
QUEM SÃO E COMO ENSINAM OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA (LI)
DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO INTERIOR?

UMA PESQUISA SOBRE O PERFIL DO PROFESSOR DE LI DE JARAGUÁ, GO

LÚCIA GONÇALVES DE FREITAS*

RESUMO

Inúmeros estudos vêm sendo feitos ultimamente na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) no Brasil. O artigo seguinte aborda a questão dos professores de inglês das escolas públicas de interior, através de uma pesquisa realizada na cidade de Jaraguá, município do estado de Goiás. O objetivo da pesquisa foi traçar um perfil do professor de língua inglesa das escolas públicas daquela cidade sob o ponto de vista de sua formação acadêmica, tempo de serviço e dedicação à disciplina, domínio do idioma, procedimentos didáticos e principais reivindicações. Apesar de se restringir à cidade de Jaraguá a pesquisa pode esboçar uma pequena parcela da realidade do ensino de línguas nas cidades de interior do país.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem comunicativa; metodologia de ensino; ensino de línguas.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras (LE) nas últimas décadas tem sofrido um aumento considerável em sua demanda. E é a língua inglesa, doravante LI, dentre todas as demais, a que permanece no patamar mais elevado na escala de procura e oferta nas escolas de um modo geral. Nas instituições de ensino regular, este idioma consta do currículo de

* Lúcia Gonçalves de Freitas é professora de Língua Inglesa em cursos livres e no ensino fundamental e médio por cerca de dez anos. Atualmente leciona na Universidade Estadual de Goiás na cidade de Jaraguá, onde reside. É especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Educação da UFG e está cursando o Mestrado em Letras e Linguística também da UFG.

nossos alunos por não menos de quatro anos, chegando até sete se considerarmos o espaço de tempo compreendido entre a 5ª série do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio. Só nas escolas públicas, lança-se mão de um contingente imenso de professores de inglês espalhados pelos mais diversos pontos do país.

Temos, todavia, pouco conhecimento sobre quem seriam esses professores e quais seriam seus métodos próprios de ensino. As informações que nos chegam do senso comum ou de alguns estudos empíricos delineiam o perfil de um professor com uma formação precária, algumas vezes sem qualificação específica na área que trabalha, que normalmente “não fala, pouco lê, não escreve e nem entende a língua de sua habilitação” (ALMEIDA FILHO, 1995 p.77). Este quadro por si só já seria passível de uma investigação que demonstrasse melhor as verdadeiras proporções do problema. No entanto, uma outra questão também motivou esta pesquisa: as diretrizes traçadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que norteiam a atividade dos professores do Ensino Fundamental e Médio em todo o Brasil. Elas enfatizam que o ensino de línguas estrangeiras deve dedicar-se mais propriamente à leitura e justificam tal prioridade alegando, entre uma série de outros fatores, princípios próprios de um método de ensino de línguas bastante tradicional – o da gramática e tradução. À certa altura pode ser lido no documento:

[...] a habilidade de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno com a língua materna. (BRASIL, 1998. p. 20)

Não se quer fazer nenhuma restrição às abordagens tradicionais, nem mesmo se pretende questionar a atitude dos PCNs de privilegiar o ensino de leitura, mesmo porque as justificativas alegadas no documento são bastante plausíveis e o próprio texto aponta para outras alternativas. No entanto, todas estas questões suscitaram reflexões sobre a difícil tarefa dos professores de inglês ao trabalharem tais propostas Brasil a fora e, especialmente, os professores do interior. Apesar de as orientações serem consideradas válidas para todo o território nacional, vale ressaltar que as diversidades regionais geram particularidades que

merecem especial atenção. Por isso, este estudo pretendeu levantar dados que respondessem às seguintes questões:

- a) Quem são os profissionais envolvidos no ensino de LI nas escolas públicas do interior?
- b) Que tipo de formação tiveram?
- c) Qual o seu nível de domínio do idioma?
- d) Qual o seu grau de envolvimento com a profissão?
- e) Como trabalham efetivamente em sala de aula?
- f) Quais as suas principais reivindicações?

