



miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 12, número 3, set.-dez. 2023

A INFLUÊNCIA DAS ABORDAGENS DE ENSINO NAS AULAS DE INGLÊS: UMA EXPERIÊNCIA EM UMA ESCOLA PÚBLICA



THE INFLUENCE OF TEACHING APPROACHES ON ENGLISH CLASSES: AN EXPERIENCE IN A PUBLIC SCHOOL

Tiago José de Santana SILVA
Universidade Estadual de Alagoas, Brasil

Joyce Rodrigues da Silva MAGALHÃES
Universidade Estadual de Alagoas, Brasil

Fabiana Carvalho SANTOS
Universidade Estadual de Alagoas, Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AUTORIA

RECEBIDO EM 03/06/2023 • APROVADO EM 09/10/2023

DOI: <https://doi.org/10.47295/mgren.v12i3.922>

Resumo

Ao longo dos anos, os estudos de ensino e aprendizagem de línguas criaram uma grande variedade de abordagens de ensino focalizadas em objetivos distintos. Nesta pesquisa,

investigamos as metodologias de ensino de línguas e temos como objetivo apresentar uma análise da influência do método escolhido pelos professores nas aulas de inglês, e ainda, analisar se os métodos escolhidos estão em consonância com os objetivos pedagógicos dos docentes. Para a consecução dos objetivos, buscamos apoio teórico nos postulados de Liu e Shi (2007) e Brown (2007), que tratam das abordagens de ensino de línguas; Moita Lopes (2006) e Leffa (2001), que tratam da ciência Linguística Aplicada; Pennycook (2017) e Ladson-Billings (1995), que nos orientam a uma prática pedagógica mais efetiva em sala de aula; Almeida Filho (2009) e Cox e Assis-Peterson (2002) que discorrem sobre a formação de professores, e outros. Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de um estudo de campo realizado na rede pública de uma escola Municipal de Bom Conselho-PE e seus colaboradores são professores que lecionam o componente curricular de língua inglesa nessa escola. Utilizamos o modelo de triangulação proposto por Denzin e Lincoln (2005), que consiste na observação de um objeto a partir de várias perspectivas, nesse caso: as entrevistas com o professor, a observação das aulas e a observação dos recursos utilizados. A pesquisa aponta que o uso inadequado das metodologias de ensino por parte dos professores interfere no bom funcionamento das aulas de língua inglesa. Também o detrato com a disciplina e a estrutura escassa da escola pública são fatores que colaboram para o insucesso das aulas. Além disso, a situação de um profissional que não foi formado na área de Letras Inglês, mas que está atuando nela, também é um fator preocupante, uma vez que o profissional não foi instrumentalizado metodologicamente para tanto.

Abstract

Throughout the years, studies about teaching and learning languages created a wide variety of approaches focused on different goals. This article investigates language methodology approaches and it objectifies to present an analysis about methods influence on english classes, if they are linked to the pedagogical goals of the teachers. For reaching our goals, we based our researches on words of Liu and Shi (2007) and Brown (2007), who talk about language teaching approaches; Moita Lopes (2006) and Leffa (2001) who verse about Applied Linguistics; Pennycook (2017) and Ladson-Billings (1995), because both guide us to a pedagogical practice more effective in classroom; Almeida Filho (2009) and Cox and Assis-Peterson (2002) who talk about teachers formation, and other ones. For the methodology, this article contains a field research performed in a public school from Bom Conselho City - PE and their collaborators are english teachers who teach in that institution. We utilized Denzin and Lincoln's triangulation model (2005) that works observing several perspectives, in this case: interviews with teachers, observation of the classes and, at least, observation of the materials used. Our searches show that the inappropriate use of teaching approaches interfere in proper functioning of english classes. And the lack of care with the subject english and sparse structure of public schools also contribute to the failure of english classes. Furthermore, the situation of a teacher that has not degree in english university course but teach this language at school, this is also a worrisome factor, because this teacher is not methodologically instrumented to do it in a public school.

Entradas para indexação

Palavras-chave: Abordagens de ensino. Língua inglesa. Linguística Aplicada. Escola pública. Ensino de línguas.

Keywords: Teaching approach. English language. Applied Linguistics. Public school. Language teaching.

Para início de conversa

A humanidade, desde tempos remotos, convive com a pluralidade linguística. Falando da história da África, por exemplo, especificamente de Kemet¹, o historiador senegalês Cheikh Anta Diop (1974) relata que em 1799, uma campanha de Napoleão Bonaparte descobriu a existência da Pedra de Roseta. Essa pedra é um registro histórico que continha uma mensagem escrita em três idiomas distintos: o demótico, o hieróglifo e o grego antigo. Isso comprova que já na África Antiga a realidade humana era multilinguística. Da mesma forma que é importante retomarmos essa pluralidade, também é fundamental lembrarmos as diversas abordagens de ensino e aprendizagem de línguas ao longo da História. Nesse sentido, a Abordagem da Gramática e Tradução (Doravante, AGT) foi a primeira a ser criada com objetivos relacionados ao latim e ao grego antigos e suas literaturas (COOK, 2003). Porém, com o tempo, outras metodologias surgiram servindo a diferentes finalidades.

Nesta pesquisa, investigamos as metodologias de ensino de línguas, sua influência sobre as aulas de língua inglesa (Doravante, LI) observando se elas incentivam os aprendizes, dinamizam as aulas e, conseqüentemente, na forma como essa escolha interfere no desempenho das aulas. Nossa indagação é se a abordagem ou metodologia escolhida apresenta o inglês de forma a instigar os alunos ao aprendizado. Além disso, os objetivos pedagógicos das aulas são outro ponto de grande importância para este trabalho. Questionamo-nos: será que os objetivos didáticos das aulas são alcançados pelos professores com as metodologias que eles utilizam? Partimos do pressuposto de que quando há sincronia entre o formato metodológico escolhido pelo/a professor/a e os objetivos esperados pelo docente, provavelmente, estes serão alcançados, proporcionando, assim, uma aprendizagem satisfatória e efetiva.

Esse artigo está organizado em quatro seções, são elas: “Histórico das abordagens de ensino de línguas”, que traz uma compilação das principais metodologias criadas ao longo dos anos; em seguida, a “Metodologia da pesquisa”, onde explicamos como foram coletados os dados e os instrumentos utilizados para tanto; depois, fazemos as análises dos dados em “Observações de dois graduandos na realidade da sala de aula”; e, por fim, “Algumas considerações”.

Histórico das abordagens de ensino e aprendizagem de línguas

A necessidade de aprender outras línguas vem de tempos remotos. Ao longo da história, a humanidade, inserida em determinada realidade histórica, social e cultural, precisou criar métodos, abordagens, que facilitassem esse aprendizado. Nesse sentido, a primeira delas foi a Abordagem da Gramática e Tradução (Doravante, AGT). Segundo Liu e Shi (2007), como o próprio nome sugere, a AGT

¹ Kemet se refere à mesma área geográfica a qual o Ocidente chama de Egito Antigo. Por questão de resgate histórico, optamos por utilizar a nomenclatura original e africana Kemet, já que Egito é uma nomeação europeia, ocidental.

consiste na aprendizagem de uma língua adicional² a partir do estudo da gramática e tradução dos textos dessa língua. Sendo assim, as habilidades linguísticas mais focalizadas são a escrita e a leitura. Cook (2003) acrescenta que a visão de língua da AGT era puramente sintática, não comunicativa, e era totalmente influenciada pelo status que as línguas europeias clássicas tinham, pois o estudo se dava a partir da literatura para que os aprendizes fossem treinados e pudessem “imitar” o estilo literário de grandes escritores dessas línguas. Essa visão sustentava essa abordagem centralizando as aulas no professor, não nos estudantes. O autor ainda comenta que a AGT sofreu algumas críticas por criar experiências tediosas de memorização de regras que frustravam os aprendizes e limitava bastante o aprendizado.

