

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM IDENTIDADE E  
SUBJETIVIDADE

SILVANA APARECIDA CARVALHO DO PRADO

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS E A IDENTIDADE DO  
PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS

PONTA GROSSA  
2014

SILVANA APARECIDA CARVALHO DO PRADO

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUAS E A IDENTIDADE DO  
PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre  
ao Programa de Mestrado em Língua, Identidade e  
Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa –  
UEPG.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Djane Antonucci Correa

PONTA GROSSA

2014

**Ficha Catalográfica**  
**Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG**

P896 Prado, Silvana Aparecida Carvalho do  
Políticas linguísticas no ensino de  
línguas e a identidade do professor de  
língua estrangeira : inglês/ Silvana  
Aparecida Carvalho do Prado. Ponta Grossa,  
2014.  
128 f.

Dissertação (Mestrado em Linguagem,  
Identidade e Subjetividade - Área de  
Concentração: Linguagem, Identidade e  
Subjetividade), Universidade Estadual de  
Ponta Grossa.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Djane Antonucci  
Correa.

1.Políticas linguísticas. 2.Ensino de  
línguas. 3.Escola pública. 4.Identidade  
docente. I.Correa, Djane Antonucci. II.  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Mestrado em Linguagem, Identidade e  
Subjetividade. III. T.

CDD: 407

## **Silvana Aparecida Carvalho do Prado**

Políticas Linguísticas no Ensino de Línguas e a Identidade do Professor de  
Língua Estrangeira - Inglês

Dissertação apresentada para obtenção do título de grau de Mestre em  
Linguagem, Identidade e Subjetividade na Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Área de concentração em Pluralidade, Identidade e Ensino.

Ponta Grossa, 15 de julho de 2014.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Djane Antonucci Correa  
Doutora em Letras – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Jair Antonio de Oliveira  
Doutor em Ciências da Comunicação – Universidade Federal do Paraná

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lígia de Paula Couto  
Doutora em Educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dedico este trabalho a todos que dele fizeram parte direta ou indiretamente desde o momento da sua concepção enquanto projeto de pesquisa até o momento da sua apresentação enquanto resultado de uma reflexão amadurecida no decorrer destes dois anos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por nos reservar um papel na história da humanidade, o que nos motiva a buscar melhorar a nossa existência e daqueles que nos cercam.

Agradeço a minha família, por ser sempre presente e participante. Em especial minha irmã Simone Carvalho do Prado grande incentivadora deste projeto.

Ao meu esposo Nilson e filha Amanda, agradeço o apoio recebido mesmo quando as minhas opções não parecem facilitar a vida de ninguém.

Agradeço à equipe do programa de Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade com seu apoio na secretaria, em especial a Vilma, na sala de aula aos professores que ministraram disciplinas, no LET no desenvolvimento de projetos paralelos, e em todos os momentos necessários.

Agradeço também aos colegas de Mestrado pelo companheirismo durante o curso, na participação de eventos e valiosas discussões e troca de ideias.

Agradeço imensamente a minha orientadora profa. Djane Antonucci Correa, por ter aceitado esta proposta de pesquisa e pelo espaço proporcionado de discussão, reflexão e amadurecimento.

Serei sempre grata aos professores participantes da pesquisa, que trouxeram seu olhar e sua voz para fazer parte deste trabalho e a profa. Thaisa de Andrade Jamoussi que tão prontamente me atendeu auxiliando nos primeiros contatos com os professores.

Agradeço aos meus alunos e colegas de profissão, pessoas a quem ensino e com quem aprendo e que todos os dias me ajudam a repensar a minha prática.

Meu agradecimento também à banca avaliadora deste trabalho profa. Lígia Paula Couto e prof. Jair Antonio de Oliveira por compartilharem da sua experiência e levantarem questões que muito contribuíram para a finalização desta etapa.

## RESUMO

Este trabalho objetiva investigar as políticas linguísticas (SERRANI, 1988; RAJAGOPOLAN, 2003, 2005, 2006, 2012, 2013; CALVET, 2007, CORREA, 2010) vigentes para o ensino de língua estrangeira (LE)-inglês e como tais políticas se materializam no cotidiano da sala de aula dos professores de inglês em escolas públicas no primeiro ano do ensino médio. Levando-se em consideração a atual configuração da língua inglesa (LI) como língua franca, procura-se compreender sua influência nas salas de aula de LI, tanto com relação aos aspectos do direcionamento oficial do ensino, a partir dos documentos analisados, como também a partir das escolhas individuais feitas pelos professores que trabalham com a disciplina. Procura-se também entender como a identidade do profissional de LE moderna – inglês é apresentada nos documentos oficiais e como é vista pelos próprios professores participantes do estudo. Para isso, partimos dos conceitos de *habitus* e *campo* apresentados por Bourdieu (1983, 1987) e complementados pela *trajetória* de Dubar (1997, 2000) aliados à produção do discurso (VÓVIO, SITO, DE GRANDE, 2010; MOITA LOPES, 2012) que constitui a identidade do profissional na atualidade. A metodologia proposta é de pesquisa-ação (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; TRIPP, 2005; TRIVIÑOS, 2009) com intervenção junto a professores da rede pública estadual da cidade de Ponta Grossa – PR, mais especificamente encontros quinzenais realizados para discussão das políticas linguísticas para o ensino e uso da língua, nos quais as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – LE Moderna/Paraná – DCE (2008) e Orientações Curriculares para o ensino de LE no Brasil - OCEM (2006) são revisitados. A partir da leitura destes documentos, o material didático utilizado por estes professores é analisado por meio de discussões e diários produzidos pelos professores com base nas aulas ensinadas. No decorrer do processo percebe-se a necessidade de propor objetivos específicos a ser alcançados com os alunos em relação à sua própria interação com a língua alvo e uma nova proposta de material é apresentada, a partir de uma sequência didática. Os resultados apontam para um grupo de profissionais que está disposto a visualizar situações em que a língua alvo possa ser vista como prática social dentro das políticas que regem a sua atuação, mas que às vezes têm dificuldade para estabelecer quais práticas sociais podem ser consideradas. Ao tentar melhor definir sua atuação profissional também revelam uma disposição à reflexão sobre o status atual da LE e como isso se reflete no ensino e uso da língua alvo em sala de aula. Por outro lado, percebe-se ainda na prática de sala de aula um ensino centrado no professor e nos aspectos estruturais da língua alvo bem como uma dificuldade de aliar prática e teoria. Disso resulta um profissional em conflito com o que se diz sobre a sua prática, o que ele mesmo pode dizer sobre essa prática e os desafios propostos pelo entorno da sua rotina escolar que nem sempre são contemplados na sua formação inicial ou mesmo na formação continuada. Passar então, da reflexão à ação depende da superação de diversas dificuldades e do desafio de certas crenças que nem sempre foi possível no período de tempo proposto por este trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Linguísticas; Ensino de Línguas; Escola Pública; Identidade Docente.

## ABSTRACT

This study aims to investigate linguistic policies (SERRANI, 1988; RAJAGOPOLAN, 2003, 2005, 2006, 2012, 2013; CALVET, 2007, CORREA, 2010) which regulate the teaching of foreign language – English and how such policies are made concrete in the classroom by teachers of English in public schools in the first year of high school. Taking into consideration the current configuration of English as a *lingua franca* as well as the hegemonic and local aspects of such configuration, the study seeks to understand its influence in the English classroom, both in relation to the official regulation of such practice and regarding individual choices made by the teachers that work with this idiom. At the same time, it seeks to comprehend how the identity of the professional who teaches English is presented in the official documents and how it is seen by the teachers who take part in the study. In order to achieve that, the analysis is based on the concepts of *habitus* and *field* presented by Bourdieu (1983, 1987) and complemented by the *trajectory* introduced by Dubar (1997, 2000) together with the discourse production (VÓVIO, SITO, DE GRANDE, 2010; MOITA LOPES, 2012) which constitutes this professional identity nowadays. The methodology proposed is action-research (LÜDKE AND ANDRÉ, 1986; TRIPP, 2005; TRIVIÑOS, 2009) with a group of teachers in the State school system in Ponta Grossa – PR. The study was developed throughout a semester in which 8 meetings took place to discuss the linguistic policies through the documents Diretrizes Curriculares da Educação Básica – LE Moderna/Paraná – DCE (2008) and Orientações Curriculares para o Ensino de LE no Brasil - OCEM (2006). From the reading of these documents, the teaching material used by these teachers was analyzed in discussions and through the diaries produced by them based on the lessons taught. Throughout the process, the need to propose specific objectives to be reached with the students in relation to their own interaction with the target language was noticed, and a new proposal of teaching material was presented, in the form of a teaching unit. Results pointed to a group of professionals who are willing to visualize situations in which the target language can be seen as a social practice within the policies that guide their work, but who sometimes have difficulties establishing which social practices should be considered. When trying to define their work, the participants also revealed some disposition to reflect on the current status of the target language and how this influences the teaching and use of the target language in the classroom. On the other hand, it is still noticeable in the classroom several examples of teacher centered practice and focus on the structural aspects of the language, with difficulties to join practice and theory. Thus, the professional revealed is in conflict with what is said about their practice, what they can say about it and the challenges proposed by the context of their school routine which are not always present in their initial education or even in the continuous development. Moving then from reflection to action depends on the overcoming of several difficulties and the challenging of certain beliefs which was not always possible in the period of time proposed by this study.