A fim de delimitar o campo de estudo, a pesquisa restringiu-se à cidade de Jaraguá-GO, por ser o contexto mais imediatamente ligado à realidade da pesquisadora, que reside e atua ativamente nesse município como professora no curso de Pedagogia da UEG e onde vem realizando projetos de extensão na área de Língua Inglesa nas escolas públicas locais. Embora se limite a essa cidade, o presente estudo pode contribuir para ilustrar uma pequena parcela da situação atual dos professores de inglês no interior de Goiás.

Ao adotar uma linha de pesquisa, o trabalho procurou se aproximar do referencial da Pesquisa de Sala de Aula de Línguas¹ apresentado pelos pesquisadores Allwright & Bailey (1991). O termo é por eles usado no sentido de denominar toda uma gama de estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, abrangendo o modo como os professores se manifestam diante de seus alunos, a forma como a interação se processa e o uso lingüístico – enfim, os vários pontos que permeiam as lições.

Os sujeitos investigados foram dez professores de inglês da rede pública estadual de ensino na zona urbana de Jaraguá² em 1999. A cidade contava ao todo com doze professores da disciplina; dois deles, no entanto, não puderam ser ouvidos.

Para a coleta de dados foram distribuídos dois questionários: um mais objetivo, visando a dados numéricos, e outro mais subjetivo, em que os professores relataram explicitamente seu estilo de aula, planejamento, correção, uso lingüístico e suas aspirações. Para preservar o sigilo e permitir uma maior liberdade de expressão, os questionários foram entregues dentro de envelopes em branco sem nenhuma identificação.

Somente após a devolução de todos os envelopes é que eles foram então numerados de 1 a 10 para a organização dos procedimentos de análise. Os respondentes já não podiam mais ser identificados.

ASPECTOS TEÓRICOS

Ao investigar-se a forma efetiva de atuação do professor em sala de aula, seus métodos, suas técnicas e seus procedimentos didáticos, foi preciso levantar um referencial teórico de apoio que subsidiasse a análise dos dados. Para isso, a pesquisa recorreu ao escopo teórico de Larsen-Freeman (1986). Para ela, método significa uma combinação de “princípios e técnicas”. Os princípios representariam a estrutura teórica do método e envolveriam cinco aspectos do ensino de LE tomados em conjunto: o professor, o aluno, o processo de ensino, o processo de aprendizagem e a cultura da língua-alvo. As técnicas seriam atividades feitas em sala de aula, derivadas da aplicação de certos princípios. Quando dois métodos compartilham princípios em comum, uma técnica particular poderá se repetir em ambos. Por outro lado, algumas técnicas podem estar associadas a métodos de princípios não conjugados. Neste caso, provavelmente haverá variação na forma como serão usadas dentro de cada um.

O presente artigo limita-se a esboçar os principais métodos de ensino de línguas desenvolvidos nos mais diversos países, seus princípios teóricos e técnicas, através de um quadro sincrônico, em que esses três itens estão ligeiramente correlacionados.

| QUADRO SINTÉTICO DE PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS E TÉCNICAS DE ENSINO DE LE | | |
|--|---|--|
| MÉTODOS | PRINCÍPIOS | PRINCIPAIS TÉCNICAS |
| Tradução e Gramática | <ul style="list-style-type: none"> • A capacidade de comunicar oralmente na língua-alvo não é um objetivo de ensino, a leitura sim; • A língua estrangeira só é usada em sala para tradução; • Deve-se estar ciente das regras gramaticais da língua-alvo e memorizar vocabulário, conjugações verbais e outros paradigmas gramaticais. | <ul style="list-style-type: none"> • Tradução de passagem literária; • Teste de compreensão de leitura; • Procura de sinônimos e antônimos; • Identificação de cognatos; • Aplicação dedutiva de regras; • Exercícios de preencher espaços com palavras; • Memorização de palavras; • Formação de frases com palavras; • Composição escrita. |
| Direto | <ul style="list-style-type: none"> • Aborda a língua-alvo diretamente sem tradução para a língua nativa; • O conteúdo é introduzido através de situações e objetos reais ou de figuras, fotos, gestos; • A gramática nunca é apresentada explicitamente, mas deve ser intuída pelos alunos. | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura em voz alta; • Exercício de pergunta e resposta; • Prática de conversação sobre situações reais; • Ditado de textos na língua-alvo; • Exercícios de completar espaços; • Desenho induzido por ditado; • Composição escrita. |
| Audiolingual | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem automática da língua, sem parar para pensar, formando novos hábitos na língua-alvo e superando os antigos hábitos de sua língua nativa; • Conteúdo bastante estrutural, apresentado em diálogos; • Uso exaustivo de exercícios de repetição e imitação para fixação dos conteúdos e vocabulário; • Reforço positivo das repostas certas dos alunos; • Introdução da gramática nos elementos apresentados no diálogo sem explicações claras de regras; • Ênfase na parte oral e pronúncia. | <ul style="list-style-type: none"> • Memorização de diálogos; • Conversação em pares; • Dramatização de diálogos; • Memorização de frases longas parte-a-parte; • Jogos de repetição; • Jogos de pergunta-resposta; • Jogos de completar diálogos; • Jogo de construção de frases a partir de pistas; • Jogo de transformação de frases; • Jogos para diferenciar palavras parecidas; • Uso de laboratórios de línguas. |