Seguidamente, a Abordagem Direta (Doravante, AD), sucedeu a AGT. Para entender o seu surgimento e, principalmente, as rupturas com a AGT, é fundamental conhecer o contexto histórico dos Estados Unidos no século 20. Segundo Cook (2003), o turismo e o comércio internacional estavam se intensificando e um grande número de imigrantes se mudando para o país, o que acabou por diversificar o público que precisava aprender a língua inglesa. Assim, explica o autor, devido à diversidade linguística desses povos, ensinar o inglês utilizando a língua materna, como a AGT propunha, tornou-se uma tarefa impossível. A resposta dos *experts* em aprendizado de línguas, então, foi romper com alicerces metodológicos da abordagem anterior. A língua materna passou a não mais ser usada nas aulas e, como era preciso aprender rápido a língua inglesa, começou-se a trabalhar a fala, não apenas a escrita.

Ademais, a AD também contribuiu para uma ampliação do conceito de cultura de língua estrangeira. Larsen-Freeman (2000) comenta que um dos princípios da AD era que “saber uma língua estrangeira também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem³” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 28). Em outras palavras, nessa abordagem, a língua não é entendida como instrumento puramente linguístico, mas consideram-se os elementos culturais, históricos, comportamentais, que a envolvem.

Na sequência, Brown (2007) explica que por volta da primeira parte da metade do século XX, a AD caiu em desuso tanto na Europa quanto nos EUA. O autor comenta que, apesar de fazer sucesso em grupos particulares, com poucos alunos, atenção individual e estudo intenso, essa não era a realidade do ensino público, logo, a Abordagem Direta não era de fácil aplicação, pois eram muitos aprendizes, o tempo curto de estudo. Além disso, a AD foi amplamente criticada por não apresentar bases teóricas fortes. Assim, a maioria dos currículos ou voltaram a utilizar a AGT ou então uma nova abordagem focalizada em apenas uma das habilidades linguísticas, a chamada Abordagem para Leitura (Doravante, AL), que basicamente focava no desenvolvimento da leitura.

² Optamos por utilizar a nomenclatura **língua adicional** ao invés de língua estrangeira baseados na justificativa de Moreira Júnior (2016), que defende que esse termo denota a igualdade entre as diversas línguas, além de retirar a qualidade de estranho, estrangeiro, que o termo língua estrangeira atribui às línguas não-maternas. Aproveitamos para destacar que a questão da língua adicional também aparece, anteriormente, nos trabalhos de Schlatter e Garcez (2012).

³ Do original: “Learning another language also involves learning how speakers of that language live”.

Posterior à AL, a abordagem que se segue era focalizada nas habilidades orais, isto é, a fala e a escuta, apesar de também trabalhar a escrita e a leitura no decorrer dos estudos. O método Audiolingual foi amparado em teorias da Linguística e da Psicologia, o que era reflexo de uma época muito marcada pelo sucesso do behaviorismo e do estruturalismo (LIU; SHI, 2007). As autoras também ressaltam que esse método fez muito sucesso e estabeleceu a divisão entre as habilidades comunicativas (*listening, speaking, reading e writing*). Isso é fundamental de ser lembrado, uma vez que esses quatro pilares estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (Doravante, BNCC).

Brown (2007) adiciona que a língua era entendida como a formação de um novo hábito que poderia ser adquirido pela repetição, seguindo os pilares teóricos do behaviorismo e do estruturalismo. Contudo, o autor resalta que apesar das grandes contribuições para o ensino e aprendizagem de línguas, as expectativas dos aprendizes não foram totalmente atendidas, pois o método não gerava resultados satisfatórios em longo prazo e, com o tempo, as técnicas utilizadas já não eram mais tão aplicáveis a contextos reais de comunicação. O Audiolingual baseou o ensino de línguas em padrões científicos e enfatizando a estrutura, não o conteúdo linguístico. Posteriormente, com o desgaste que vinha recaído sobre esse método, os estudos de aprendizagem de línguas entraram em uma crise profunda, pois já não se tinha uma alternativa sustentável frente aos pontos falhos dessa abordagem (BROWN, 2007). Isso marca o período de transição dos estudos linguísticos.

A abordagem que falaremos a seguir é a chamada Abordagem Natural (Doravante, AN). Segundo Brown (2007), o contato com a língua de estudo era algo realmente importante para a, uma vez que a finalidade deveria ser a comunicação e a aquisição da língua, não a análise gramatical. Nela, os aprendizes eram imersos em um contexto linguístico no qual a língua se manifestava, por exemplo, ouvindo o rádio, conversas e outros, pois o professor deveria alimentar um *input* compreensivo, isto é, criar oportunidades de sua turma ter contato com a língua adicional. O aprendizado da nova língua ocorre, então, naturalmente. Além disso, Cook (2003) explica que o professor que utiliza da Abordagem Natural não precisa se preocupar em explicar regras gramaticais, mas simplesmente expor os aprendizes a um vocabulário significativo, sem que precise forçá-lo a interagir.

Percebamos, pois, como muitos aspectos presentes em cada uma das abordagens vistas até aqui são, hoje, defendidos pela BNCC. Seja a exposição ao inglês, como sugere a AN; o trabalho com as quatro habilidades linguísticas, como o Audiolingual; a interculturalidade, como a AD; o contato com textos e gêneros literários, como acontecia na AGT e na AL. Enfim, aspectos fundamentais que foram reunidos na Base e nos orientam a trabalhar a língua inglesa de maneira contemporânea.

Por fim, chegamos à Abordagem Comunicativa (Doravante, AC), onde a língua deve ser trabalhada de maneira contextualizada e semântica. Liu e Shi (2007) comentam que essa abordagem se preocupa em desenvolver a competência comunicativa focalizando as quatro habilidades linguísticas (escuta, fala, leitura e escrita), logo, ela estimula o uso de atividades significativas e que utilizem situações reais de comunicação. As autoras adicionam, ainda, que o/a professor/a e os aprendizes podem negociar a forma como desenvolvem o estudo da língua

desejada, o que mostra uma horizontalidade nessa relação, muito diferente da primeira abordagem, a AGT, que determinava uma relação verticalizada. Portanto, entendemos que a língua é vista como um produto social, cultural, contextualizado e materializado em vários formatos.

Houve, pois, uma ruptura com a noção linguística do formalismo chomskyano, que trata da língua como um produto estrutural e sintático (CHOMSKY, 1965). Inclusive, o sociolinguista Hymes (1972), ao usar o conceito de competência desenvolvido por Chomsky, percebe que além da necessidade de aprendizagem de sentenças normativas, era preciso aprender também sobre a língua. Logo, ele amplia o conceito chomskyano de competência para *competência comunicativa*, o que engloba as diferentes habilidades linguísticas.