**Key words:** Linguistic policies, Language Teaching; Public School; Teachers Identity.



## LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Políticas Linguísticas e Ensino de LE– Dissertações .....	15
TABELA 2. Políticas Linguísticas e Ensino de LE – Teses .....	19
TABELA 3. Configuração da Pesquisa .....	56
TABELA 4. Diário de Observação: Conteúdo e Metodologia.....	66
TABELA 5. Diário de observação – Currículo .....	72
TABELA 6. Diário de observação: Prática Social .....	76
TABELA 7. Resumo da participação na pesquisa-ação e alcance das etapas.....	91

## **LISTA DE SIGLAS**

- ALAB** - Associação de Linguística Aplicada do Brasil
- BBC** - Corporação Britânica de rádiodifusão
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CELEM** - Centro de LE moderna
- CELTA** - Certificado para o ensino de LI para adultos
- COTE** - Certificado para professores estrangeiros de inglês
- DCE** - Diretrizes Curriculares da Educação Básica
- DELIN** - Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas
- DELTA** - Diploma para o ensino de LI para adultos
- DOTE** - Diploma para professores estrangeiros de inglês
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FCE** - Primeiro Certificado Avançado de LI de Cambridge
- HQ** - História em quadrinho
- LA** - Linguística Aplicada
- LE** - Língua Estrangeira
- LET** - Laboratório de Estudos de Texto
- LI** - Língua Inglesa
- MEC-USAID** - Ministério da Educação e Cultura-Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
- MERCOSUL** - Mercado Comum do Sul
- NAP** - Núcleo de Assessoria Pedagógica
- NRE** - Núcleo Regional de Educação
- OCEM** - Orientações Curriculares para o Ensino Médio
- ONG** - Organização não governamental
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID** - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
- PNLD** - Programa Nacional do Livro Didático
- PDE** - Programa de Desenvolvimento Educacional
- PSS** - Processo Seletivo Seriado
- TICs** - Tecnologias de Informação e Comunicação
- TKT** - Teste de Conhecimento sobre ensino de língua
- UEPG** - Universidade Estadual de Ponta Grossa

**URRS** - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS LINGUÍSTICAS</b>	
1.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL .....	23
1.2 ENSINO DE LE – INGLÊS .....	30
1.3 INGLÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA OU LÍNGUA FRANCA.....	34
<b>CAPÍTULO 2 - IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LI – DCE/2006 – OCEM/2008</b>	
2.1 IDENTIDADE NA PÓS-MODERNIDADE .....	40
2.2 IDENTIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS .....	41
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA</b> .....	50
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DE DADOS</b> .....	58
4.1 PROFESSORES PARTICIPANTES: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA .....	58
4.2 A POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE UMA LÍNGUA FRANCA E A SALA DE AULA DE LE – INGLÊS .....	61
4.3 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE INGLÊS ...	92
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	100
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	109
<b>ANEXOS</b> .....	116

## INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe uma investigação acerca das políticas linguísticas (SERRANI, 1988; RAJAGOPOLAN, 2003, 2005, 2006, 2012, 2013; WRIGHT, 2004; CALVET, 2007; CORREA, 2010, 2011) vigentes para o ensino de língua, mais especificamente, para a LE-inglês: como tais políticas se materializam no cotidiano da sala de aula de uma língua considerada internacional (PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994; CANAGARAJAH, 1999; SIQUEIRA, 2011) em escolas públicas no primeiro ano do ensino médio e que influência elas representam na formação da identidade profissional (HALL, 1992; DUBAR, 1997; RAJAGOPALAN, 2003; BAUMANN, 2004; HONÓRIO, 2009; SIGNORINI, 1998; VÓVIO, SITO, DE GRANDE, 2010; MOITA LOPES, 2012) dos professores de inglês.

Levando-se em consideração a linha de pesquisa “Pluralidade, Identidade e Ensino” à qual o trabalho está articulado propõe-se como objetivo geral compreender como as políticas linguísticas estão materializadas na prática dos professores de LE – inglês e como essas políticas interferem na constituição das identidades desses profissionais. Para o alcance do objetivo apresentado, três perguntas são propostas:

- Como as abordagens e metodologias utilizadas por esses professores em sala de aula reproduzem as políticas linguísticas?
- Como o material didático utilizado/produzido por esses professores demonstra traços de políticas linguísticas?
- A atual configuração do ensino de LI viabiliza quais formações identitárias profissionais aos professores envolvidos?

Constituindo-se em ferramenta de gerenciamento do plurilinguismo em contextos históricos e sociais, Calvet (2007, p. 69-71) se refere às políticas linguísticas como *in vivo* quando originadas em interações sociais nas quais eventos de comunicação se desenrolam, seja pelo fato de diferentes línguas ou variedades de uma mesma língua serem utilizadas em uma determinada comunidade de fala, seja para alcançar o domínio de um idioma estrangeiro que se faça necessário no ambiente de trabalho ou por propósitos acadêmicos, por exemplo; e *in vitro* quando resultam da intervenção do Estado enquanto criador de leis e regulamentos para a utilização de uma determinada língua.

Levando-se em consideração o momento histórico atual, em que a globalização é uma realidade e as novas tecnologias tornam a comunicação entre falantes de diferentes

línguas muito mais frequente, o contato com a LE tanto por parte do professor quanto do aluno se dá muitas vezes fora da sala de aula muito mais do que dentro dela, proporcionando uma rica experiência de política *in vivo* nas interações cotidianas, ou seja, o que as pessoas estão fazendo para entender e se fazer entender em situações nas quais estão expostas à LE, neste caso o inglês. Por outro lado, os documentos oficiais que regulam o ensino de línguas no Brasil, que neste trabalho estão representados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – LE Moderna/Paraná – DCE (2008) e as Orientações Curriculares para o ensino de LE no Brasil - OCEM (2006), devido às características do ensino nas escolas públicas do Estado do Paraná, são a materialização do pensamento oficial sobre a importância e os objetivos do ensino da língua na formação dos alunos em nível de ensino médio resultando na política *in vitro*.

Uma vez que tais políticas perpassam toda a prática dos professores de LE, é importante investigar como elas influenciam a maneira como o idioma é tratado em sala de aula, mesmo que muitas vezes os agentes envolvidos nessas práticas não estejam plenamente conscientes da ação de tais políticas e da sua própria postura frente a uma língua internacional, com relação às escolhas que fazem entre inglês americano ou britânico, por exemplo, ou ainda às metodologias que guiam a sua prática. Nesse contexto, e levando-se em consideração o papel do professor enquanto aquele que propõe as práticas dentro da sala de aula, espera-se uma reflexão crítica sobre como as políticas linguísticas e a realidade do contato com a LE, neste caso o inglês, estão combinadas para proporcionar experiências de língua significativas também na sala de aula.

A opção pelo primeiro ano do ensino médio deu-se pelo fato de que os professores estariam trabalhando com alunos que já estão expostos à LE por pelo menos quatro anos do ensino fundamental, portanto já existe uma bagagem linguística anterior a ser levada em consideração, e também sendo o primeiro ano do ensino médio provavelmente haverá uma preocupação com o desenvolvimento de estratégias de leitura mais voltadas para as questões dos exames de seleção para universidades, a saber, vestibular, PSS<sup>1</sup> (no caso da instituição de Ponta Grossa) e ENEM.

---

<sup>1</sup> Modalidade de seleção seriada que avalia o aluno ao longo da sua formação nas três séries do ensino médio, sendo uma alternativa para ingresso nos cursos superiores de graduação. Durante os três anos do ensino médio, o aluno realiza a prova correspondente ao seu nível conhecimento (PSS I - primeiro ano do ensino médio, PSS II - segundo

Com relação à identidade do professor de LE-inglês, o conceito de identidade adotado baseia-se na produção do discurso (VÓVIO, SITO, DE GRANDE, 2010; MOITA LOPES, 2012) e os conceitos de *habitus e campo* propostos por Dubar (1997, 2000) a partir da proposta inicial de Bourdieu (1983, 1987) e a trajetória também descrita por Dubar (1997). Num primeiro momento, há uma aproximação do discurso oficial, ou seja, como o professor de línguas é representado nos documentos já citados, em seguida, faz-se um paralelo com o que os próprios professores dizem de si mesmos nos diários e discussões propostas nos encontros no desenrolar deste trabalho, para construir uma reflexão acerca das representações identitárias desse profissional.

A metodologia proposta é de base qualitativa, mais especificamente de pesquisa-ação (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; FRANCO, 2005; TRIPP, 2005; TRIVIÑOS, 2009). Tripp (2005, p. 445-446) descreve tal método como “qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Nesta pesquisa, a metodologia será utilizada como um meio de envolver os professores de LE-inglês em atividades de planejamento, de observação, de descrição e de reflexão sobre suas ações, o que os motiva e os resultados conseguidos, de modo a melhor entender a sua prática e tomar decisões segundo critérios mais adequados à qualidade das informações, que tragam benefícios tanto aos próprios profissionais do ensino quanto aos alunos, priorizando a aprendizagem a partir de práticas sociais de relevância em que a linguagem é percebida nas particularidades de uso de cada situação. Da mesma forma, pretende-se com essa metodologia exercitar juntamente com os professores participantes uma dimensão do ensinar relacionada à pesquisa, ou seja, para que eles possam se tornar profissionais reflexivos e cada vez mais capazes de pensar sua prática criticamente e aplicar recursos da pesquisa no desenvolvimento da rotina escolar.

Tendo finalizado a descrição geral do trabalho, passo a partir desse ponto a narrar o desenvolvimento do projeto desde a sua concepção ainda enquanto uma ideia inicial até as considerações finais nascidas dos dados coletados. Por se tratar de um envolvimento muito pessoal com o projeto e seus participantes, passo então a uma narrativa em primeira pessoa do singular ou do plural, dependendo se a narrativa refere-se a minha pessoa ou ao grupo.

A principal motivação para realização desse trabalho deve-se ao fato de que um dia fui aluna da escola pública e apesar de gostar de aprender línguas e ter certa afinidade com a LI, não consegui aprender o idioma nos anos de ensino regular. Então, quando já tinha terminado o curso de História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória, decidi me dedicar ao aprendizado da LI em um instituto de línguas local. Tendo me tornado, anos mais tarde professora de LI em escola de idiomas e também no ensino médio e depois no ensino superior, aprendi a valorizar o papel da formação continuada no desenvolvimento da carreira de professora.

No decorrer da minha experiência profissional não tive oportunidade de trabalhar em escola pública, até mesmo pelo fato de a minha formação acadêmica não ser na área de línguas. Por outro lado, minha experiência em instituições privadas e o fato de ter por algum tempo trabalhado com formação de professores de inglês da rede pública visando capacitação e qualificação daqueles profissionais em serviço, me propiciaram uma oportunidade de realizar muitas observações e participar de discussões com professores que sempre me estimularam a querer saber mais sobre o porquê de os resultados da sala de aula do ensino regular serem tão diferentes daqueles alcançados com aprendizado de línguas em escolas de idiomas. E também entender como essa realidade pode ser mudada para trazer resultados mais positivos no alcance dos objetivos propostos.

Dessa forma, quando tive oportunidade de aprofundar meus estudos e submeter um projeto de pesquisa em nível de mestrado junto a uma instituição pública optei por trabalhar com políticas linguísticas, por entender que os documentos oficiais, DCE e OCEM por exemplo, sempre fizeram e farão parte da prática de ensino e por isso precisamos perceber em que medida estão auxiliando para que o ensino realmente se concretize. Também me parecia fundamental que o professor tivesse uma estreita relação com esses documentos e pudesse a partir deles criar seus próprios conceitos e estratégias e estabelecer juntamente com seus alunos uma rotina de trabalho que resultasse em progresso individual e do grupo de forma que todos sentissem que poderiam se apropriar da língua alvo.

