolvimento nas atividades solicitadas seria possível melhorar os níveis de proficiência e que o objetivo da disciplina, dos professores era de melhorar o desempenho comunicativo do aluno e não atingir nota X ou Y, ou melhor, que para ser aprovado, seria necessário atingir metas e não notas, em outras palavras: teria que ser capaz de realizar, desempenhar certas ações na língua alvo.

Ademais, os alunos foram incentivados a participarem das aulas do curso de extensão oferecidas no campus, a participarem do plantão de dúvidas do professor, solicitarem auxílio da monitora e, ainda, a solicitarem via e-mail e whatsapp ajuda aos colegas e professores para realização das atividades que deveriam ser realizadas em casa.

Vale ainda ressaltar que nesta nova configuração da aula de língua inglesa, as atividades dadas em salas de aulas, em sua maioria, tentaram ser interativas e comunicativas, sendo realizadas em pares e em pequenos grupos, seguiram o seguinte modelo, a saber:

- Professor realiza a instrução da tarefa a ser cumprida, realizada.
- Os alunos são convidados a negociarem as palavras e expressões novas, a checarem se entenderam o que está sendo solicitado.
- Os alunos se preparam para a atividade mediante ajuda do professor que fornece os “chunks” e vocabulário que será necessário para realização da atividade.
- O professor realiza um modelo com alguns alunos.
- Os alunos realizam a atividade.
- O professor solicita a alguns grupos que apresentem o resultado da atividade solicitada e o professor realiza comentários, questionamentos a respeito da realização da atividade a fim de dar aos alunos um momento para refletir sobre o processo de realização da tarefa/ atividade.

Além disso, existe um momento de consolidação das estruturas gramaticais utilizadas para a realização das atividades.

Logo após a realização de algumas aulas neste novo formato, já nos encontrávamos no final do primeiro bimestre. Por conseguinte, realizamos a aplicação das provas e solicitamos uma nova narrativa (que relatasse sua nova vivência com a língua inglesa). Em relação à aplicação das provas, pudemos verificar como os alunos ficaram surpresos ao observarem que estávamos avaliando não somente os aspectos linguísticos-comunicativos, como também estávamos interessados em saber sobre seu percurso de aquisição/aprendizagem, por meio de questões tais como: Você procurou o professor ou a monitora nesse bimestre? Se sim, quantas vezes e para sanar dúvidas relacionadas a quais conteúdos?; Você sempre realiza as atividades de casa? Se sim, com qual frequência você as realiza? Sempre de uma única vez ou aos poucos, com auxílio de dicionários e/ou colegas, ou ainda, usando ferramentas de tradução ou aulas virtuais, entre outras?.

Vale ressaltar que os aspectos gramaticais-comunicativos foram aferidos por meio de questões abertas, tais como: fale sobre seu final de semana, mencione coisas que você fez e coisas que não fez, fale sobre você, mencione coisas como: nome completo, idade, cidade onde mora, onde e quando nasceu, coisas que faz diariamente, coisas que gosta de fazer, seus planos para as próximas férias, entre outras.

Iniciamos o segundo bimestre letivo realizando uma roda de conversa para compartilhar os resultados obtidos nas atividades avaliativas, assim como também chamamos a atenção dos aprendizes para o fato de alguns alunos apresentarem uma mudança significativa na maneira como pensavam na sua relação com o ensino-aprendizagem de língua inglesa. Assim, observamos a mudança em relação à crença de que só se aprende inglês em institutos de idiomas, ou ainda, que não se aprende inglês na escola pública com turmas lotadas, sem material apropriado, como podemos observar nos seguintes fragmentos:

“...Apesar de ter muita dificuldade com a matéria, estou aprendendo a ter menos medo dela (...) estou tendo interesse em assistir minhas séries e filmes preferidos legendados...” (Aprendiz 1)

“...Atualmente, no IFG, podemos perceber que são inúmeros os recursos disponíveis para nos motivar a aprender inglês, um professor, que por sua vez, é muito dinâmico, além de uma turma que colabora com suas aulas”. (Aprendiz 2)

[Digite aqui]