É pertinente destacarmos que um dos princípios da AC é a utilização de materiais autênticos, isto é, materiais em que a língua adicional pode ser encontrada da maneira como as pessoas a utilizam no dia a dia (LARSEN-FREEMAN, 2000). Além disso, como assinala Cook (2003), essa mudança de perspectiva introduzida pela AC influenciou a pedagogia da comunicação a também utilizar atividades com viés comunicativo, não mais as listas de vocabulário ou aprendizado de regras gramaticais.

Destacamos, ainda, que Almeida Filho (2009) atenta para a necessidade de desenvolver o que ele chama de *competência aplicada*. Essa competência se refere à capacidade do professor ensinar de acordo com seu conhecimento teórico e poder justificar suas escolhas metodológicas, isso ajudaria o profissional docente a ser mais crítico em relação à maneira como enxerga as suas turmas. Conhecer as diversas abordagens existentes e utilizar delas para exercer um ensino mais bem sucedido, alinhado a objetivos bem definidos é, de fato, o que faz um profissional aplicado. A partir disso, podemos nos questionar se os participantes dessa pesquisa desenvolveram essa competência, se conseguem justificar suas escolhas metodológicas e se têm conhecimento da AGT, AL, Audiolingual e as diversas abordagens de ensino de línguas.

Para concluir, retomamos o nosso objetivo com esse trabalho, que é investigar os métodos de ensino de línguas escolhidos pelos professores nas aulas de língua inglesa em uma escola pública do município de Bom Conselho e analisar se eles estão de acordo com os objetivos pedagógicos dos professores. Iniciamos com uma visita às abordagens de ensino de línguas ao longo da história para que tenhamos dimensão da trajetória que percorremos até ao presente momento, onde, no Brasil, é ensinada a língua inglesa nas escolas amparada no documento que rege a educação do país, a BNCC. Dito isso, na seção seguinte, traremos as análises e nelas perceberemos que os participantes dessa pesquisa recorrem a recursos dessas abordagens na sua prática pedagógica, o que denota a importância dessa visita ao passado das abordagens.

Metodologia da pesquisa

A instituição na qual a pesquisa foi realizada é uma escola municipal da esfera pública de Bom Conselho-PE. Os participantes da pesquisa foram dois

professores de língua inglesa, tendo eles perfis bem distintos⁴: chamaremos o primeiro de Malik⁵, ele possui formação em Letras Português e Inglês, fez cursos externos à grade curricular do curso superior e tem contato frequente com o inglês em suas atividades cotidianas, através de vídeos em inglês, escutando músicas, lendo, etc. Já a segunda professora, a qual chamaremos Aisha, possui graduação em História, mas tem muito interesse pela língua inglesa e também tem contato frequente com a língua através de filmes, músicas e vídeos do *Youtube*. Em relação ao motivo de lecionar o componente curricular inglês na instituição, ambos estão completando a carga horária exigida. Além disso, os professores ministram as duas aulas de inglês de suas turmas em dias distintos, sempre nos dois últimos horários do período.

Posicionamos essa pesquisa no campo da Linguística Aplicada. Desde o seu surgimento, no período da Segunda Guerra Mundial, a LA já tinha preocupação com a questão do ensino e aprendizagem de línguas e estava buscando atender às necessidades sociais por meio de uma abordagem que facilitasse o domínio de outras línguas (MOITA LOPES, 2006). A Linguística Aplicada é uma área do conhecimento capaz de responder a questões pertinentes à sociedade, principalmente num mundo globalizado e envolto pela necessidade de comunicação em diversas línguas (LEFFA, 2001). Amparamos, então, esta pesquisa de campo quanti-qualitativa na LA e buscamos verificar a influência das abordagens de ensino nas aulas de LI e suas relações com os objetivos pedagógicos. Moita Lopes (2006) nos lembra de que a Linguística Aplicada atualmente se interessa por uma variedade de temáticas relativas à linguagem, não somente o aprendizado de línguas. É uma área do conhecimento bastante fértil com pesquisas em campo nacional (BONFIM, 2021; SILVA, BARTHOLOMEU, CLAUS, 2007; MAGALHÃES, 2018) e também internacional (PENNYCOOK, 2017; COOK, 2007; LARSEN-FREEMAN, 2000).

Em relação à metodologia, utilizamos a triangulação (DENZIN; LINCOLN, 2005). Flick (2002) apud Denzin e Lincoln (2005) explica que através da triangulação chegamos mais próximo de capturar a realidade de um determinado fenômeno e que ela é uma estratégia que adiciona rigor, riqueza e complexidade a um estudo. Assim, coletamos os dados fazendo sua triangulação, pois esse recurso permite abarcar vários pontos de vista sobre um mesmo fato, compará-los, interpretá-los, possibilitando conclusões mais assertivas. Combinar múltiplas perspectivas em um mesmo estudo é também estratégico, uma vez que traz complexidade, profundidade e riqueza para a pesquisa. Assim, inicialmente, realizamos entrevistas com os professores de forma individual, utilizando um gravador, e depois as transcrevemos. As perguntas feitas objetivavam verificar o seu perfil acadêmico, escolhas metodológicas, conhecimento das abordagens de ensino de línguas e (auto) crítica no processo de ensino/aprendizagem. A entrevista é do tipo estrutural que, para Gil (2002) a torna muito semelhante a um formulário. O roteiro está logo abaixo:

⁴ No total, havia três professores de inglês, porém apenas dois se disponibilizaram para participar da pesquisa.

⁵ Todos os nomes dos participantes que se encontram nesse trabalho são fictícios para preservar sua identidade.

ROTEIRO DA ENTREVISTA
QUESTÃO 1- Vocês têm conhecimento das abordagens de ensino de línguas existentes ao longo da história?
QUESTÃO 2- Vocês recebem de alguma forma um <i>feedback</i> dos estudantes a respeito das aulas?
QUESTÃO 3- Que tipo de materiais vocês utilizam em suas aulas?
QUESTÃO 4- Em sua opinião, como seria uma aula de inglês atrativa para os alunos?
QUESTÃO 5- Vocês trabalham as quatro habilidades linguísticas requeridas na BNCC (<i>listening, writing, reading, speaking</i>)? Alguma se sobressai?

Quadro 1 – Roteiro de perguntas utilizado nas entrevistas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em seguida, fizemos observações das aulas dos professores com o propósito de verificar a eficácia dos recursos metodológicos utilizados pelos mesmos e se, naquelas aulas, seus objetivos foram atingidos. Interessa-nos destacar o uso da abordagem como ferramenta para atingir os objetivos pedagógicos. Além disso, foram feitas anotações sobre os materiais utilizados nas aulas.

É pertinente, pois, trazermos o ponto de vista de Kenski (1998), que destaca a necessidade de estarmos em “permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo”, uma vez que a atualidade é veloz, com circulação rápida de informações e conhecimentos novos (KENSKI, 1998, p. 60). Assim, no campo da formação de professores, não seria diferente. Nessa visão, a graduação não seria suficiente para formar um professor, logo, são necessárias experiências outras e uma constante atualização por parte desse profissional.