Uma vez definido o foco principal do trabalho, ou seja “Políticas linguísticas no ensino de LE – inglês” me pareceu pertinente buscar dados sobre a pesquisa realizada nessa área nos últimos dez anos (2002-2012) no país. Como resultado dessa busca, segue abaixo um quadro demonstrativo da pesquisa desenvolvida sobre esse tema ligado aos documentos oficiais de ensino de língua LE no Brasil. Esses dados foram reunidos a



partir da pesquisa no portal da CAPES com os termos: políticas linguísticas e ensino de língua inglesa sem aspas. Buscamos com a apresentação desse quadro, trazer informação relevante que venha a dar suporte ou complementar os resultados apresentados no decorrer deste estudo.

Ano/instit.	Autor/título	Objetivos	Metodologia	Resultados
2002 – Univ. São Paulo (Educação)	<b>Ana Lucia de Mello Lemos Carriel. Embuste? Ficção? Utopia? O ensino de língua inglesa na escola pública: mistérios que o complicam, caminhos que o viabilizam.</b>	identificar os fatores que complicam o ensino e a aprendizagem do idioma. discutir os reflexos do conhecimento lingüístico limitado na restrição à emancipação do aluno como cidadão, e alguns caminhos possíveis para a promoção de mudanças relevantes.	pesquisa bibliográfica e de dois estudos de campo. estudo etnográfico e de uma proposta de ação colaborativa com a professora,	A partir dessa experiência, hipóteses não foram comprovadas (como a formação deficiente do professor e seu possível despreparo para lidar com técnicas e práticas transformadoras) e questões culturais importantes foram levantadas (como a força da construção ideológica no universo escolar)
2003 – Univ. Est. Paulista Júlio de Mesquita (Estudos Linguísticos)	<b>ELIAS RIBEIRO DA SILVA. A IDEOLOGIA DO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIR A EM TRÊS DIFERENTES CONTEXTOS ESCOLARES.</b>	Discutir a questão do chamado Imperialismo Lingüístico no contexto nacional contemporâneo. Discutir o caráter global da expansão da língua inglesa. Demonstrar como linguagem e cultura se inter-relacionam, adotando, portanto, uma concepção de linguagem enquanto prática social.	Pesquisa etnográfica, Análise Crítica do Discurso de Fairclough (2001)	Prática pedagógica das professoras participantes é orientada por uma concepção estruturalista de linguagem, a qual não concebe a linguagem enquanto prática social. Ao trabalhar o texto em sala de aula, as professoras participantes limitam-se a explorar a camada superficial de significação, não atingindo as camadas mais profundas, as quais veiculam o conteúdo ideológico desses textos, isto é, o discurso hegemônico. Nesse sentido, as professoras participantes parecem atuar como "reprodutoras" desse discurso, uma vez que não se verificou nenhuma forma de problematização.
2003 – Univ. Federal do Maranhão (Educação)	<b>Luciana Rocha Cavalcante. A prática do professor de língua inglesa no Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense: dimensão pedagógica e política-ideológica. 01/12/2003</b>	investigar as concepções de Língua(gem) e de Língua Inglesa, as abordagens, os métodos e as técnicas que norteiam esse fazer pedagógico assim como, os instrumentos de avaliação que têm sido adotados por esses professores.	Pesquisa etnográfica. investigação com base tanto no levantamento bibliográfico, quanto na pesquisa de campo	Priorização do conhecimento lingüístico descontextualizado, centrado nas estruturas da língua; a adoção majoritária de aulas expositivas; a ausência do uso do livro didático e uma postura pedagógica oscilante entre controlador e facilitador, culminando num processo avaliativo que ratifica essa prática. Constatou-se, entretanto, que os professores mantêm coerência quanto ao entendimento de seu papel político-pedagógico, dimensionando o quanto sua atuação pode colaborar na formação de pessoas que terão postura crítica de compreender e transformar a realidade em que vivem através de uma língua estrangeira em um mundo dito "sem fronteiras".
2003 – Univ. Federal de Mato Grosso (Educação)	<b>Marta Maria Covezzi. Os PCN's entre os professores de língua estrangeira do ensino fundamental da rede pública em Cuiabá.</b>	Perscrutar a visão que os professores têm da implantação dos PCNs de LE assim como do novo paradigma de ensino encetado pelo documento. Desvelar crenças dos professores de LE quanto ao ensino de LE.	Este trabalho constitui-se em estudo qualitativo de cunho interpretativo,	Em relação às crenças dos professores, eles parecem ser portadores de posturas que seguem as tendências mais atuais da área quanto à finalidade, aos alunos e ao contexto em que deve ocorrer o ensino de LE. No entanto, ao se manifestarem sobre conteúdos e métodos, demonstram uma desorientação teórico-metodológica primária. Quanto à percepção e implantação dos PCNs, a maioria dos professores encontra-se em um nível inicial de contato com a proposta, não tendo esta influenciado de forma efetiva o cerne de suas práticas.
2004 – PUC Campinas (Educação)	<b>ANA LÚCIA RIBEIRO DE ALMEIDA VERGUEIRO. LÍNGUA INGLESA NO BRASIL: HEGEMONIA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CIDADANIA.</b>	Analisar o modo como a sociedade se organizou ao longo dos tempos, suas conseqüências em relação ao conceito de cidadania, ao estabelecimento de hegemonias lingüísticas e à orientação das políticas educacionais. Em	pesquisa histórica e empírica	Observamos que, predominantemente, o ensino de inglês nas escolas brasileiras é o escolhido para atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9.394/96, que apregoa a inclusão de uma língua estrangeira moderna no currículo escolar. Esta predominância reflete a influência que o sistema econômico exerce sobre o sistema educacional de um país. O professor de inglês tem como tarefa a reversão desta função utilitarista da língua, se se dispuser a realizar mediações possíveis para romper com esta perspectiva.

		especial, nos detivemos na investigação das condições em que o ensino de língua inglesa se deu em nosso país, desde a sua origem, até os dias de hoje.		
2004 – Univ. do Vale do Itajaí (Educação)	<b>Jeane Lohse Gama do Nascimento. O Nível de Aprendizagem de Língua Inglesa ao final do Ensino Médio.</b>	Verificar qual o grau de atingimento dos objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Santa Catarina pela aprendizagem dos alunos do ensino médio em leitura e compreensão.	Pesquisa etnográfica	Os resultados desse trabalho apontam para o fato de que a maioria dos alunos pesquisados não atingiu as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Inglesa ao final do Ensino Médio. Essa informação pode servir de subsídio aos responsáveis pela formulação das políticas públicas educacionais fazendo retornar os resultados para uma prática associada à situação de ensino.
2007 – Univ. Passo Fundo (Letras)	<b>Carla Marli Adiers Stefanello. Da competência comunicativa à lingüístico-discursiva: implicações para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.</b>	Investigar as repercussões teórico-práticas da evolução do conceito de competência comunicativa à lingüístico-discursiva, decorrente das concepções sócio-interacionista de linguagem, humanista e sócio-cultural de educação, no ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira.	O estudo se insere como pesquisa bibliográfica exploratória descritiva.	Pode-se verificar as implicações da concepção sócio-interacionista, ainda tênues, na amostragem de experiências práticas de ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira, da última década. As práticas de ensino, sobretudo na escola formal, ainda estão muito permeadas pelas concepções tradicionais de educação e de linguagem
2007 – Univ. Federal de Uberlândia (Linguística)	<b>ELIZABETH GONÇALVES CUNHA. “Formação de professores de língua inglesa em um curso de licenciatura: processos identitários”</b>	Investigar quais são as representações sobre as dimensões ética e política da língua inglesa que norteiam as práticas de professores (formadores e em formação) de língua inglesa em um curso de Letras de uma universidade federal do estado de Minas Gerais. Em um segundo momento, buscamos conhecer em que sentido essas representações afetam a constituição identitária do professor e sua prática.	Pesquisa etnográfica e bibliográfica.	As questões sobre ética e política atreladas ao ensino da LI não têm sido trabalhadas e que elas nem sempre são percebidas, pelos futuros professores, como importantes para sua formação. Apenas um professor demonstrou, em seus dizeres, que se constitui, de fato, numa perspectiva teórica que problematiza as questões éticas e políticas ligadas ao ensino da língua inglesa; mesmo que elas não apareçam nas ementas dos cursos, elas acabam sendo abordadas e problematizadas em suas aulas devido à sua inscrição numa formação que considera essas questões importantes. Podemos inferir também que os alunos do curso de Letras investigado recebem uma formação que os leva a se constituírem numa base teórico-metodológica que privilegia questões de ordem metodológica, com instruções procedimentais, além do ensino de descrição de língua (gramática contextualizada).
2009 – Univ. Federal da Bahia (Letras e Linguística)	<b>Adelmo de Souza Xavier. Por uma educação linguística etnicamente sensível: produção e aplicação de materiais didáticos de inglês em turmas com afrobrasileiros.</b>	Analisar alguns materiais didáticos que excluem ou até mesmo caricaturam esse grupo étnico-racial. Avaliar o impacto desses materiais em sala de aula. Propor um ensino intercultural de inglês como política de educação lingüística.	Através do método qualitativo de pesquisa para a análise dos relatos fornecidos pelos alunos, associado a elementos da etnografia,	Aumento do interesse dos alunos em aprenderem o inglês como língua estrangeira, assim como da auto-estima e da auto-identificação étnico-racial por parte dos mesmos, com o uso de materiais didáticos de inglês etnicamente sensíveis à cultura negra.
2009 – Univ. Júlio de Mesquita Filho (estudos lingüísticos)	<b>CIRO MEDEIROS MENDES. CRENÇAS SOBRE A LÍNGUA INGLESA: O ANTIAMERICANISMO E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ENSINO -</b>	Estudar as crenças de um grupo de professores de língua inglesa em formação, no que diz respeito à língua inglesa e aos Estados Unidos da América, bem como as implicações de um crescente sentimento mundial de antiamericanismo no contexto estudado. Este trabalho também	Pesquisa Etnográfica	Os participantes em questão tendem a associar a língua inglesa a um grupo específico de países, principalmente EUA e Inglaterra. Foi possível identificar também a presença do sentimento de antiamericanismo, paralelo a um sentimento de simpatia e adoração pelos EUA - configurando uma situação de conflito de crenças e levando os participantes a adotarem estratégias específicas para lidar com esta situação. Com relação à modalidade teletandem, destaca-se como provedora de contato intercultural, especialmente devido às condições de simetria global e necessidade mútua, que propiciam um contexto favorável à