Cont.

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| <p>“Silent way”</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Aquisição lingüística vista como processo de descoberta e formulação de regras através de raciocínio, visando à expressão do pensamento, da percepção e do sentimento dos alunos; • Construção do aprendizado pelo próprio aluno: o professor pode apenas incitar sua percepção, provocar seu raciocínio; • Início da aprendizagem pelos sons da língua. | <ul style="list-style-type: none"> • Silêncio do professor; • Correção em pares; • Uso de fichas para associação; • Autocorreção; • Uso de gestos; • Quadro de palavras; • Avaliação da lição pelos alunos. |
| <p>“Suggestopedia”</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Concepção de uma metodologia que visa a derrubar as barreiras que atrasam a aprendizagem do aluno, impostas por ele próprio inconscientemente, por medo ou auto-sugestão; • Ênfase no sentimento dos alunos, na necessidade de ativação de suas potencialidades através de um ambiente relaxante e confortável e na confiança no professor; • Aproveitamento da aprendizagem periférica do aluno; • Apresentação do conteúdo em duas etapas: fase receptiva, fase ativa. | <ul style="list-style-type: none"> • Adequação da sala; • Uso de pôsteres nas paredes; • Visualização de cenas imaginárias; • Criação de nova identidade pelos alunos; • Dramatização de situação improvisada; • Leitura ao ritmo de músicas; • Escuta de leitura com olhos fechados; • Leitura dramatizada de pequenos textos (os alunos lêem rindo, chorando, cantando etc.). |
| <p>“Community learning”</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Alunos vistos como “pessoas por inteiro”, em que não só os sentimentos e intelecto contam, mas também o modo como relacionam entre si, suas reações físicas, instintivas e sua vontade de aprender; • Atenção para a necessidade de apoio aos medos e inseguranças dos alunos na aprendizagem através de um bom relacionamento comunitário na classe e do incentivo à cooperação e não à competição; • A aprendizagem lingüística visando à comunicação e expressão de idéias, tolerando, portanto, a língua nativa . | <ul style="list-style-type: none"> • Gravação da conversa dos alunos; • Transcrição das gravações; • Uso de gravações para corrigir pronúncia; • Formulação de novas frases a partir das gravadas; • Tarefas em pares ou em pequenos grupos; • Reflexão aberta sobre as atividades em sala. |

Cont.

| | | |
|---------------------------|---|--|
| "Total physical response" | <ul style="list-style-type: none">• Enfoca a compreensão auditiva antes das habilidades de fala;• Aborda a aprendizagem de forma prazerosa através de atividades divertidas e engraçadas;• Utiliza o movimento corporal para a ajudar na compreensão;• Reforça, através de comandos, a aprendizagem e a prática das estruturas. | <ul style="list-style-type: none">• Uso de comandos pelo professor;• Uso de comandos pelos alunos;• Ação seqüencial. |
| "Communicative approach" | <ul style="list-style-type: none">• Visa à competência comunicativa apropriada dos alunos dentro de um contexto social, em que eles saibam escolher entre diferentes estruturas a que melhor se aplica às circunstâncias da interação;• As atividades envolvem comunicação real e uso de material autêntico, como artigo de revista, jornal, trechos de programas de rádio e TV etc. | <ul style="list-style-type: none">• Uso de material autêntico;• Texto com frases desordenadas;• Jogos de cartões com perguntas autênticas;• Uso de figuras sugerindo estórias;• Dramatização de cenas propostas. |

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No trabalho original estes dois itens foram expostos separadamente, por isso os resultados puderam ser mais detalhados. Neste artigo apresentaremos tanto os resultados quanto a discussão juntos por questão de maior objetividade. As planilhas anexadas ao texto contribuem para uma melhor visão dos números apurados.