Observações de dois graduandos na realidade da sala de aula

A priori, pensemos na estrutura da educação pública brasileira. Cox e Assis-Peterson (2002) relatam a difícil situação atual do ensino público de língua inglesa nos anos escolares apontando algumas das razões frequentemente utilizadas para explicar os percalços na eficácia da aprendizagem. A carga horária baixa, turmas numerosas, estudantes que têm níveis diferentes de aprendizado, o sentimento de desvalorização, além da razão mais utilizada, que é a da “carência de profissionais bem preparados, de profissionais linguística e pedagogicamente competentes” (COX; ASSIS-PETERSON, 2002, p. 2). Somando a esses fatores, Fragozo (2011) pontua que a falta de disciplina, a desmotivação e também o status que a língua inglesa tem para muitos estudantes brasileiros (alguns a consideram uma língua difícil e não percebem a sua usabilidade no próprio cotidiano) também são alguns dos desafios que a educação brasileira lança aos professores de inglês. De maneira análoga ao que afirmam as autoras citadas, também podemos descrever o ensino na escola em que esta pesquisa foi realizada, uma vez que os professores Malik e Aisha ministram apenas duas aulas de língua inglesa (1 hora e 40 minutos), ambas no último horário e em turmas numerosas e desmotivadas.

Além disso, é pertinente traçarmos uma reflexão acerca do perfil dos professores participantes. Cox e Assis-Peterson (2002) realizaram uma pesquisa

na qual entrevistaram alguns professores de escola pública e cursos superiores e concluíram, a partir disso, que os participantes distinguiam os professores de língua inglesa em dois tipos: os que *são* e os que *estão*. Assim, os que *são* professores foram devidamente capacitados para a função; os que *estão* professores, pelo contrário, são oriundos de outras formações e/ou ensinaram em cursos de línguas. Nesse sentido, Aisha *estaria* professora de inglês, uma vez que é formada em outro componente curricular. Já Malik foi formado na licenciatura de dupla habilitação Letras Inglês/Português. Entretanto, Paiva (2005) analisa que, nesses casos, a formação da LI é a mais prejudicada e que a formação no inglês é vista como menos importante.

Em relação à falta de formação específica em LI, Cox e Assis-Peterson (2002) apontam:

Na opinião daqueles que são professores de inglês, os que apenas *estão* professores de inglês fazem muito mal à história de aprendizagem dos alunos. Matam-lhe o interesse e o desejo pela língua. Deixam-nos desestimulados, traumatizados, com a sensação de que não aprenderam nada, de que não sabem nada, e, pior ainda, de que são incapazes de aprender uma língua estrangeira. (COX; ASSIS-PETERSON, 2002, p. 7)

Assim, consideramos que essa citação se liga diretamente ao caso de Aisha, que é formada em outra disciplina, não em inglês.

Por fim, para esta análise, realizamos uma triangulação com os dados obtidos das entrevistas feitas com os professores, gravadas e depois transcritas; também dos dados das observações feitas em sala de aula; e ainda dos materiais utilizados pelos docentes nas aulas observadas. Para dinamizar a nossa análise, optamos por dividi-la em duas seções, onde a primeira parte se concentra nos dados da entrevista; e a segunda, nas observações feitas em sala de aula e os materiais utilizados pelos professores.

Nas entrevistas

A análise dos primeiros dados – as entrevistas com os professores – é o ponto de partida para esta discussão, já que, a partir disso, pudemos verificar as tendências de abordagem utilizadas por eles. Quando entra em sala de aula, o professor age orientado por uma dada abordagem, baseado em suas próprias experiências (ALMEIDA FILHO, 2009). Destacamos que a ordem das perguntas nas análises não segue, necessariamente, a ordem das perguntas no roteiro. Dito isso, vejamos abaixo as tendências metodológicas utilizadas pelos professores nas aulas de inglês. Primeiramente, eles foram questionados sobre os instrumentos metodológicos que utilizavam para a realização das aulas. O professor Malik respondeu:

Eu procuro mais trabalhar, assim, **uma coisa mais dinâmica** mesmo, por exemplo, "*make*" e "*do*", eu passei agora a regra, as diferenciações, então, já **vou trazer algumas músicas** pra gente ouvir, aí eu procuro, né, peço a eles "*tragam a tradução*", né, coloco

ali a **letra e a tradução**, peço pra que eles **escutem** e vejo se eles conseguem identificar e como ele tá sendo empregado. (Resposta de Malik)

Na fala do professor Malik, são citados vários pontos. A música, por exemplo, traz o contato com a língua inglesa, o trabalho com a tradução engloba aspectos tanto da gramática como da leitura (*reading*) e também, num dado momento há uma prática da pronúncia, quando o professor pede que os alunos identifiquem no recurso escrito o assunto trabalhado na aula. A fala do professor Malik também revela que ele primeiro trabalha as regras gramaticais para, então, demonstrar o uso da língua inglesa em situações do cotidiano. Portanto, segundo Malik, suas aulas englobam diferentes aspectos.

Tratando das diversas habilidades linguísticas que devem ser trabalhadas ao ensinar o inglês nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC notadamente estimula o desenvolvimento da escrita, da leitura, da oralidade, dos conhecimentos linguísticos e da dimensão intercultural da língua.

Para a mesma questão, Aisha respondeu:

Eu sempre utilizo com eles *leituras de textos, vocabulário, atividades escritas, é... é... visuais, de áudios*, sempre pra que eles possam ser... inseridos e, e ter contato com o inglês é... É através também de *dicionários, de, é... vídeos com áudios interativos e de ilustração*, pra que eles associem o inglês à *figura, à imagem* e o vocabulário, pra ter essa iniciação. (Resposta de Aisha).

Observamos que Aisha também procura trabalhar de forma dinâmica nas aulas de inglês. A professora afirma utilizar recursos que trabalham as habilidades requeridas na BNCC quando cita a leitura de textos, atividades escritas e recursos audiovisuais.

Outra pergunta feita na entrevista diz respeito ao *feedback* dos estudantes. Perguntamos aos professores se eles tinham como saber se suas turmas aprovavam sua metodologia, se conseguiam aprender o assunto proposto, se tinham sugestões, enfim, uma oportunidade de opinar. Pretendíamos, com isso, observar se os professores buscavam aperfeiçoar a forma como lecionam partindo da necessidade de seus alunos. Malik respondeu:

Olha, quando não é, assim, uma música, *quando não é essa questão de sinopse de filme, eles não gostam*. Essa questão, assim, de, é... *Gramática. Eles odeiam. Odeiam, odeiam mesmo, assim, porque eles sempre associam à questão da Língua Portuguesa. Então eles já dizem assim: "Ah, se eu não entendo Português, imagina o Inglês!"*. Há essa trava muito forte. (Resposta de Malik).

Como podemos perceber nesse trecho, as turmas de Malik fazem comentários acerca da aula, o que é válido para nossa análise, já que se configura como uma forma de obter o *feedback* sobre suas aulas. Também, esse trecho é importante pelo fato de revelar a visão dos estudantes através do professor acerca do que seria uma aula atrativa de LI. Consideramos essa informação importante,

visto que ele está ensinando nessa turma já há algum tempo. Ferramentas midiáticas como música e filme são destacadas pelo professor.

Quanto a Aisha: “Não, não. *Isso eles não falam*” (Resposta de Aisha).

Em contrapartida ao caso de Malik, Aisha relatou não receber qualquer tipo de *feedback* dos seus estudantes. Porém, como veremos a seguir, a professora tem consciência daquilo que lhes desperta o interesse.

A partir da resposta de Malik, também podemos entender um pouco da mentalidade de seus estudantes. Falando a respeito de crenças linguísticas, por exemplo, o pesquisador Silva (2007) reúne todo um panorama histórico de estudos de crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas em LA. Depois de analisar diversas definições de como os pesquisadores da Linguística Aplicada conceituam as crenças, o autor faz duas observações interessantes: primeiro, que muitos pesquisadores levam em conta o contexto social em que professores e estudantes convivem; segundo, que, para muitos deles, as crenças têm uma ligação com a vivência de cada pessoa, podendo ser uma crença pessoal ou coletiva e, além disso, podendo ser mudada.