	<b>APRENDIZAGEM DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO.</b>	está vinculado ao terceiro objetivo de pesquisa do projeto temático TELETANDEM BRASIL – Línguas estrangeiras para todos, que diz respeito à formação do professor para o meio virtual.		resignificação de crenças.
2011 – Univ. Federal de Alagoas (Educação)	<b>Bartolomeu Melo Brito. Parâmetros Curriculares Nacionais: funcionamento do discurso norteador do ensino de línguas estrangeiras modernas.</b>	Analisar o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), direcionados à Língua Estrangeira Moderna. Realizar uma retrospectiva histórica do ensino de Língua Estrangeira na educação básica brasileira, desde seus primórdios até a década de 1990, no intuito de entender como a escolha da abordagem comunicativa do ensino de Língua Estrangeira Moderna, na educação básica, não aparece nas últimas reformas educacionais brasileiras, como indicação secundária, mas como um dos artifícios centrais da política educacional imposta na referida década.	Nossa investigação se assenta na base teórico-metodológica da Análise do Discurso de Linha Francesa,	Inferimos, a partir de nossa análise, que o discurso oficial preconiza uma estreita relação entre uma educação de “qualidade” e a abordagem comunicativa de ensino de Língua Estrangeira Moderna, como compreensão de língua como instrumento de comunicação. Desse modo utilizam-se de discursos, que apontam, em suas marcas, para uma posição ideológica da classe dominante, própria das relações de produção de uma sociedade que busca o controle na adequação da aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna, apenas com fins comunicativos.
2011 – Univ. Federal do Paraná (Letras)	<b>David José De Andrade Silva. OS ADULTOS E A APRENDIZAGEM DO INGLÊS: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA.</b>	Ampliar a compreensão sobre a relação construída por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a Língua Inglesa (LI) após longo período de afastamento dos bancos escolares. Promover o debate sobre o ensino de Língua Inglesa na EJA a partir de uma perspectiva subsidiada pela Linguística Aplicada (LA) e por reflexões oriundas de experiências empíricas de sala de aula no contexto escolar público, que pensa para além das consagradas buscas pelo método ideal de ensino.	Para tanto, a metodologia eleita segue alguns princípios das pesquisas qualitativas de cunho etnográfico,	Ao tornar visíveis as questões que permeiam o universo pesquisado, é possível inferir as dúvidas, expectativas e conceitos do estudante da EJA sobre seu espaço escolar e sobre a LI. O movimento de fazer o estudante refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem e as relações que estabelece com outra língua pode contribuir para seu amadurecimento enquanto aprendiz e suscitar novas reflexões dos outros atores envolvidos: os professores.
2011 – Univ. Federal Fluminense (Estudos da Linguagem)	<b>DÉBORA AMARAL DA COSTA. REPRESENTAÇÕES LINGÜÍSTICAS DE ALUNOS DE ENSINO MÉDIO NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.</b>	Mapear as representações linguísticas de alunos com relação às línguas estrangeiras, para, então, a partir dos resultados, correlacioná-las às políticas em vigor, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Lei de Diretrizes e Bases.	. Esta pesquisa é de cunho etnográfico e de base qualitativa.	Pretendemos contribuir com dados que permitam embasamento às práticas educacionais para o ensino de línguas estrangeiras, bem como o favorecimento de políticas linguísticas mais aproximadas à realidade desses estudantes, pois acreditamos que as representações sejam um fator a ser considerado no planejamento de políticas de ensino de línguas estrangeiras.
2011 – Univ. Federal de Rondônia	<b>Gicelma Claudia da Costa. A</b>	Questionar, refletir e sugerir possíveis mudanças para que o	Pesquisa etnográfica	Há uma distância, considerável, entre os objetivos traçados pelos órgãos definidores das políticas públicas educacionais e o que se

(Ciências da Linguagem)	<b>RELAÇÃO DA LÍNGUA COM A CULTURA, A SOCIEDADE E A EDUCAÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO LABORATÓRIO LINGÜÍSTICO AMAZÔNICO/AMAZÔNIDA.</b>	ensino da Língua Inglesa, nas escolas Públicas do Estado de Rondônia, desempenhe uma maior relevância social nas vidas dos estudantes, haja vista, seu papel, cada vez mais caracterizador, de inserção social e cultural. Propor um ensino de Língua Inglesa associado à realidade do estudante, considerando, portanto, sua história, sua cultura e sua Língua Materna, relacionada com um saber vinculado as suas práticas sociais.		prática no processo de educação escolar. Pode-se afirmar que as mudanças almeçadas só se concretizarão a partir de um novo pensar em prol de um ensino de línguas que seja uma Educação Linguística que capacita o sujeito a ser dono de seu próprio discurso e, ao mesmo tempo, abre espaço para diferentes discursos; forma um saber para a compreensão e intervenção no mundo. Apresentamos uma proposta alternativa para ensino de Língua Inglesa que se concretizará através da Educação Linguística e de uma Formação de Professores mais comprometida com a atuação desses futuros docentes em ambientes cujo multiculturalismo está presente no fazer diário do contexto escolar. É necessária a realização de um trabalho em conjunto entre as várias instâncias que compoortam a Formação de Professores de Língua Inglesa, as Secretarias de Educação e as Escolas; com intuito de pensar, definir e agir em prol de uma prática de ensino de Língua Estrangeira a partir da valorização da Língua Materna, da história, da cultura, em fim, de todos os atos do indivíduo em sociedade.
2011 – Univ. de São Paulo.(Estudos lingüísticos e literários em inglês)	<b>Juliana de Melo Correa. Inglês escola (a)fora: representações de professor, aluno e língua estrangeira em uma ONG para o ensino de língua inglesa.</b>	Analisar representações de aluno, professor e de língua inglesa presentes nos dizeres de voluntários de uma ONG que promove o ensino de inglês. A leitura de trabalhos sobre o terceiro setor nos mostra que as ONGs surgem para propor soluções a problemas detectados na sociedade.	Pesquisa etnográfica	Desse modo, podemos inferir que o discurso sobre o insucesso do ensino de inglês nas escolas regulares está entre os elementos que possibilitaram o surgimento da ONG analisada. Atualmente, os dizeres revelam que o voluntariado é perpassado pela discursividade de Mercado, e que o eu voluntário é o centro das decisões. A análise também nos permitiu observar o uso de metáforas espaciais na representação de aluno como aquele que, devido as suas carências, vive uma realidade diferente da do voluntário. Para encorajar o aluno a quebrar as barreiras que limitam seu espaço, os voluntários reforçam dizeres que defendem a possibilidade de sucesso a qualquer pessoa, dependendo de seus esforços. Ao mesmo tempo em que essa atitude pode valorizar a auto-estima dos jovens, ela pode reforçar o conceito de que, caso fracassem na realização de seus objetivos, serão os únicos responsáveis. Em algumas formulações, percebemos que o inglês ensinado pela ONG será oferecido aos alunos como outros itens o são por casas assistenciais. Ou seja, assim como cestas-básicas são oferecidas a famílias que precisam de um mínimo de alimento, a organização oferecerá aos alunos o que acredita ser o mínimo de inglês necessário para que possam sobreviver em um mundo globalizado. Dessa forma, a escola regular e seu professor são representados, pelo não-dito, como aqueles que não fornecem ao menos esse inglês elementar disponibilizado pela organização.
2011 – Univ. do Grande Rio (Letras e Ciências Humanas)	<b>Ricardo Luiz dos Santos. O SIGNIFICADO SOCIAL DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA.</b>	Desenvolver o argumento de que, nestes tempos de mundialização da comunicação, globalização da economia, planetarização das relações internacionais, novos desafios são lançados à escola. É no âmbito da comunicação, do intercâmbio entre povos e culturas, da informação globalizada a ser apreendida nas visões de mundo e recados transmitidos a partir dos interesses dos grupos políticos e econômicos a quem organicamente servem, que situamos a importância de se aprender língua(s) estrangeira(s).	Pesquisa etnográfica.	O estudo abre um debate sobre variáveis que interferem no processo de aprendizagem de sujeitos populares e analisa condições diferenciadas, enquanto ambiente educativo, em duas escolas públicas, condições que oportunizam ou dificultam a democratização do acesso à língua estrangeira, no âmbito da compreensão já explicitada.

2012 – Univ. Fed. Da Bahia	<b>Fabricia Eugenia Gomes de Andrade. Inglês no Ensino Médio Integrado: diferentes contextos históricos e a emergência de novos caminhos.</b>	Traçar um panorama crítico do ensino de língua inglesa na modalidade técnica integrada ao ensino médio do IFBA – Campus Salvador.	Pesquisa etnográfica.	Ao analisar dados obtidos mediante a participação desses professores, nota-se um distanciamento entre o que desejam esses profissionais, suas expectativas frente ao ensino de inglês e as suas práticas. Portanto, após a análise dos dados, são apresentadas sugestões, construídas em conjunto com os participantes dessa investigação, com o objetivo de proporcionar o ensino de inglês contemplando todas as habilidades linguísticas, bem como a formação crítica e reflexiva dos alunos.
----------------------------	---	---	-----------------------	--

Tabela 1 - Políticas Linguísticas e Ensino de Língua Estrangeira – Dissertações.