QUEM SÃO OS PROFESSORES DE LI DAS ESCOLAS PÚBLICAS?

Do total de dez professores, nove eram mulheres e apenas um era homem. As idades variaram entre 19 e 44 anos. O maior grupo se acha na faixa entre vinte e trinta anos, conforme a planilha a seguir:

| PLANILHA 1 SEXO E IDADE | | | |
|--|---|-----------------|---|
| SEXO | | | |
| Masculino | 1 | Feminino | 9 |
| NÚMERO DE PROFESSORES POR FAIXA ETÁRIA | | | |
| Menos de 20 anos | 1 | De 31 a 40 anos | 2 |
| De 21 a 30 anos | 6 | Mais de 40 anos | 1 |

Embora na época apenas quatro dos professores estivessem legalmente habilitados para o ensino de LI, os números revelaram que a maioria já estava no nível superior (ver Planilha 2), devendo concluir o curso de Letras ou outro curso nos próximos três anos. Esta situação aponta para um movimento recente e em ascensão rumo à qualificação profissional.

| PLANILHA 2 GRAU DE INSTRUÇÃO, TEMPO DE FORMADO E ESTABELECIMENTO DO CURSO | | | |
|---|---|---------------------------|---|
| NÚMERO DE PROFESSORES POR GRAU DE INSTRUÇÃO | | | |
| Completo Letras | 4 | 1º grau completo | - |
| Está cursando Letras | 2 | 1º grau incompleto | - |
| Cursando outra faculdade | 1 | 2º grau completo | 3 |
| Completo outra faculdade | - | 2º grau incompleto | - |
| NÚMERO DE PROFESSORES POR ANO DE CONCLUSÃO | | | |
| Há mais de 15 anos | 2 | Nos últimos 5 anos | 3 |
| Entre 1984 e 1993 | 2 | Vão completar futuramente | 3 |
| NÚMERO DE PROFESSORES POR TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO | | | |
| Particular | 5 | Público | - |

COMO SE SENTEM EM RELAÇÃO À PROFISSÃO?

Os números relativos à definição profissional (ver Planilha 3) não são animadores. Percebe-se uma certa hesitação por parte dos sujeitos em considerarem-se professores de LI definitivamente. Menos da metade

dos entrevistados assumiu tal condição como permanente, estando a maioria na carreira por menos de dois anos e meio (ver Planilha 4).

| PLANILHA 3 | | | | | |
|---|---|-------------|---|----------|---|
| POSICIONAMENTO PROFISSIONAL | | | | | |
| CONSIDERA SUA CONDIÇÃO COMO PROFESSOR DE LI | | | | | |
| Permanente | 4 | Transitória | 1 | Não sabe | 5 |

| PLANILHA 4 | | | |
|--|---|--------------------------|---|
| TEMPO DE SERVIÇO | | | |
| NÚMERO DE PROFESSORES POR TEMPO DE SERVIÇO EM LI (EM ANOS) | | | |
| Há menos de 1 ano | - | Mais de 6 e menos de 15 | - |
| De 1 a 2 anos | 5 | Mais de 15 e menos de 20 | 1 |
| Mais de 2 e menos de 6 | 3 | Mais de 20 anos | 1 |

Vários fatores podem estar interferindo nesta questão. Em primeiro lugar, os professores entrevistados foram praticamente unânimes em afirmar que há um certo desprestígio da disciplina em relação às demais. Se, por um lado, a LI lidera a oferta e a procura nas escolas em relação a outras línguas estrangeiras no Brasil, por outro lado, ela não tem uma posição de destaque quando comparada a outras disciplinas do currículo. Além do mais, como a carga horária da disciplina é reduzida, dificilmente os professores conseguem preencher um total de horas semanais que seja suficiente para um ganho salarial satisfatório, sendo levados a ministrar outras matérias paralelamente (ver Planilha 5). Conseqüentemente não têm maiores estímulos para seguir carreira nesta área específica. A pesquisa não se ocupou de questões do tipo “como” ou “por que” os professores de LI decidiram ingressar nessa área. Não se pôde inferir, por isso, uma razão pela qual tenham sido levados a lecionar esta disciplina. Talvez outros estudos futuros possam trazer respostas a tais questões. Todavia, parece claro que ser professor de LI na cidade Jaraguá não traz segurança ou prestígio.