Por que isso é importante de ser trazido para esta discussão? Ora, quando o professor Malik relata a associação que seus estudantes fazem do estudo da língua portuguesa para a inglesa, observamos uma crença enraizada na mente dos estudantes de que estudar línguas é automaticamente estudar sua gramática, o que se revela quando o professor Malik comenta “Eles odeiam (a gramática)”. O desgosto dos estudantes de estudar a LI está intrinsecamente ligado às experiências deles com sua língua materna, o português. Ou seja, as vivências dos estudantes no estudo do português lhes fizeram acreditar que aprender o inglês seria estudar sua gramática quando, na verdade, como já exposto acima, a BNCC orienta os professores a trabalhar o inglês de maneira dinâmica, valorizando os aspectos culturais, históricos e sociais, não somente a dimensão sintática da língua.

Ainda nessa perspectiva de se trabalhar de forma mais dinâmica com a língua inglesa está Vilson Leffa (2016). O pesquisador lança luz ao fato de, nos dias de hoje, a internet ter transformado as pessoas em interlocutores, isto é, produtores de mensagens, textos, vídeos, não mais apenas ouvinte e/ou leitor. Isso, sem dúvidas, também se aplica ao ensino de língua inglesa, que deve estar condizente a essa nova realidade. Leffa (2016), então, sugeriu uma revisão dos PCNs, documento que focalizava o ensino de inglês na habilidade leitora. Atualmente, como sabemos, a BNCC é o documento legítimo que orienta a educação básica e, nesta sim, como já explicitado, é incentivado o trabalho com as quatro habilidades linguísticas.

O próximo fragmento diz respeito às visões dos professores acerca de como seria uma aula de inglês atrativa para os alunos. Vejamos o que o professor Malik acredita:

Aí, você tem que saber balancear gramática, essa questão das, das, dos pilares, né. “Cê” tem que saber balancear a questão da gramática, “cê” tem que saber balancear, é, tentar incentivar eles a questão da fala, da escrita e da escuta, porque senão... Você vai ficar uma aula muito voltada somente pra gramática e aí fica

aquela aula chata, monótona, né, que eu já disse a vocês. Eles ficam somente copiar e tchau. (Resposta de Malik).

No trecho acima, Malik descreve a forma e o conteúdo que trabalha em sala de aula, porém não justifica as suas escolhas metodológicas. A partir disso, podemos nos questionar, então, parecesse há uma motivação do professor para defender tal forma de ensino. Porquê “balancear a gramática” seria importante? Porquê “incentivar eles a questão da fala, da escrita e da escuta” é fundamental em uma aula de línguas?

Em outro momento da entrevista, Malik nos fala mais claramente sobre essa questão, inicialmente nos falando sobre a importância de nos conectarmos com a realidade das turmas:

Você tem que pensar no seu público, né. Você tem que pensar no seu alunado. A quem eu vou... Essa minha aula vai atingir a quem? Se essa aula que você tá preparando só vai te atingir, você não vai ter reflexo nenhum... Né? Você só vai ali, ouvir a música que você tá querendo ouvir, você só vai colocar o texto ali que “cê” tá querendo colocar, o filme que “cê” tá querendo assistir. Então, também, como a gente já debateu aqui, não é? Você chegar “Oh, “cês” querem ouvir qual música?” “Tal música!” “Pronto, eu vou trazer Beyoncé”. (Resposta de Malik).

Essa situação remete a algo que acontece frequentemente nas turmas do professor e o próprio admitiu o gosto da turma por músicas em LI. Nesse caso, há uma discussão entre estudantes e professor sobre algo que seja agradável, mas que possa ser trabalhada também a temática da aula. Destacamos que o professor, ao fazer isso, confere importância ao grupo discente, trabalhando o conteúdo das aulas dentro do universo cultural dos estudantes. Dito isso, não se pode ignorar a importância de trazer para as aulas de LI conteúdos que dialoguem com a realidade e o interesse dos estudantes, afinal, a criticidade no ensino de inglês começa com a exploração crítica das “culturas dos estudantes, conhecimentos e histórias” de maneira desafiadora e afirmativa (PENNYCOOK, 2017, p. 311). Quando Malik traz músicas da Beyoncé para a turma, por exemplo, ele compreende que ouvir as músicas da cantora é algo presente na realidade de seus estudantes e que os interessa.

Abaixo temos a resposta da professora Aisha:

Quando eles trabalham de uma forma lúdica com... Fazendo e construindo, quando eles trabalham, quando eles participam, pesquisando participando... Enfim, das tarefas, das traduções e, e então quando são os textos também e atividades que são de interesse deles, principalmente voltados aos jogos, a atualidade, que eles estão, é... É, vivenciando, porque os alunos, eles gostam muito de jogos, de filmes, que traz essa linguagem do inglês, então eles sempre tem essas dúvidas e sempre chama a atenção você trazer o que realmente eles gostam pra não ser uma atividade cansativa. (Resposta de Aisha).

Verificamos, então, nas falas dos dois professores a consciência de se trabalhar levando em consideração a realidade dos alunos, seu interesse pela língua inglesa, os aspectos que lhes são interessantes e também as ferramentas midiáticas. Com base em seus discursos, a ludicidade aliada aos recursos tecnológicos e ferramentas midiáticas que possibilitem a participação atrai o interesse dos estudantes. Todos esses aspectos são reiterados pela BNCC.

Por fim, os professores foram questionados a respeito das habilidades linguísticas que a BNCC estimula trabalhar em sala. São elas: fala (*speaking*), escuta (*listening*), escrita (*writing*) e leitura (*reading*). Como visto em outra seção, algumas abordagens de ensino limitavam-se a trabalhar as habilidades escritas, como a AGT, outras trabalhavam a leitura, como a AL, e outras ainda as várias habilidades, a exemplo da AD. Então, tendo em vista essa diversidade, perguntamos se os professores trabalhavam todas as habilidades e se alguma delas se sobressaía. Abaixo, a resposta de Malik:

Eu procuro. Agora, assim, a... A que eu vejo mais dificuldade é o writing... Né? Pra eles escreverem é muito difícil. O listening, é... Eles, eles procuram ter essa noção, né, de escutar, mas, quando você pega, pega na questão do speaking, né, o falar, eles não... Ficam muito... Receosos. Aí, eles não se sentem à vontade pra falar. [...] Porque eles ficam com receio, aí você tem que ter uma certa abordagem mesmo, né, cuidado pra que não trave, senão eles ficam travados, aí não querem falar de jeito nenhum... É bem complicado essa abordagem. (Resposta de Malik).

Sobre alguma habilidade se sobressair, Malik deu a seguinte resposta:

É, sem dúvida, né. Mais a questão do speaking mesmo, né, eu procuro trazer neles mais essa questão da fala, embora seja, assim, tão ruim, né, pra eles. E... A questão do writing mesmo, né, de ver como é que eles estão escrevendo, então, os exercícios é mais nessa questão, né, às vezes são exercícios simples pra que eles possam repetir, né, a escrita. (Resposta de Malik).