2006 – Univ. Fed. Rio Grande do Sul (Letras)	<b>Maria Inêz Probst Lucena. Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seus alunos.</b>	Investigar as razões e realidades presentes no modo como as professoras de Inglês como Língua Estrangeira (LE) de uma escola pública avaliam seus alunos. Aumentar o conhecimento sobre a avaliação em LE,	Desenvolvido numa perspectiva etnográfica, estudo qualitativo e interpretativo	O padrão revela que as práticas avaliativas das participantes deste estudo são dissonantes das diretrizes do colégio e que há uma seletividade do conteúdo e atividades que vão ser ensinadas, de acordo com o que é e não é considerado avaliável pelas mesmas. Nota-se também que o livro-texto guia a organização das tarefas, como modo de garantir a apresentação de um conteúdo “concreto”, que poderá ser avaliado. A avaliação é utilizada com a função de envolver e controlar os alunos diante da falta de interesse. As professoras procuram promover uma motivação extrínseca, utilizando práticas avaliativas que garantam a atenção e disciplina em sala de aula. Elas parecem considerar que muitas dificuldades para a avaliação provêm do status da disciplina de LE na escola pública. Parece que muito da compreensão que as professoras têm sobre ensino de LE é baseada na idealização de um perfil de aluno e de uma situação de ensino que não encontram na escola regular, o que parece dificultar as ações dessas docentes em relação às suas práticas avaliativas.
2012 – Univ. Federal do Rio de Janeiro (Letras neolatinas)	<b>CLAUDIA ESTEVAM COSTA. POLÍTICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: UM ESTUDO DISCURSIVO DA PRESCRIÇÃO INSTITUCIONAL E DO TRABALHO.</b>	Situar uma possível perspectiva de análise linguístico- discursiva dos Projetos Político- Pedagógicos de Ensino Médio das línguas estrangeiras do Colégio Pedro II, uma instituição pública federal, encontrar um modo diverso de aproximação e de investigação da organização discursiva desses textos, buscando identificar imagens de ensino de línguas, professor e prática docente que se	Análise linguístico-discursiva	Foi possível refletir sobre os distintos regimes de verdade que se instauram no gênero PPP e nas falas dos professores na entrevista, além de identificar, por meio do ethos dos enunciadores (Maingueneau, 1998), a disputa entre as línguas por espaços discursivos reveladores de poder. Consta-se a manutenção de estereótipos na fala dos professores, bem como a baixa

		inscrevem por meio da enunciação. Compreender de que forma, do ponto de vista enunciativo, se estabelece a interação entre os interlocutores: o enunciador redator do documento prescritivo e a comunidade escolar, mais especificamente os professores de línguas; bem como nas entrevistas, o enunciador professor e a fala ao seu coenunciador sobre o seu trabalho. Observar o discurso de modernização presente em documentos nacionais que apontam para a conjugação do ensino das TICs e das línguas estrangeiras.		representatividade de seu discurso retomando o trabalho docente. O professor como cocriador de políticas de línguas se constitui precariamente, principalmente na redação do PPP, visto que as referências ao outro e a recuperação de pré-construídos são, em grande maioria, a tônica do seu dizer.
2012 – Univ. de São Paulo (Estudos Linguísticos e Literários)	<b>Joselita Júnia Viegas Vidotti. Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa.</b>	Examinar o espaço de memória de ensino de LE no processo educacional brasileiro. Ao constataremos que a lei que oficializou o ensino das línguas inglesa e francesa no Brasil (Decisão nº 29) havia se dado no início do século XIX (1809). Investigar que discursos suscitaram a criação de políticas linguísticas para o ensino de LE no Brasil no século XIX. Investigar os efeitos de sentido construídos a partir do discurso político-educacional sobre o ensino da língua inglesa no Brasil do século XIX, buscando compreender a formulação das políticas linguísticas da época em relação às LE e o estatuto destas naquelas políticas.	Pesquisa documental.	A análise da materialidade linguística dos enunciados produzidos pelos sujeitos legisladores mostrou que a Decisão nº 29 instaurou um acontecimento discursivo, rompendo com a memória de não-regulamentação do ensino de LE no Brasil e fundou o sentido de utilidade das LE para a instrução pública no Brasil. Constatamos que a política de ensino de LE ancorava-se em um saber importado. Concluímos que o acontecimento discursivo instaurado pela Decisão nº 29 criou um lugar para as LE e estas também fizeram parte de uma política de produção e circulação de conhecimento.

Tabela 2 - Políticas Linguísticas e Ensino de LE – Teses

Do total de 17 dissertações de mestrado localizadas, 14 são descritas como estudos de cunho qualitativo e pesquisa etnográfica, apenas 03 tratam-se de pesquisa histórica e empírica, bibliográfica exploratória descritiva e investigação com base teórico-metodológica da Análise do Discurso de Linha Francesa. Com relação às teses de doutorado, três foram encontradas, das quais apenas uma foi desenvolvida como estudo etnográfico, sendo as outras duas pesquisas documentais.

Para um período de dez anos, parece que muito pouca importância tem sido dada ao tema nos programas de doutorado, da mesma forma que o estudo etnográfico não parece despertar muito interesse nesse nível. Percebe-se, entretanto, no nível de programas de mestrado uma preocupação de aproximação dos estudos científicos relacionados às políticas linguísticas e educacionais vigentes aos diversos aspectos da

prática de sala de aula. Porém, levando-se em consideração o número de instituições que oferecem programas de mestrado em Linguística e Linguística Aplicada existentes, nota-se que as discussões sobre o tema ainda são escassas nessa área, e também que alguns trabalhos foram apresentados em mestrados na área de educação.

Assim, passei ao desenvolvimento do trabalho com os professores e escrita desta dissertação. Aproveito para esclarecer que com o único objetivo de facilitar tanto a escrita quanto a leitura do texto, na sua maioria optei por utilizar pronomes e adjetivos do gênero masculino, mesmo que o grupo de participantes seja composto tanto por homens quanto mulheres que ensinam inglês. Parece pertinente esclarecer que essa opção não significa que um gênero foi privilegiado em detrimento do outro. Da mesma forma, os dados coletados não foram identificados por nomes ou números querendo indicar que determinado participante forneceu essa ou aquela visão, as reflexões serão apresentadas apenas como dados produzidos por um grupo de profissionais discutindo sua prática e, portanto, o seu valor independe de ter sido produzido por esse ou aquele participante.

Inicialmente trato das políticas linguísticas e ensino de línguas estrangeiras no Brasil, passo então à intervenção do Estado na escolha e regulamentação do ensino de LE – inglês, na sequência trago algumas considerações relacionadas ao status da LI no mundo atual, o capítulo 2 trata das questões de identidade profissional do professor de LE – inglês, no capítulo 3 apresento a metodologia proposta por este trabalho e, finalmente, no capítulo 4 passo à análise de dados e em seguida às considerações finais.

## **CAPÍTULO 1 – POLÍTICAS LINGUÍSTICAS**

O nascimento das políticas linguísticas enquanto disciplina tem uma história coincidente com o nascimento da sócio-linguística. Só a partir de 1959, de acordo com Calvet (2007), surgiu o primeiro trabalho de Einar Haugen abordando “planejamento lingüístico” (CALVET, 2007, p. 12) e a partir daí, em 1964, que foi exatamente quando a sócio-linguística foi instaurada “numa reunião organizada por Willian Bright, na Universidade da Califórnia” que o tema se tornou mais recorrente e a abordagem inicial deu lugar a novas interpretações.

A partir de um entendimento inicial de que os grupos de falantes de uma língua, não importa quão minoritários esses grupos sejam, podem elaborar suas próprias políticas; mas de que apenas o Estado dispõe da autonomia política e estrutura necessárias para implementar tais políticas, é que se entende a diferença entre políticas

linguísticas e planejamento linguístico no primeiro modelo de Haugen. Nesse estágio, ele concebe as fases do planejamento linguístico que apresenta como: “os problemas, os decisores, as alternativas, a avaliação e a aplicação” (CALVET, 2007, p. 22).

A essa, seguem-se abordagens instrumentalistas como a de P. S. Ray, que em 1963, “insistia no caráter instrumental da língua, considerando que seu funcionamento poderia ser aperfeiçoado pela intervenção na escrita, na gramática ou no léxico” (CALVET, 2007, p. 26); ou a de Valter Tauli, em 1968, para quem a “língua é essencialmente um instrumento, no sentido mais banal do termo, um instrumento que pode ser aperfeiçoado, sendo esta a tarefa do planejamento linguístico” (CALVET, 2007, p. 27).

Em 1983, Haugen retoma seu modelo inicial e, a partir da proposta de Kloss de diferenciação entre “planejamento de corpus”, ou seja, “intervenções na forma da língua (criação de uma escrita, neologia, padronização)” e “planejamento de status” que seriam “intervenção nas funções da língua (status social, relações com outras línguas)” (CALVET, 2007, p. 29) revê as fases do planejamento dentro das “noções de forma e função da língua” (CALVET, 2007, p. 30).

Todas as contribuições propostas até aquele momento para a implementação dos conceitos e da disciplina, no entanto, tinham sido construídas a partir de estudiosos que não viviam as situações que descreviam, porém, estudiosos que conviviam com a diglossia<sup>2</sup>, Calvet (2007) cita Robert Lafont, Lambert-Félix Prudent e Lluís Aracil, começaram a se manifestar. Outras dimensões do planejamento surgiram como, por exemplo, a situação de conflito entre língua dominante e língua dominada, que poderia levar ao desaparecimento da língua dominada, surgindo então o conceito de “substituição” ou a algum processo de recuperação da língua dominada que então passaria a uma situação de “normalização” (CALVET, 2007, p. 33-34). Nesse ponto, Calvet (2007) observa que houve da parte desses estudiosos mais do que uma motivação científica e eles passam a ter um papel militante dentro dos desenvolvimentos observados na disciplina e chama atenção para o fato de que “as ciências raramente

---

<sup>2</sup> O autor apresenta uma definição inicial de Ferguson (1959 apud CALVET, 2007, p. 38) que trata de “situações nas quais coexistem duas variedades de uma mesma língua”, neste caso uma era considerada “variedade alta” e se referia aos usos oficiais e públicos da língua, enquanto que a chamada “variedade baixa” mais popular era utilizada no dia-a-dia e na vida familiar. Um desenvolvimento a partir desta primeira classificação vem de Fishman (1967 apud CALVET, 2007, p.38) que vai além das variedades de uma mesma língua e considera que “há diglossia cada vez que se manifesta uma repartição funcional de usos entre duas línguas ou entre duas formas de uma mesma língua; assim há diglossia tanto entre o árabe clássico e o árabe dialetal como entre uma língua européia e várias línguas africanas”.



estão ao abrigo de contaminações ideológicas, as políticas e o planejamento linguístico não escapam à regra” (CALVET, 2007, p. 36).

Apesar de se constituir num campo de estudos relativamente recente as políticas linguísticas vêm sendo exercidas há muito mais tempo e as suas implicações afetando a história dos povos e sua organização em sociedade. Infelizmente elas não têm necessariamente promovido sociedades mais igualitárias, nem tampouco aberto espaços para as mais diferentes vozes que compõem os diversos setores da sociedade. O que se observa no geral são políticas constituídas por um pequeno grupo de técnicos, patrocinados por um Estado que as utiliza para manter os *status quo* e garantir certos privilégios a uma classe em detrimento de outras.

Assim, passo a um breve relato de como as políticas e o planejamento linguístico vêm se desenvolvendo no Brasil em relação ao ensino de línguas estrangeiras para então chegar ao foco deste trabalho que é o ensino da LI.