| PLANILHA 5 JORNADA DE TRABALHO* | | | |
|--|---|--------------------------|---|
| PROFESSOR POR NÚMERO TOTAL DE HORAS TRABALHADAS EM LI E OUTRAS DISCIPLINAS | | | |
| Menos de 20 horas | 1 | De 30 a 40 horas | 2 |
| Mais de 20 menos de 30 | 2 | Mais de 40 horas | 3 |
| PROFESSOR POR NÚMERO DE HORAS TRABALHADAS SOMENTE EM LI | | | |
| Menos de 10 horas | 3 | Mais de 20 a menos de 30 | 1 |
| Mais de 10 a menos de 20 | 3 | Mais de 30 horas | 1 |

* Dois professores não responderam.

QUAL O GRAU DE ENVOLVIMENTO COM A DISCIPLINA?

Quanto ao envolvimento dos professores com a disciplina, ficou de certa maneira evidente que eles não vão muito além do próprio ato de ministrá-la: nunca vão a seminários, não fazem cursos, não falam inglês fora nem mesmo dentro da sala de aula e pouco lêem material especializado (ver Planilha 6). Talvez justamente por estarem divididos entre outras atividades e por não disporem de recursos externos, eles não têm tempo ou mesmo meios para manter com o idioma que ensinam um contato que vá além da sala de aula.

| PLANILHA 6 ENVOLVIMENTO COM A DISCIPLINA | | | |
|--|--------|-------|-------|
| PROFESSOR POR ENVOLVIMENTO EM ATIVIDADES PROFISSIONAIS | | | |
| Atividade/freqüência | Sempre | Pouco | Nunca |
| Lê revista ou livros especializados | 3 | 5 | 2 |
| Vai a seminários, encontros de professores de LI | - | 5 | 5 |
| Faz cursos de atualização | - | 4 | 6 |
| Fala inglês fora da sala de aula | - | 7 | 3 |
| Fala inglês na sala de aula | 3 | 7 | - |

COMO APRENDERAM A LÍNGUA E QUAL O NÍVEL DE DOMÍNIO?

Embora nos questionários da pesquisa não constasse um item específico sobre como efetivamente os professores investigados

aprenderam inglês, pôde-se supor que o ensino regular fundamental e médio ou o curso universitário de Letras são basicamente as fontes mais evidentes de formação. Os cursos de conversação ou a permanência em país de língua inglesa foram pouco citados e o tempo declarado de duração de ambos não parece suficiente para o domínio do idioma (ver Planilhas 2 e 7). Desta forma, o que se pode inferir é que os professores aprenderam inglês apenas ao longo de sua vida escolar.

| PLANILHA 7 OUTROS CURSOS E VIAGENS | | | | | | | | | |
|---|----|----|----|-----|---|---|---|---|---|
| FAZEM OU FIZERAM CURSO DE CONVERSAÇÃO? | | | | | | | | | |
| Sim | | 4 | | Não | | 6 | | | |
| POR QUANTO TEMPO FIZERAM CONVERSAÇÃO (EM MESES)? | | | | | | | | | |
| 3 | 6 | 16 | 28 | - | - | - | - | - | - |
| VISITOU PAÍS DE LI? | | | | | | | | | |
| Sim | | 2 | | Não | | 8 | | | |
| POR QUANTO TEMPO PERMANECERAM EM PAÍS DE LI (EM MESES)? | | | | | | | | | |
| 16 | 28 | - | - | - | - | - | - | - | - |