Segundo Malik, ele trabalha todas as habilidades, porém a fala e a escrita são as mais desenvolvidas. Contudo, o professor destaca que trabalha a habilidade da fala com dificuldade. Essa frase nos alerta para um ensino precário da habilidade desejada. Já a escrita, não se configura como desenvolvimento da habilidade de escrita, mas sim de exercícios simples e repetição, ou seja, há um equívoco por parte de Malik sobre o que é trabalhar a escrita na língua inglesa. Consideramos equivocada a maneira como esse professor aborda a escrita por que, segundo Schmandt-Besserat e Erard (2010, p. 7) apud Ramos (2011, p. 39), a escrita é:

Um sistema de sinais gráficos que representam as unidades de uma língua específica. As unidades a serem representadas (sons individuais, sílabas, partes de palavras, ou uma combinação dos três) são uma função da estrutura da língua, as necessidades e tradições da sociedade que usa tal sistema e as capacidades do

Essa definição lança luz para um elemento importante: a tradição de uma sociedade. Verificamos, pois, que trabalhar a escrita da língua inglesa não deve incluir apenas a dimensão sintática, mas também a dimensão cultural. Assim, Malik não extrapola a dimensão sintática das palavras e não supre a exigência da BNCC de que se trabalhe a língua de maneira contextualizada, ou seja, abordando sua dimensão cultural, política, social.

Aisha também confirmou o trabalho com as quatro habilidades em suas aulas:

Trabalhamos mais a escrita, é... Porque através da escrita é que eles escrevem pra poder ter esse conhecimento e pra poder também aprender como pronunciar. (Resposta de Aisha).

Além disso, a professora destaca somente a habilidade da escrita por acreditar que, assim, aprende-se a língua inglesa. É pertinente, pois, observarmos a noção de língua que está implícita na fala de Aisha. Quando ela fala "(...) através da escrita é que eles escrevem para poder ter esse conhecimento" e complementa "(...) pra poder também aprender como pronunciar", ela confere à escrita um papel de grande importância no aprendizado de línguas, como se o domínio de uma língua partisse desta habilidade. Contudo, como defendido pela BNCC, Leffa (2016) e também Siqueira e Anjos (2012), o desenvolvimento das habilidades de fala e escuta são fundamentais para aprender uma língua nesse mundo globalizado.

É interessante destacarmos que a percepção da professora Aisha de como se aprende uma língua é transmitida também para os seus estudantes através das escolhas pedagógicas feitas por ela. Quando a professora focaliza as aulas de inglês em exercícios gramaticais e atividades de análise sintática, ainda que inconscientemente, Aisha colabora com a ideia de que se aprende uma língua adicional focalizando em estudos gramaticais.

Isso pode explicar, inclusive, a clássica frase: "Não entendo nem o português, imagina o inglês!", uma vez que os estudantes que a pronunciam tiveram várias experiências (mal sucedidas) de aulas de inglês pautadas apenas na gramática, ou seja, essa imagem foi sustentada através de várias experiências.

Em suma, na entrevista, os professores afirmaram a ludicidade e dinamicidade requerentes numa aula de língua inglesa e também a sua percepção daquilo que os estudantes acreditam ser interessante nas aulas. Também nos falaram sobre os materiais que geralmente utilizam, além do seu trabalho com as habilidades que consideram mais importantes.

Na seção seguinte, traremos dados das aulas que observamos dos professores Aisha e Malik, refletindo acerca dos materiais e das posturas didáticas deles.

Nas aulas

Nesta seção, explicitaremos descrições e reflexões acerca do andamento das aulas e dos materiais utilizados pelos professores. Fomos a campo observar uma

aula de cada um dos dois professores. Entendemos que a observação de uma aula apenas não é suficiente para realizarmos afirmações categóricas sobre as metodologias dos mesmos, porém, a observação nos auxilia a triangular os dados obtidos na pesquisa. Iniciemos, portanto, caracterizando a sala de aula de Aisha. Uma turma de sétimo ano com um total de trinta e dois alunos, com faixa etária entre doze e treze anos. Não observamos dicionários ou livros presentes na sala.

É pertinente, pois, dizer que, em vista de um contratempo na programação da escola, a aula de Aisha não pôde ser observada, pois os alunos foram dispensados de forma não planejada. Assim, a análise que faremos nesta etapa em relação à Aisha se limita aos materiais que seriam utilizados.

Começaremos, então, pela descrição dos materiais que Aisha iria utilizar na aula, já que introduzimos falando sobre a mesma. Na aula, Aisha iria trabalhar a temática *Simple Present* com os alunos e para isso utilizaria uma atividade exposta num *datashow* com intuito de conjugar verbos utilizando a regra do *Simple Present*. Esse tipo de atividade pode proporcionar um trabalho da ortografia e a conjugação de verbos, além da pronúncia, se a professora pedir que os estudantes façam a repetição. Abaixo, vemos a foto dessa atividade:

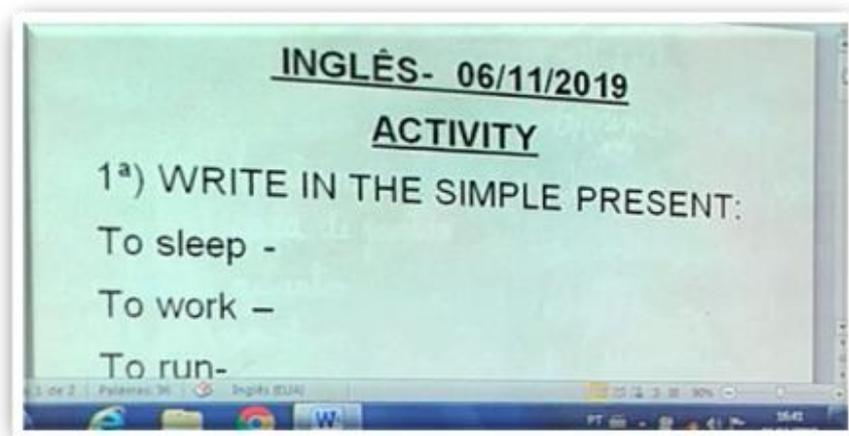


Figura 1 – Fotografia da atividade usada na aula da professora Aisha.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os objetivos pedagógicos de Aisha buscavam desenvolver a escrita, assim como ela mesma disse quando questionada sobre o que mais procura desenvolver nos alunos.

Tomemos, então, a atividade como ponto de partida para a análise. Como observado na seção da entrevista, a noção de língua que a professora Aisha tem está muito ligada à estrutura, logo, para ela, o aprendizado da língua pode ser realizado através de uma atividade como essa, com foco na gramática e análise sintática. No entanto, Siqueira e Anjos (2012), nos lembram da necessidade de ir além das habilidades de leitura e escrita para que realmente o aprendizado da língua inglesa aconteça em sala de aula. Logo, não é o bastante trabalhar apenas a conjugação dos verbos.

Sobre o conteúdo da atividade, podemos nos questionar: de que forma essa conjugação de verbos se mostra útil para os estudantes? Isso os estimula a querer

aprender o inglês? A atividade é significativa? Pelo contrário, a escolha dos verbos se deu de maneira aleatória e, inclusive, estão fora de contexto, uma vez que não estão dispostos em frases ou textos.