## **1.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL**

Já no início da colonização do Brasil o fenômeno de línguas em contato gerou a necessidade de políticas reguladoras. A esse respeito, Silva (2004, p. 73) observa que “Parece-me que a ideia expressa por Caminha na sua célebre *Carta*, que aqui parafraseio – seria mais fácil nós (os portugueses) aprendermos a língua deles (os índios) do que eles a nossa – fundamenta a primeira política linguística implícita a ser implantada na colônia”. E a partir dessa constatação ficou decidido que os jesuítas seriam responsáveis por aprender e sistematizar a língua local com o objetivo de evangelizar e colonizar os povos aqui residentes.

Por outro lado, Leffa (1999, p. 3-4) aponta para uma grande ênfase no ensino de línguas no período e explica que “Durante o período colonial, antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal o grego e o latim eram as disciplinas dominantes”, ou seja, já naquela época havia uma preocupação em disponibilizar as línguas tidas como cultas àqueles que tinham acesso ao sistema educacional. Com a chegada da família real ao Brasil em 1808 e a conseqüente mudança de perspectiva econômica e social da colônia, surge o interesse pela implantação das línguas estrangeiras modernas, e em 22 de junho de 1809 foi assinado o Decreto que instituíu o ensino de francês e inglês em território brasileiro nas escolas de nível primário e secundário (PARANÁ, 2008, p. 38). Porém a força do decreto parece não ter garantido

o sucesso da empreitada. Ainda segundo Leffa (1999), problemas de metodologia inadequada, uma vez que se aplicou a mesma metodologia utilizada para as línguas clássicas, que se pautava na tradução de textos e análise gramatical, foram um dos empecilhos. Da mesma forma, problemas na administração das disciplinas, inclusive com a elaboração de currículo ou estabelecimento de carga horária, por exemplo, e uma grande ênfase nos testes para obtenção de diplomas, deixaram à margem questões primordiais decorrentes da complexidade do ensino de línguas e resultaram na decadência da atividade.

No período de 1855 a 1881, ainda segundo dados de Leffa (1999), o que se viu foi a inclusão dos idiomas italiano e alemão na escola secundária, mas uma redução na carga horária inicialmente de 50 horas para 36 no final do período. Segundo esse autor, faltam estatísticas exatas sobre o ensino de línguas nesse período, os dados apresentados estão baseados em leis, decretos e portarias da época. No início da república, em 1892, deu-se a reforma Fernando Lobo e, com ela, o ensino do grego foi suprimido e a carga horária para os outros idiomas caiu novamente para 29 horas; além disso, o italiano deixou de ser oferecido e o aluno precisava optar entre o inglês ou alemão se quisesse aprender uma dessas línguas.

Somente a reforma de 1931, no entanto, trouxe mudanças com relação à metodologia do ensino de línguas. O “Método Direto”, segundo o qual “o significado das palavras estrangeiras deveria ser obtido não pela tradução de sua equivalente em português, mas pela ligação direta do objeto à sua expressão” (OLIVEIRA e CARDOSO, 2009), foi adotado em substituição ao “Tradicional” que se pautava pelo ensino da LE através da língua materna, ou seja, “toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor era dada através de explicações na língua materna do aluno” (LEFFA, 1988, p. 4). O documento oficial ainda explica:

de modo a atender aos novos anseios sociais impulsionados pela necessidade do ensino de habilidades orais, visando a comunicação na língua alvo. No método anterior, essas habilidades não eram contempladas, pois se privilegiava somente a escrita, visto que a língua não era ensinada como instrumento de comunicação (PARANÁ, 2008, p. 41).

O Método Direto, por sua vez, exigia que o professor dominasse a língua oralmente, o que criou uma demanda por professores falantes nativos da língua alvo, considerados os mais qualificados na época pela sua fluência. A Reforma de Capanema,

em 1942, vem reforçar o uso do “Método Direto”, mas acrescenta uma preocupação com o ensino de línguas, segundo Leffa,

orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever) mas também para objetivos educativos (“contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão”) e culturais (“conhecimento da civilização estrangeira” e “capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano”).( LEFFA, 1999, p. 10)

Porém, as decisões dessa Reforma foram centralizadas no Ministério da Educação, portanto, as decisões eram tomadas em nível federal e deveriam ser seguidas em todo o território nacional. A falta de envolvimento e participação dos órgãos Estaduais e Regionais na Reforma pode ter contribuído com uma falta de clareza com relação à proposta. Talvez esse seja um dos fatores que fez com que o Método Direto não chegasse à sala de aula.

No mesmo período, em decorrência do conflito mundial que confrontava o grupo dos aliados Estados Unidos, França e Inglaterra com os do eixo Alemanha, Itália e Japão, e devido ao ataque desse último aos Estados Unidos, o Brasil, que até então se mantivera neutro no contexto da II Guerra Mundial, decidiu juntar-se aos aliados. Como consequência o governo da época, do presidente Getúlio Vargas

proibiu o ensino do alemão e do italiano nas regiões do sul do país em que era intenso o uso dessas línguas em virtude das imigrações ocorridas no século anterior. Línguas de alta cultura, que até então conheciam excelentes condições de letramento para seus falantes – com escolas bem organizadas, farta produção de material didático, de jornais e livros em geral – foram relegadas ao estatuto de *dialeto*, na pior acepção do termo: “variedade subpadrão ou não-padrão de uma língua, associada a grupos que não contam com prestígio social”, além de terem seu uso transformado em delito, passando a constituir algo assim como códigos de comunicação clandestinos. (BAGNO, 2001 em FARACO, 2001, p. 56)

Concomitantemente, outros fatores contribuíram para tal insucesso, Oliveira e Cardoso (2009, p. 2) enfatizam “a falta de professores capazes de falar a língua corretamente, o estudo da língua viva como se fosse língua morta, e a pequena carga horária destinada ao estudo de línguas” como elementos marcantes no ensino de LE no cenário nacional da época.

Assim, a partir da Reforma de 1961, criaram-se os Conselhos Estaduais de Educação que ficaram responsáveis pela administração do ensino de línguas nos respectivos Estados. Porém, a partir de 1971, com a Lei 5692, “o governo militar desobrigou a inclusão de línguas estrangeiras nos currículos de primeiro e segundo graus, sob o argumento de que a escola não deveria se prestar a ser a porta de entrada de mecanismos de impregnação cultural estrangeira” (PARANÁ, 2008, p. 45) e também

porque naquela época o foco era um ensino profissionalizante que preparasse o aluno para um mercado de trabalho que aparentemente não apresentava uma demanda por línguas estrangeiras. Com relação a esse aspecto, Chaguri (2012, p. 20) se remete a Saviani (2006) e analisa “os aspectos políticos por detrás da Lei, é perceptível que o governo militar tinha mais interesse em formar profissionais do que formar cidadãos que refutassem as ideologias dos períodos anteriores” e mesmo a ajuda financeira recebida da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional - United States Agency for International Development (USAID), a educação tinha como objetivo principal inserir o país em um mercado internacional enquanto produtor de bens de consumo. Ainda, segundo Nogueira (2009)

o MEC-USAID inseria-se num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Dentro dessa perspectiva, a prática pedagógica era altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes. (NOGUEIRA, 2009, apud CHAGURI, 2012, p. 22)

Então, em 1976, a LE voltou a ser obrigatória no segundo grau, mas agora com uma característica instrumental, ou seja, ainda privilegiando a leitura de manuais ou o entendimento de instruções e comandos que permitissem maior habilidade com as tecnologias de produção e materiais em uso na indústria da época.

A nova Lei de Diretrizes e Bases, de 1996, prevê a LE desde o ensino fundamental II e para o ensino médio, além da LE como disciplina obrigatória, a oferta de uma segunda língua em caráter optativo. Com relação ao método, o documento prevê que “o ensino será ministrado com base no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL 1996, apud LEFFA 1999, p. 15). Hoje os Estados contam, com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN de 1997, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio OCEM/2006 e, no contexto paranaense, com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE/2008 entre os documentos que informam sobre o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, sendo os dois últimos o foco principal deste trabalho de pesquisa.

Como pode ser observado pelo histórico traçado até este ponto do trabalho, tem havido uma preocupação no decorrer do tempo em atualizar as políticas de acordo com as correntes de pensamento e teorias de ensino/aprendizagem que são desenvolvidas, ou ainda atendendo demandas políticas e econômicas num sentido mais amplo de acordos

comerciais entre países; e até mesmo torná-las mais específicas para as realidades regionais ou locais, a partir da criação de políticas próprias para cada Estado, dentro do próprio Estado. Ainda assim, percebe-se uma dificuldade em atrelar o trabalho realizado nas escolas com as políticas vigentes.

No caso das políticas de ensino de LE, mais especificamente, nota-se que a concepção de língua e linguagem que as embasa ainda está distante de propiciar aos alunos uma experiência real com a língua alvo. O próprio despreparo do professor tanto em relação ao domínio da língua alvo, já observado por ocasião da implantação do Método Direto nos anos 30 do século passado, quanto em relação às novas demandas criadas pelas exigências atuais de utilização da língua em todos os contextos possíveis, virtuais inclusive, torna o texto oficial um limitante na realização dos objetivos propostos para o ensino de idiomas.

As políticas oficiais não foram, no entanto, sempre aceitas sem contestações, ou por outro lado, ao não se provarem eficazes na prática provocaram reações na comunidade. Neste ponto, parece pertinente trazer a contribuição de Bourdieu (2008) para explicar o fenômeno das possibilidades e limites da eficácia política. O texto desse autor se refere a uma “subversão herética” (BOURDIEU, 2008, p. 118) que pode surgir a partir de uma ruptura da estrutura vigente e legitimada para uma mudança dessa mesma estrutura a partir de um novo projeto político defendido por determinada classe. Uma vez verbalizado esse projeto, começa a agir no meio social desestruturando uma ordem anterior e criando uma nova forma de ser ou agir. Assim o autor preconiza que

O discurso herético deve contribuir não somente para romper com a adesão ao mundo do senso comum, professando publicamente a ruptura com a ordem ordinária, mas também produzir um novo senso comum e nele introduzir as práticas e as experiências até então tácitas ou recalçadas de todo um grupo, agora investidas da legitimidade conferida pela manifestação pública e pelo reconhecimento coletivo. (BOURDIEU, 2008, p. 119)

Dessa forma, a partir da organização, por parte de alguns profissionais de línguas, em torno das questões relativas à exclusão ou redução de carga horária de línguas estrangeiras nos currículos, alternativas paralelas foram introduzidas na estrutura educacional. Ao avaliar a dimensão histórica do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas, as DCE/2008 reconhecem que:

No Paraná, a partir da década de 70, tais questões geraram movimentos de professores descontentes com a reforma do ensino [...] Uma das formas, então, para manter a oferta de línguas estrangeiras nas escolas públicas após o parecer n. 581/76, bem como a tentativa de superar a hegemonia de um único idioma ensinado nas escolas, foi a criação do Centro de Línguas Estrangeiras no Colégio Estadual do Paraná, em 1982, que passou a oferecer aulas de inglês,

espanhol, francês e alemão, aos alunos no contraturno. (PARANÁ, 2008, p. 46)

A essa, outras iniciativas se seguiram, e assim os idiomas espanhol, italiano e alemão foram incluídos no vestibular da Universidade Federal do Paraná a partir de 1982, criando uma nova demanda para o ensino desses idiomas. Também na década de 80 do século passado, professores de línguas organizados em associações deflagraram um movimento pelo “retorno da pluralidade de oferta de LE nas escolas públicas” (PARANÁ, 2008, p. 46) que levou a Secretaria de Estado da Educação a oficializar os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), onde outros idiomas, além do inglês, eram oferecidos como uma resposta àquelas demandas.