Ao analisar o nível de domínio da LI resultante dessa formação, a pesquisa não foi propriamente rigorosa a ponto de aplicar testes padronizados ou outro instrumento de medição mais rígido. O que se almejou foi apenas uma auto-avaliação do próprio professor. Desta forma, houve bastante cuidado e espírito de exploração na busca. Levou-se em consideração especialmente que há uma certa tendência, como confirmam outras experiências, de “os sujeitos testados em auto-avaliação buscarem medidas mais otimistas que a realidade” (ALMEIDA FILHO, 1992, p. 81). Apesar das respostas, até certo ponto modestas, considera-se possível que elas sejam indicadoras de uma realidade ainda mais restrita. De qualquer modo, os professores apontaram uma competência elementar na escrita, que foi justamente a habilidade mencionada como a de maior domínio e segurança. Talvez estejam com isso querendo demonstrar que o que de melhor conseguem realizar seja a escrita de orações e parágrafos sintaticamente corretos. Ademais podem ser

capazes de ler literatura simples, mas pouco dominam o uso fluente da língua na conversação oral e na compreensão auditiva.

| PLANILHA 8 NÍVEL DE FLUÊNCIA | | | | | |
|---|------|-------|---------|-----|-------|
| ATIVIDADE/NÍVEL | RUIM | FRACO | REGULAR | BOM | ÓTIMO |
| Em conversação com outros falantes | 2 | 2 | 4 | 2 | - |
| Na compreensão auditiva (TV, rádio...) | 2 | 2 | 5 | 1 | - |
| Na leitura de material autêntico, jornal... | 1 | 1 | 5 | 3 | - |
| Escrita | 1 | - | 4 | 5 | - |

COMO ATUAM EM SALA DE AULA E A QUE METAS VISAM COM O ENSINO DE LI?

Quanto às práticas metodológicas, observou-se um certo tradicionalismo, evidenciando-se restrição de certos tipos de atividades (ver Planilha 9) e pouco uso da língua oral em situações de comunicação real. É interessante notar, pelos procedimentos didáticos descritos (cópia de textos no quadro, seguida de leitura e exercícios de gramática e tradução), que o método utilizado se aproxima bastante do da tradução e gramática, com enfoque em leitura.

| PLANILHA 9 PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS | |
|---------------------------------------|-------------|
| PRINCIPAIS TÉCNICAS CITADAS | PROFESSORES |
| Leitura em voz alta e silenciosa | 10 |
| Exercícios de gramática | 10 |
| Teste de compreensão de leitura | 8 |
| Tradução | 7 |
| Memorização de palavras | 2 |
| Uso de cartazes | 2 |
| Dramatização de texto memorizado | 1 |
| Uso de fichas para associação | 1 |
| Identificação de cognatos | 1 |
| Ditado | 1 |

Ao enfocarem a leitura, os sujeitos deste estudo não estariam fugindo, em parte, dos objetivos mencionados nos PCNs. Todavia a abordagem parece um tanto restrita e os próprios professores manifestam, ainda que sutilmente, o desejo de trabalhar dentro de uma proposta mais comunicativa. Não se pretende, através dessa constatação, refutar por inteiro o método tradicional, mas concorda-se com as recomendações do MEC de priorizar o ensino da leitura por ser a competência mais imediatamente relacionada às necessidades dos alunos. Desprezar, porém, as demais habilidades é uma forma de mutilar o ensino de línguas. Vale ressaltar que, apesar de os exames formais no Brasil não exigirem o domínio da fala, da escrita ou da compreensão auditiva, o mercado de trabalho enfoca cada vez mais a fluência do idioma em todos esses aspectos, e dominar competentemente o inglês hoje em dia pode significar acesso ao mundo globalizado. Esta realidade é tão percebida pelos professores que 50% deles até elegeram o ingresso à globalização como a principal meta do ensino de Língua Inglesa (ver Planilha 10).

| PLANILHA 10 QUAL O OBJETIVO DO ENSINO DE LI? | |
|--|-------------|
| OBJETIVO | PROFESSORES |
| Dar acesso à cultura e informação no mundo atual | 5 |
| Preparar para o vestibular | 2 |
| Divulgar a cultura estrangeira | 1 |
| Não há objetivos claros | 1 |
| Não soube dizer | 1 |