Podemos refletir sobre as perguntas acima, seguindo o pensamento de Ladson-Billings (1995), que é ainda muito relevante e pode contribuir para a mudança dos paradigmas que observamos na prática de Aisha e Malik. A autora pontua que uma pedagogia culturalmente relevante deve alcançar três objetivos: a aprendizagem dos estudantes, a competência cultural e a consciência crítica. O primeiro diz respeito a valorizar o potencial dos estudantes em sala de aula e ajudá-los a desenvolver as diversas habilidades na comunicação, na tecnologia, na esfera política, cultural, etc. Tão importante quanto isso são as culturas dos estudantes, que devem ser apreciadas e estimuladas no ambiente escolar. Para isso, é necessário que o professor utilize a bagagem cultural de seus estudantes a seu favor, isto é, estabeleça ligações entre ela e os conteúdos escolares. Por fim, o terceiro objetivo diz respeito a construir uma consciência crítica acerca da sociedade para, assim, poder analisá-la, refleti-la, questioná-la. Apesar de terem sido pensados em outra época e para outra sociedade, a pedagogia culturalmente relevante de Ladson-Billings é facilmente alinhada com a visão pedagógica que a BNCC imprime para a educação brasileira e pode nos ajudar bastante a moldar uma prática pedagógica mais efetiva no ensino de inglês.

Concordamos com Cox e Peterson (2002) e Siqueira e Anjos (2012) quando apontam as irregularidades na formação dos professores de LI. Há muito que ser melhorado. E quanto à professora Aisha que é formada em História, o problema é ainda maior, visto que ela não passou pelas reflexões e direcionamentos pedagógicos específicos do ensino de inglês, que acontecem ao longo do curso de Letras Inglês e que orientam os professores a assumirem uma noção mais usual da LI. Isso nos lembra, infelizmente, de que o ensino de LI, por vezes, é tido de forma banal, sem grande importância, e como se qualquer pessoa pudesse exercer a função (COX; ASSIS-PETERSON, 2002).

Analisemos agora a aula de Malik, que envolve a aula observada e os materiais utilizados. Começamos, novamente, pela caracterização da sala. Uma turma de oitavo ano, com 36 alunos de faixa etária entre treze e quatorze anos. Na sala, haviam livros de inglês disponíveis, mas não foram utilizados. Não observamos nenhum recurso tecnológico disponível no local.

Então, na aula, o professor direcionou-se à classe e anunciou que iria continuar o assunto da aula anterior (os pronomes relativos em LI). Depois, voltou-se para o quadro branco e desenhou uma tabela de duas colunas, uma com os pronomes em inglês e outra em português. Sobre os materiais utilizados para a aula, o professor apenas fez uso do marcador e do quadro branco. Abaixo, podemos observar fotos do quadro onde Malik escreveu:

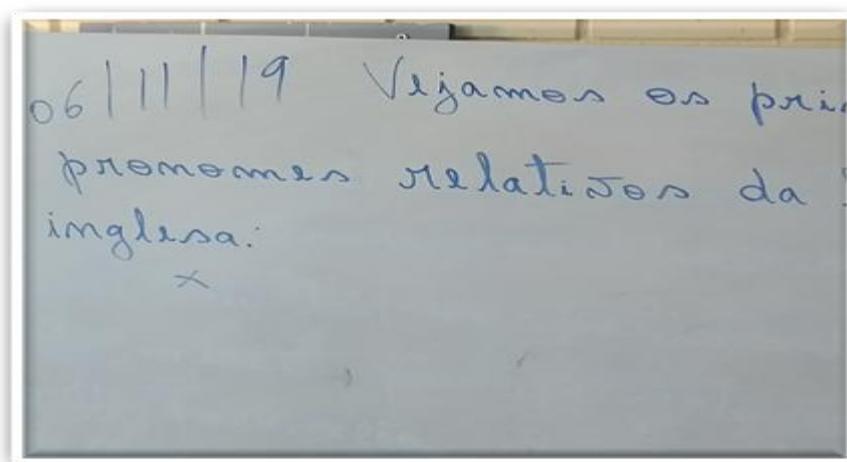


Figura 2 – Fotografia da atividade do professor Malik.

Fonte: Dados da pesquisa.

Relative Pronouns	Tradução
Who	Quem, qui, o qual
Whom	Quem
Whose	Cujo, cuja, cujos, cujas
Which	Que, o qual, o que
Where	Onde, em que, no que, no qual, no qual
When	Quando, em que, no qual, no qual, no qual

Figura 3 – Fotografia da atividade do professor Malik.

Fonte: Dados da pesquisa.

Como visto na entrevista, os objetivos pedagógicos de Malik se referem ao desenvolvimento tanto da escrita como da fala. Para tanto, no dia observado, a aula de Malik se resumiu apenas à escrita do assunto, sem interação com os alunos. Nem mesmo a leitura e a explicação do assunto foram realizadas na aula. Até mesmo a fala, que foi destacada por Malik, não foi trabalhada em momento algum. Assim sendo, observa-se uma desconexão entre os recursos utilizados na aula e os objetivos da mesma.

Nesse cenário, é pertinente refletirmos sobre o que pontuam Siqueira e Anjos (2012). Os autores defendem a necessidade de modificar as práticas pedagógicas a fim de ajustar o ensino de línguas ao cenário globalizado no qual estamos imersos. Isto significa que devemos ir além dos repetitivos exercícios de gramática e escrita que nos acostumamos a utilizar em sala de aula, como Malik e Aisha fizeram. Ao invés disso, que passemos a utilizar materiais dinâmicos e próximos da realidade dos estudantes, objetivando, entre outras coisas, “conhecer

diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas” e, além dessa competência, outra de igual importância que é “identificar o lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado” (BRASIL, 2018, p. 246).

Algumas considerações

Com essa pesquisa, objetivávamos apresentar uma análise da influência do métodos nas aulas de inglês, se essa escolha estava em consonância com os objetivos dos docentes. Percebemos, pois, que os professores participantes não possuem conhecimento das abordagens de ensino de inglês, porém recorrem a alguns de seus recursos em suas aulas, principalmente no que diz respeito ao uso da AGT. Com base nos dados obtidos, verificamos a não-eficácia das ferramentas utilizadas por Malik para o desenvolvimento da fala e da escrita, bem como o insucesso dos materiais selecionados por Aisha para trabalhar a escrita. Também destacamos a persistência no uso de materiais inadequados. Os professores sabem do que causa melhorias nas aulas, mas ainda se prendem a estruturas pedagógicas tradicionais. O professor Malik, na entrevista, relatou que era preciso balancear o trato com a gramática nas aulas, trazendo recursos audiovisuais, tecnológicos, porém no momento que observamos sua aula o que percebemos foi justamente um trabalho focado em gramática, com auxílio de marcador e quadro branco. Já Aisha, apesar de ter trazido um recurso tecnológico para a sala de aula, a atividade proposta era focada totalmente em estruturas gramaticais. Na entrevista, assim como Malik, a professora relatou a importância de trabalhar com jogos, recursos audiovisuais, etc. Percebemos, pois, a desconexão entre a postura pedagógica dos participantes e as orientações da BNCC sobre como abordar a língua inglesa em sala.

Além disso, a estrutura da escola colabora para o insucesso do ensino. As aulas acontecem sempre nos últimos horários, quando os estudantes já estão ansiosos para ir para casa. Concluímos que há também equívocos em relação ao que os professores entendem como sendo primordial no trato com a língua inglesa. Tanto Aisha quanto Malik ainda focalizam a aula de inglês nas competências escritas, indo contra o que orienta os documentos oficiais da BNCC. É pertinente, pois, reafirmar que a forma com que os professores entendem e apresentam a língua inglesa influencia, também, na maneira de seus estudantes a perceberem. Logo, como os professores focalizam os aspectos estruturais da língua, conseqüentemente, as suas turmas também a enxergam dessa forma, o que provoca o desinteresse dos alunos pela aprendizagem.