Em 1996, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB, reunida em um Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas criou o documento *Carta de Florianópolis*, que descreve a realidade educacional linguística brasileira, trata dos direitos linguísticos dos alunos brasileiros e propõe a formação de recursos humanos, conforme aponta Bohn (2000, p. 120 apud SIQUEIRA 2008). Siqueira (2008), apoiado em Paiva (2003), reconhece que o documento elaborado por professores de línguas propunha um plano emergencial para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Esse mesmo documento foi ratificado no ano de 2000 pela *Carta de Pelotas*, também redigida pela ALAB, que discorre sobre os problemas identificados com relação ao ensino de línguas estrangeiras no país e propõe uma lista de itens em resposta a tais situações, entre eles estão

a instituição de políticas de pluralidade no ensino de línguas; a constituição no âmbito da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, de comissões para discutir a avaliação de línguas estrangeiras e interferir na política de implementação dos exames nacionais de ensino básico e superior e na política de criação e avaliação de Cursos de Letras nos níveis de graduação e de pós-graduação; a garantia do mesmo status das disciplinas do núcleo comum às línguas estrangeiras e a capacitação e formação continuada dos professores de línguas. (CARTA DE PELOTAS, 2000)

Mais recentemente, em 2012, a mesma Associação publicou um artigo intitulado: “A prova de LE no ENEM e seu efeito retroativo no ensino básico da escola pública brasileira”, propondo um abaixo-assinado com o objetivo de mudar a prova do ENEM que atualmente traz os enunciados das questões da prova de inglês em português, o que sugere que em sala de aula, a LE é ainda ensinada a partir de discussões na língua materna. A ALAB entende que essa mudança pode também gerar mudanças na abordagem de ensino da LE e por essa razão defende uma prova de inglês,

inteiramente produzida naquele idioma. Muitas reações foram provocadas com tal proposta, e membros de diversas instituições de ensino superior espalhadas por todo Brasil se pronunciaram tanto a favor quanto contrários à iniciativa da Associação, o que reafirma a importância dos debates em torno das políticas existentes para que novas alternativas surjam e melhorias venham a acontecer.

Outro cenário vem se construindo desde 2005 com a assinatura da lei 11.161<sup>3</sup> que torna obrigatória a oferta do ensino de espanhol no ensino médio. E aqui abrimos um parêntesis para apresentar as justificativas que comumente se apresentam para a necessidade da citada lei: a participação do Brasil no MERCOSUL e a integração do Brasil com os países vizinhos. Essa última, inclusive vem sendo “o pano de fundo” das quinze tentativas realizadas desde 1958 de “introduzir a língua espanhola no currículo escolar Brasileiro” (JAEGER, 2009). Jaeger (2009) também fornece informação para reflexão sobre outros aspectos motivadores dessa iniciativa

O conjunto das reflexões realizadas até aqui sugere, entre outras coisas, que a aprovação da Lei 11161/05 não se explica tão somente pelas demandas do Mercosul ou eventuais desejos de uma (re)aproximação com os vizinhos latinos. A recente introdução da oferta obrigatória da língua espanhola em todas as escolas brasileiras parece estar diretamente relacionada à atual política linguística espanhola para o Brasil. A inclusão do Brasil no âmbito da comunidade linguística hispânica, considerada em sua dimensão econômica, representa a adesão de potenciais 170 milhões de novos consumidores para os produtos que carreguem a marca: “espanhol” (LODARES, 2004 apud JAEGER 2009, p. 34).

Disso resultou que o documento “Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias” ganhasse uma seção exclusiva para tratar desse idioma. Como resultado, um desdobramento mais recente com relação ao ensino de línguas estrangeiras é que, em algumas escolas da rede pública estadual do município de Ponta Grossa, por exemplo, os alunos e responsáveis bem como professores e equipe pedagógica podem optar entre um ou outro idioma, ou seja, os pais e alunos podem votar e decidir se determinada escola oferecerá inglês ou espanhol na

---

<sup>3</sup> <sup>3</sup> Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

grade curricular, sendo que o idioma que não estiver na grade curricular será então ensinado no CELEM da escola, o que implica a não obrigatoriedade desse idioma para o aluno. Essa é também uma das propostas da Carta de Pelotas (2000).

Quando se aborda o tema da pluralidade linguística não se pode ignorar a forma como o povo brasileiro se constituiu, a partir de comunidades de imigrantes que têm todo o direito de exercer sua subjetividade e manter suas tradições a partir da língua materna do seu povo. Outro aspecto a ser observado é que, independente da posição hegemônica da LI ou das políticas de expansão do espanhol, por exemplo, que são as línguas que concorrem pelos espaços institucionais no Brasil, outras línguas são também requeridas num nível de domínio que permita aos diplomatas atuarem nas suas funções, ou aos tradutores oficiais desempenharem o seu trabalho. Uma vez que o nosso país precisa dos serviços desses profissionais é no mínimo inquietante que não haja uma preocupação em disponibilizar a oportunidade de acesso a essas carreiras a um número maior de cidadãos. A atual configuração do sistema de ensino de línguas estrangeiras na escola pública não contempla outros idiomas e isso faz com que determinadas funções dentro da nossa sociedade possam apenas ser exercidas por pessoas que tenham acesso a uma instrução particular, ou seja, trata-se de mais um exemplo da manutenção de um privilégio a alguns privilegiados.

Ao concluir este breve histórico das políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem-se a impressão de que essa tem sido uma questão sempre em evidência no cenário educacional brasileiro, e que tanto interesses oficiais quanto motivações dos falantes e profissionais dos diferentes idiomas têm construído uma trajetória de avanços e recuos e que se mostra ainda muito promissora nos seus desenvolvimentos futuros. As considerações a seguir concentrar-se-ão no ensino da LI, interesse central deste trabalho.

## **1.2 ENSINO DE LE – INGLÊS**

O ensino de inglês no Brasil inicia-se a partir do império, como vimos no capítulo anterior. Já naquela época Portugal e Inglaterra mantinham relações comerciais que justificavam o interesse pela aquisição do idioma. Com a fuga de D. João VI da Europa em 1808, e o estabelecimento da sede do império no Brasil deu-se a oficialização do ensino desse idioma. Porém, no decorrer da história, percebemos que já não é tanto a influência britânica que motiva o ensino do idioma no país, mas sim a



grande expressão do poderio militar e econômico que os Estados Unidos alcançaram a partir da segunda guerra mundial.

No geral, o ensino de inglês como LE no Brasil ainda ocupa uma posição hegemônica que, de acordo com Siqueira (2011 apud LAGARES e BAGNO, 2011, p. 334) no senso comum, se explica pela “simplicidade de sua gramática, sua justeza e intimidade com a mídia, o *marketing*, a ciência, a técnica, o desenvolvimento, sua aura de modernidade”.

Por outro lado, o interesse de ambos os países que trouxeram o inglês para o Brasil também se revelou na Política da Boa Vizinhança, inaugurada por ocasião da segunda guerra mundial. Segundo Tota (2002 apud SIQUEIRA, 2008, p. 97), “uma das maneiras encontradas para manter e ampliar o domínio anglo-americano e barrar a presença comunista no Brasil foi a promoção do ensino da LI, tida por ambos os governos como uma necessidade estratégica.” Nessa época, estavam se desenrolando no mundo os eventos que resultariam na divisão ideológica em dois grandes grupos. Os comunistas liderados pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), portanto, falantes da língua russa e os Capitalistas, que tinham à sua frente os Estados Unidos da América, cuja língua materna é o inglês. Tais eventos se refletiam também internamente e, dessa forma, as línguas adquiriam diferentes papéis na defesa das posições políticas, econômicas e culturais que cada grupo representava. Aderir a esses posicionamentos significava também aderir à língua que os defendia. Wright (2004) observa que

De 1945 à queda do comunismo em 1990, o inglês era a língua do bloco capitalista liderado pelos Estados Unidos na guerra fria, promovido como chave do progresso, modernidade, prosperidade e como uma marca de filiação ao campo Capitalista. (WRIGHT 2004, p. 144, minha tradução<sup>4</sup>)

Foi a partir desse período que centros de idiomas começaram a funcionar e o ensino da LI mais se intensificou nas nossas terras. Chaguri (2012) também afirma que

Nesse contexto, a ajuda externa para educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que desembarcaram no Brasil, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, na verdade estavam preocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas. (CHAGURI, 2012, p. 22)

---

<sup>4</sup> From 1945 to the fall of communism in 1990, English was the language of the US led Capitalist bloc in the Cold War, promoted as the key to progress, modernity, prosperity and as a badge of affiliation to the Capitalist camp. (WRIGHT 2004, p. 144)

Na atualidade, o *status* do inglês tem se refletido numa política de obrigatoriedade do ensino desse idioma nas escolas regulares públicas e privadas, e também numa crescente oferta de cursos independentes em centros de idiomas. Muitas pessoas procuram os cursos de idiomas como solução para sua necessidade de fluência no inglês, uma vez que aparentemente a escola regular, pública ou privada, não tem dado conta de levar seus alunos ao uso competente e independente da língua nos níveis exigidos tanto pelo mercado de trabalho quanto por instituições de ensino superior.