Os professores não devem estar procedendo como estão por cumprir uma exigência do MEC. Mesmo porque o documento se abre para outras alternativas quando as condições nas escolas forem favoráveis. Curiosamente, porém, os sujeitos investigados não apontaram condições desfavoráveis nos locais onde lecionam. Ao contrário, foram até otimistas ao pontuarem suas escolas entre regulares ou boas, nunca ruins (ver Planilha 11). Embora reclamem da falta de materiais adequados, talvez o principal fator de interferência na adoção de uma metodologia

tradicionalista seja mesmo a falta de ações formativas continuadas junto ao corpo docente que lhe informem sobre outras abordagens e técnicas mais variadas.

| PLANILHA 11 | | | |
|--------------------------------------|---|---------|---|
| CONDIÇÃO DAS ESCOLAS | | | |
| A CONDIÇÃO DE TRABALHO NAS ESCOLAS É | | | |
| Ótima | - | Regular | 5 |
| Boa | 5 | Ruim | - |

A suposição de que a falta de materiais não seja propriamente o fator de maior interferência na metodologia aplicada advém da constatação de que as escolas do município estão razoavelmente equipadas com determinados recursos. Em todas as instituições mencionadas pelos professores existem aparelhos de televisão e videocassete plenamente utilizáveis, além de que algumas ainda contam com antenas parabólicas, aparelhos de som e livros de textos e, em uma ou duas, com fitas didáticas de áudio e vídeo na área de LI. Embora não se tenha notado a presença de nenhum acervo de figuras, fichas, cartazes ou outros materiais especialmente confeccionados para a utilização dos professores de LI em sala de aula, sabe-se que a preparação desse acervo é viável. O município conta inclusive com uma escola de magistério onde todos os anos vários alunos estagiam e desenvolvem atividades diversas para obter grau de aprovação. Talvez esses alunos pudessem se encarregar da confecção de materiais didáticos para os professores. Havendo uma maior integração entre as atividades dos estagiários e as reais necessidades de ensino nas escolas, ações muito mais produtivas e práticas poderiam daí resultar.

| PLANILHA 12A PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS | |
|--|---|
| QUANDO A LI É USADA EM SALA | |
| Na leitura | 5 |
| Ao cumprimentarem-se | 3 |
| Em comandos | 2 |
| Somente palavras soltas | 2 |
| Na hora da chamada | 1 |
| Ao pedir licença para ir ao banheiro, beber água, sair | 1 |
| Em pequenos diálogos memorizados | 1 |

| PLANILHA 12B PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS | |
|---|-------------|
| MATERIAL UTILIZADO EM SALA ALÉM DE QUADRO E GIZ | PROFESSORES |
| Dicionários | 5 |
| Fita de áudio | 3 |
| Livros para pesquisa | 3 |
| Mimeografados | 3 |
| Fitas de vídeo | 2 |
| Cartazes e gravuras | 1 |
| Objetos diversos | 1 |
| Música | 1 |

| PLANILHA 12C PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS | |
|---|-------------|
| ADOTA LIVRO, APOSTILA OU OUTRO RECURSO | PROFESSORES |
| Livro didático | - |
| Apostila não publicada (mimeografada) | 2 |
| Nenhum | 8 |

QUAIS SÃO SUAS PRINCIPAIS REIVINDICAÇÕES?

Os sujeitos da pesquisa não demonstraram homogeneidade em suas reivindicações, o que se percebeu é que eles têm pontos de vista particulares em relação a isso. Assim, várias questões foram levantadas, criando-se, então, um rol de necessidades individuais. Somente a oferta de cursos de aperfeiçoamento foi mencionada por mais de três professores em comum. A necessidade de uma campanha de valorização da disciplina, a adoção de livros didáticos e a maior oferta de material para uso do professor também foram quesitos levantados por pelo menos três professores. No mais, obteve-se uma lista de necessidades individuais em que constavam, por exemplo, o aumento da carga horária, a adequação das salas, a criação de laboratórios de línguas, a limitação do número de alunos a não mais de 20 por sala, a oportunidade de ir a encontros e seminários, a elevação da disciplina ao *status* de promoção e reprovação³ e a criação de coordenadorias específicas.