“Antes de entrar no IFG, não achava que era possível aprender inglês em escola pública (...) aqui vejo todo um suporte de ensino maravilhoso, não vou dizer que estou satisfeito com o nível de inglês que me encontro, porém estou evoluindo cada dia mais”. (Aprendiz 3)

Já no terceiro bimestre, os alunos puderam optar pela realização de um vídeo, (no qual deveriam desempenhar o papel de super star que estava concedendo entrevistas a programas de talk show), ou na apresentação em língua inglesa de um tema de sua preferência em formato seminário. Essas atividades eram avaliativas, entretanto, não obrigatórias, posto que os alunos que realizassem estas atividades poderiam substituir a menor nota obtida do portfólio de atividades avaliativas realizadas do terceiro bimestre. O objetivo desta solicitação era averiguar se ainda haveria por parte dos alunos alguma resistência, por meio de declarações do tipo: “Eu não vou realizar tal atividade porque não sei Inglês”, ou ainda porque não sabe falar inglês. Convém mencionar que durante a fase que denominamos implementação, havíamos identificado certa resistência, entretanto, neste momento, não houve nenhuma resistência à realização das atividades. Isso nos leva a ponderar que os alunos já se sentem confiantes e capazes de realizar tais tarefas na língua alvo, algo impossível na visão deles no início do ano. Podemos observar nos fragmentos abaixo, essa mudança:

“No IFG, o professor consegue fazer com que o aluno que já tem um conhecimento se empenhe, e, ao mesmo tempo, faz com que quem não teve um bom contato com a língua inglesa em anos passados possa aprender, tanto a escrever quanto a falar e entender o que os outros falam”. (Aprendiz 4)

“Graças a suas aulas, minha conversação melhorou 200% (...)”. (Aprendiz 5)

“E finalmente o terceiro bimestre (...) já estou melhor, minha pronúncia está boa, e consigo resolver os exercícios com mais facilidade, mesmo cometendo alguns erros, mas são poucos”. (Aprendiz 6)

“Nunca imaginei um dia fazer uma apresentação em inglês e eu me superei, me esforcei (...)” (Aprendiz 7)

Como pudemos observar, o papel desempenhado pelos professores foi de estimular os alunos e desenvolver neles a autonomia e, para isso, desde o início do primeiro bimestre houve uma mudança nas relações de saber, uma vez que o sujeito-aprendiz foi paulatinamente envolvido, desde a produção do plano de ensino até a escolha das atividades pelas quais gostariam de ser avaliados, como ocorreu aqui no terceiro bimestre.

[Digite aqui]

Também pudemos evidenciar que não importa a quantidade de horas/aulas destinadas ao ensino da língua estrangeira, mas sim a maneira como essa aula é ofertada, ou seja, se ela é capaz de despertar no aprendiz o desejo pelo aprender, de ir além do espaço escolar para “buscar novas experiências com a língua”, pois como enfatiza Paiva (2009, p.35) “ninguém vai aprender uma língua estrangeira se ficar restrito as atividades de sala de aula, por melhor que elas sejam e por maior que seja o tempo previsto no currículo escolar”.

Ressaltamos que essa pesquisa ainda encontra-se em desenvolvimento, entretanto, podemos asseverar que ao mudar a maneira como conduzimos nossas aulas é possível não somente mudar a crença de nossos alunos em relação ao processo ensino/aprendizagem, como também obter resultados mais satisfatórios, independentemente de variáveis, tais como: número de alunos por turma, carga horária, material apropriado, entre outros.

### **Referências bibliográficas:**

- HADLEY, G. Introdução. In: **Pesquisa de ação em sala de aula**. HADLEY, G. (Org.). São Paulo. Special Book Services Livraria, 2004, p.III -VI.
- LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: **Inglês em escolas públicas não funciona, uma questão, múltiplos olhares**. LIMA, D. C. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.15-31.
- PAIVA, V. L. M. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. LIMA, D. C. (Org.) São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.31-38.
- \_\_\_\_\_. Metáforas, metonímias e hipertextos em narrativas multimodais de aprendizagem de língua inglesa. In: **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem no contexto brasileiro**. SZUNDY, P. T. C.; ARAUJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. Ap. (Orgs.) Campinas: Pontes Editores, 2011, p.159-174.