Considerando o cenário que observamos e depois analisamos nas ações pedagógicas dos professores Aisha e Malik, indicaremos algumas alternativas que poderão ser utilizadas para aperfeiçoar suas práticas. Assim, indicamos que Malik e Aisha adequem suas posturas em relação à língua inglesa de maneira a trabalhá-la de forma interativa, comunicativa e contextualizada. O documento da BNCC sublinha a importância de tratar o inglês como um produto sociocultural, histórico, político, e não puramente linguístico, sintático. Logo, as vivências dos povos

anglófonos, a relação da língua inglesa com as outras línguas, o uso da língua nas mais diversas situações, enfim, todos esses fatores poderiam ser mais explorados pelos professores nas aulas.

As abordagens existentes, como vimos, são diversas, cada qual com seus objetivos pedagógicos definidos, então, Aisha e Malik não precisam se prender à AGT ou à Abordagem para Leitura, mas usufruir dos pontos positivos de outras abordagens também. Considerando a realidade da escola na qual ensinam, os professores poderiam criar atividades mais significativas, como a Abordagem Comunicativa orienta, em que os estudantes percebessem o uso da língua inglesa no cotidiano, no nome de lojas de sua cidade, na linguagem da internet, nas instruções de jogos famosos entre os adolescentes, etc. Poderiam, ainda, proporcionar atividades de *listening*, como nos sugere o Audiolingual, trabalhando uma escuta ativa dos estudantes, com auxílio de músicas, pequenos diálogos gravados em áudio, etc.

Eles podem, ainda, aderir a um ecleticismo inteligente que consiste, segundo Leffa (2016), em usufruir das novidades metodológicas sem, no entanto, negligenciar aquilo que é antigo, aproveitando as vantagens de cada uma sem se prender a uma única opção. Além disso, a pedagogia culturalmente relevante da norte americana Glória Ladson Billings pode, também, colaborar para tornar as aulas mais significativas, uma vez que é construída sob os pilares da aprendizagem dos estudantes, da competência cultural e da consciência cultural. Esses pilares se alinham, também, com os princípios de um ensino crítico, intercultural e significativo pautados na BNCC. Inclusive, ainda baseados na BNCC, também orientamos os professores a considerar mais o *feedback* de seus alunos e, de fato, implementar aquilo que eles observam que captura o interesse deles. Assim, possivelmente, as aulas terão um rendimento melhor e os objetivos pedagógicos serão mais facilmente alcançados.

Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Fontes, 2009.

BONFIM, Marco Antonio Lima do. POR UMA LINGUÍSTICA APLICADA ANTIRRACISTA, DESCOLONIAL E MILITANTE: Racismo e branquitude e seus efeitos sociais. *Revista Virtual Língua Nostra*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 157-178, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman, 2007.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology, 1965.

COOK, Guy. *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

- COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. *Polifonia*, Cuiabá, 5, p. 1-26, 2002.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications, 2005.
- DIOP, Cheick Anta. *The African origin of civilization: myth or reality*. Chicago: Çawerence Hill, 1974.
- FRAGOZO, Carina Silva. Benefits and challenges of teaching English in Brazilian regular schools. *BELT – Brazilian English Language Teaching Journal*. v. 2, n.1, 2021.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- HYMES, Dell H. On communicative competence. In: PRIDE, John B; HOLMES, Janet (Ed.). *Sociolinguistics: selected readings*. Baltimore: Penguin Books. p. 269-293, 1972.
- KENSKI, Vani Moreira. Novas tecnologias: o rendimento do espaço e do tempo e os impactos do trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, p. 58-71, 1998.
- LADSON-BILLINGS, Gloria. But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy. *THEORY TO PRACTICE*, v. 34, n. 3, 1995.
- LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press, 2000.
- LEFFA, Vilson J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplica. Belo Horizonte, UFMG, 2001.
- LEFFA, Vilson J. *Lingüística Estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LIU, Qing-xue; SHI, Jin-fang. An analysis of Language Teaching Approaches and Methods: Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review*, v. 4. n. 26, p. 69-71, 2007.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. *Da aplicação da lingüística a lingüística aplicada indisciplinar*, 2006.
- MAGALHÃES, Joyce Rodrigues da Silva. *Letramento digitais e ensino-aprendizagem de língua inglesa*. In: SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 4, 2018, São Cristóvão. Anais . São Cristóvão: SE: 2018. p. 154-167.
- MOREIRA JÚNIOR, Rusanil dos Santos. *Português como língua adicional e letramento crítico: ensino-aprendizagem com participações de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas*, 2016. 190f. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICHI, et (Org.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: USFC, 2005. p. 345-363.
- PENNYCOOK, Alastair. *The cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 2017.

RAMOS, Fábio Silvestre. *Ensino e aprendizagem de escrita na língua inglesa: a relação entre crenças e o uso de estratégias*. 2011. 155f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Estudos Literários) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SILVA, Kleber Aparecido da; BARTHOLOMEU, Maria Amélia Nader; CLAUS, Maristela M. Kondo. Auto-avaliação: uma alternativa contemporânea do processo avaliativo. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1, p. 89-115, 2007.

SILVA, Kleber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: Um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 235-264, 2007.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; ANJOS, Flávius Almeida dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *MUITAS VOZES*, v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012.

Para citar este artigo

SILVA, Tiago José de Santana; MAGALHÃES, Joyce Rodrigues da Silva; SANTOS, Fabiana Carvalho. A influência das abordagens de ensino nas aulas de inglês: uma experiência em uma escola pública. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 12, n. 3, p. 263-284, set.-dez. 2023.

Autoria

Tiago José de Santana Silva é graduando no curso de Letras Inglês, na Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Possui experiência em ensino bilíngue na esfera privada. Atualmente, é bolsista do Programa de Residência Pedagógica, pela CAPES, no subprojeto de Língua Inglesa "Ensino crítico de Língua Inglesa por meio dos multiletramentos literários". E-mail: tiagojose.academico@gmail.com; ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2603-6434>.

Joyce Rodrigues da Silva Magalhães é graduada em Letras - Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL, especialista em Língua Inglesa (LATO_SENSEO) pelo Centro de Ensino Superior Arcajo Mikael de Arapiraca - CESAMA e em Linguagens e Práticas Sociais pelo Instituto Federal de Alagoas - IFAL e doutoranda em Linguística, na linha de pesquisa em Linguística Aplicada e Processos Textual-Enunciativos, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da FALE/UFAL. Atualmente, é professora assistente do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Alagoas, atuando no campus I (Arapiraca) e no campus III (Palmeira dos Índios). Tem experiência na educação básica, pública e privada, formação de professores e ensino-aprendizagem de línguas adicionais com ênfase no uso das TDIC, letramentos crítico e digital e decolonialidade. É membro do grupo de estudos em

Linguagem, Educação e Transculturalidade (LET/UFAL). E-mail: joyce.magalhaes@uneal.edu.br; ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3738-3191>.

Fabiana Carvalho Santos é graduanda em Letras Inglês na Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Possui experiência como residente no Programa de Residência Pedagógica PRP e também como professora em um projeto de extensão da Universidade de Pernambuco - PREVUPE. Interessada por temas que abordam novas metodologias, sobre o ensino de Língua estrangeira, literatura e multiletramentos. E-mail: fabianacarvalho@gmail.com; ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6709-2988>.