| PLANILHA 13 PRINCIPAIS REIVINDICAÇÕES | |
|---|-------------|
| REIVINDICAÇÕES | PROFESSORES |
| Oferta de cursos de reciclagem | 4 |
| Valorização da disciplina | 3 |
| Oferta de materiais didáticos para o professor | 3 |
| Adoção de livros para os alunos | 3 |
| Aumento da carga horária | 1 |
| Adequação das salas | 1 |
| Criação de laboratórios de línguas | 1 |
| Limitação de 20 alunos em sala | 1 |
| Oportunidade de ir a encontros e seminários | 1 |
| Elevação da disciplina ao <i>status</i> de reprovação | 1 |
| Criação de coordenadorias específicas | 1 |

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além dos dados apurados que compõem os traços mais gerais entre os professores entrevistados, também ficaram evidentes aspectos que não tinham sido diretamente objeto de interesse deste estudo. O principal deles foi a constatação de um certo isolamento entre os profissionais. É interessante perceber que, apesar de a cidade de Jaraguá ser pequena, eles se conheciam apenas vagamente. Não ficou demonstrado, portanto, nenhum envolvimento maior entre eles em benefício da carreira, como a troca de idéias e informações. Juntos, através de reuniões periódicas, os professores poderiam comentar estratégias e experiências bem-sucedidas individualmente, propor medidas efetivas para melhoria das condições gerais de ensino de LI no município. Tais práticas por si mesmas já constituiriam uma forma, ainda que limitada, daquela ação formativa que os próprios professores mencionaram como essencial.

Percebeu-se, no entanto, que há uma crença de que tais medidas ocorrem necessariamente “de cima para baixo”, ou seja, é o governo quem deve oferecer os recursos. Todavia, os professores teriam condições de reivindicar ações ao invés de limitarem-se a aguardá-las. No caso particular da cidade de Jaraguá, talvez fosse possível requisitar algum tipo de suporte da recentemente criada faculdade local ligada à Universidade do Estado de Goiás (UEG). A cerca de poucos quilômetros, fica a Faculdade de Goianésia que, da mesma forma, pode manifestar algum apoio. Sabe-se que é do interesse de certas instituições de ensino superior desenvolver projetos de extensão que atendam suas comunidades. Mais uma vez a falta de articulação entre os professores é fator de dificuldade, pois, isolados, não têm representatividade junto a nenhum órgão do governo ou qualquer outra entidade.

Afastados uns dos outros, os professores caminham paralelamente. Atravessam barreiras levando consigo o peso de uma responsabilidade que, sozinhos, administram sem ter com quem partilhar. Juntos, através de um intercâmbio de idéias e de ajuda mútua, talvez fossem capazes de fortalecerem-se, pois o destino que buscam é um só: uma educação mais eficiente, com resultados palpáveis para os que dela usufruírem e valorização para aqueles que a ministrarem.

Esperamos que esse estudo forneça aos professores de Língua Inglesa de Jaraguá subsídios para uma análise sobre as condições de

ensino dessa disciplina no município, além de que novos trabalhos, aprofundando-se em áreas não atingidas pela pesquisa, venham a ser desenvolvidos aqui e em outras cidades do Estado.

ABSTRACT

A lot of studies have been made recently covering the area of Foreign Language Teaching and Learning all over Brazil. This article deals with the reality of the English teachers from public schools working in the country's interior cities. The focus of the research was Jaraguá, a small town in Goiás state. Its main goal was to portray a profile of the local public schools English teachers. The results provide a detailed picture of the teachers' academic background, time dedicated to the profession, idiom skills, classroom procedures and main requests. Although it's limited to the city of Jaraguá, it might enlighten a small portion of Foreign Language Teaching conditions in the interior of the country.

KEY WORDS: Communicative approach; teaching methodology; language teaching.



NOTAS

1. Do inglês "Classroom research".
2. Incluem-se apenas os professores que lecionam dentro do perímetro urbano da cidade. Os professores das vilas afastadas e comunidades do município (apenas 3) não participaram da pesquisa.
3. Item controverso, uma vez que a disciplina LI tem caráter de reprovação no Estado de Goiás.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José C. P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização lingüística, *Contexturas, APLIESP*, v. 1, n. 1, p. 77-85, 1992.

ALLWRIGHT, Dick, BAILEY, Kathleen. *Focus on the language classroom*. New York: Cambridge University Press, 1991.



BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 1986.

PAIVA, Vera L. M. O. (Org.). *Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.