Observa-se nesse fato uma política *in vivo*, ou seja, uma busca de solução do problema linguístico através de uma iniciativa particular, mas que, no entanto, não é desconhecida do sistema educacional, pois se levamos em conta o texto das Orientações Curriculares para o ensino médio quando reflete sobre o papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola e a noção de cidadania, o mesmo se refere “à frequência de depoimentos de pesquisados e citações de pesquisadores que apontam resultados desiguais entre o ensino de inglês na escola e nos institutos de idiomas” e recorre a uma citação de Dutra e Mello (2004), a partir do trabalho de Quirino de Souza (2006), para ilustrar tal situação:

o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem a cursos de especialização em busca de uma regraduação, o que naturalmente não encontram. Esse contexto reforça, dia-a-dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres. (DUTRA E MELO, 2004 apud QUIRINO SOUZA, 2006 apud BRASIL 2006, p. 88-89)

O documento, por sua vez, propõe o ensino da LE dentro de uma perspectiva do letramento que define como “os usos heterogêneos da linguagem nas quais formas de *leitura* interagem com formas de *escrita* em práticas sócio culturais contextualizadas” (OCEM, 2006, p. 106 grifo de autor). E também aborda a “comunicação oral como letramento” reconhecendo a relevância de tal “habilidade” para a comunicação nas diversas práticas sócio culturais da atualidade. Por outro lado, reconhece “a decepção dos professores por não terem desenvolvido a comunicação oral quando de seus estudos no ensino básico” (OCEM, 2006, p. 118). E apresenta três depoimentos dos estudos de Paiva (2005) que demonstram que os estudos da LI eram sempre centrados na gramática e tradução em detrimento da conversação ou trabalho com textos. Nesse ponto, o documento conclui afirmando que, apesar do objetivo da educação em LE não ser unicamente voltado ao mercado de trabalho, esse deve ser também levado em consideração, uma vez que o aprendiz enquanto cidadão com formação ética e

pensamento crítico está também inserido numa realidade de prática profissional que possa requerer tal habilidade.

Levando-se então em consideração os objetivos do ensino da LI em escolas regulares, tanto públicas quanto privadas, ou seja, a formação integral do cidadão e não apenas a qualificação do aprendiz a partir de uma LE para um mercado de trabalho, que as OCEM (2006) preconizam ser diferentes dos objetivos dos cursos de língua, esses sim apenas preocupados com o aprendizado da língua para propósitos específicos.

Assim, fica o questionamento: qual a razão do insucesso observado a partir dos depoimentos acima? O que falta para que as orientações mencionadas surtam o efeito desejado enquanto solução de um problema de ensino da LE que se apresenta? Gimenez (2009) aponta alguns pressupostos diretamente relacionados a esses questionamentos, que parecem relevantes ao considerarmos uma política para o ensino de línguas em todos os níveis do seu desenvolvimento, entre eles está o fato de que questões práticas de tempo e características das salas de aula na escola regular não permitem que os professores sejam agentes do currículo, isso faz com que se guiem muito mais pelo material didático do que por diretrizes curriculares oficiais; tais diretrizes, por outro lado, se implantadas sem acompanhamento e avaliação, não ganham credibilidade junto aos professores, da mesma forma sua elaboração apenas baseada na teoria não as vincula diretamente à sala de aula; na maioria das vezes, a proposta pedagógica desses documentos não é explícita, dificultando sua interpretação e aplicabilidade, outras vezes, por não contarem com a participação de professores na sua elaboração, propõem objetivos e ações muito além das condições que se oferecem na sala de aula de línguas com as suas características atuais; as orientações apresentam pouca relação com o material didático, por exemplo, e finalmente, tais propostas geralmente não fazem parte da formação dos professores.

O relato acima nos apresenta a situação de oferta da LI no Brasil desde os tempos do império até a atualidade com as motivações e dificuldades de cada época. Nota-se que apesar de uma proclamada mudança de foco e metodologias nos documentos oficiais mais recentes que defendem “letramento” (BRASIL 2006 p. 97), e “formação integral do cidadão” (PARANÁ, 2008, p. 50) a partir de métodos sensíveis às diversas práticas socioculturais da atualidade, os resultados ainda deixam a desejar e a procura por centros de idiomas cresce para atender à necessidade de aquisição do idioma por parte de um público que se vê em condições de fazê-lo, deixando a grande maioria da comunidade escolar à margem de mais esse recurso.

Com relação ao micro universo da sala de aula percebe-se que as dificuldades elencadas estão diretamente ligadas ao despreparo do sistema educacional em geral em tratar com as questões da política, desde a formação inicial e continuada dos professores dessa disciplina até a escolha de material didático que, muitas vezes se percebe, não promove o que a política propõe. Apesar da existência do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que não será avaliado neste trabalho, e da proposta apresentada no Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 estar de acordo com o PCN, diversos aspectos ainda tornam a escolha do material didático um elemento crítico no planejamento linguístico para LE (MARINS COSTA, 2011).

Finalizando estas considerações sobre a trajetória do ensino da LI no Brasil, abordaremos a seguir as particularidades de uso e o status do idioma na atualidade.

### 1.3 INGLÊS – LÍNGUA ESTRANGEIRA OU LÍNGUA FRANCA

Abaixo seguem algumas reflexões sobre o *status* desse idioma no mundo hoje, e as políticas que foram criadas a partir das demandas do mercado e da oferta da disciplina de LI nas escolas públicas, privadas e cursos de idiomas. O inglês é hoje considerado uma língua internacional ou língua franca, principalmente utilizado em ambientes de negócios internacionais, mas também na divulgação da pesquisa, sendo também uma das línguas de trabalho das Organizações Unidas.

A condição de língua franca dos tempos atuais amealhada pelo inglês é fato e já se encontra fartamente documentada. Com o corrente processo de globalização, o idioma vem se firmando no cenário mundial como a língua de uso comum da chamada era da informação, alcançando, nas últimas décadas, principalmente devido à posição hegemônica dos Estados Unidos, com todo seu poderio político-militar e avanço tecnológico, expansão jamais vista. De acordo com Phillipson (1992), a língua inglesa angariou tamanho prestígio ao longo do tempo, que qualquer pessoa que tenha atingido um nível de educação formal razoável se sente em posição de grande desvantagem se não a domina. (SIQUEIRA, 2011, p. 333-334)

Por ser um idioma utilizado por falantes nativos de outras línguas espalhados por todo o mundo, suas características são hoje de uma língua com forte influência de outros idiomas e grandemente adaptada para a comunicação em todos os lugares onde é utilizada. Siqueira (2011, p. 342) cita Jenkins (2009) ao afirmar que “independentemente do círculo<sup>5</sup> do uso do inglês a que pertencemos, numa perspectiva

---

<sup>5</sup> Jenkins refere-se aqui ao processo de expansão do inglês descrito por Kachru (1985) que prevê três círculos: o *central*, que compreende os países onde o inglês é a língua materna; o *externo* que agrupa os países onde o inglês é a segunda língua em comunidades multilíngues e multiculturais; e o *círculo em expansão*, que engloba países onde o inglês é reconhecido como língua internacional, ou seja, o idioma é estudado como língua estrangeira. O Brasil, portanto, se encontra neste último círculo.

do inglês como língua franca, seremos todos obrigados a fazer os ajustes necessários em nossa variante local em benefício dos nossos interlocutores”. Rajagopalan (2004, p. 111, minha tradução) também observa que “a ideia de que o inglês pertence a cada pessoa que fala essa língua vem ganhando terreno” e que “embora encontre resistência em algumas partes, a própria ideia do *World English* torna a própria questão sobre a ‘posse’ do inglês problemática, para não dizer completamente anacrônica”.<sup>6</sup>

O status de língua franca da LI é atualmente uma realidade global, por outro lado a aceitação de tal realidade não é unânime. Argumentos contrários à definição do inglês como língua franca existem, como a afirmação de Phillipson (1992 apud SIQUEIRA 2011, p. 343 grifo de autor), por exemplo, de que a promoção do idioma como “a *única* língua capaz de servir aos propósitos da modernidade” apenas reforça o prestígio da LI em detrimento de outras línguas que poderiam exercer o mesmo papel. Phillipson (1992) ainda

descreve o pós colonialismo como um processo no qual o colonialismo real foi substituído pelo colonialismo virtual baseado na língua e expressa clara reprovação do papel do inglês como língua franca. Ele junta extratos de marketing e políticas do Conselho Britânico e outros promotores do inglês para revelar os propósitos políticos e econômicos do centro falante de inglês ao promover a língua. Ele conclui que a globalização é uma forma de imperialismo apenas diferenciado pela extensão na qual os dominados são enganados ao ver algum benefício próprio e não se rebelar contra o sistema. Ele mantém que os estados da periferia estão uniformemente abafados pelos centros poderosos da globalização. (PHILLIPSON, 1992 apud WRIGHT 2004, p. 167, minha tradução<sup>7</sup>)

Assim, levando-se em consideração tal definição, bem como o fato de que a língua é hoje entendida “como forma ou processo de interação” (TRAVAGLIA, 2001, p. 23), entende-se que o indivíduo, a partir da língua, não só exterioriza um pensamento, ou passa uma mensagem, mas realiza ações e interfere na vida dos que o ouvem/lêem. Qualquer língua é carregada de representações e ideologia e provoca efeitos diferentes dependendo do lugar social ocupado por aquele que dela se utiliza, o que traz grandes implicações para o ensino do idioma.

---

<sup>6</sup> ...the idea that English belongs to everyone who speaks it has been steadily gaining ground.

Though still resisted in some quarters, the very idea of World English (...) makes the whole question of the ‘ownership of English’ problematic, not to say completely anachronistic.

<sup>7</sup> Robert Phillipson (1992), following this tradition, describes postcolonialism as a process in which actual colonialism was replaced by virtual colonialism based on language and expresses clear disapproval of the role of English as a lingua franca. He assembles extracts from marketing and policy briefs from the British Council and other promoters of English to reveal the political and economic purposes of the English-speaking centre in promoting the language. He concludes that globalization is a form of imperialism only differentiated by the extent to which those dominated are hoodwinked into seeing some benefit to themselves and do not rebel against the system. He maintains that the states of the ‘periphery’ are uniformly stifled by the power centres of globalization.

Fazendo eco ao pensamento de Phillipson, temos Canagarajah (1999), que também alerta para os perigos do pensamento hegemônico que se traduz na linguagem e não só perpetua desigualdades, como pode também ser a causa delas. Contudo, esse autor argumenta que os estudos de Phillipson estão situados numa “perspectiva macro-social”, o que não lhe permite, por exemplo, trazer *insights* do que acontece no nível ‘micro’ das relações interpessoais, ou do que acontece nas salas de aula de LI. Ao desenvolver estudos junto a comunidades periféricas, Canagarajah tenta então melhor entender como esses processos se dão. O autor compara suas descobertas a partir de observação das soluções de aprendizado e utilização da LI por estudantes na comunidade de Tamil no Sri Lanka, com o que outros estudiosos do papel da LI em comunidades da periferia têm apresentado, tanto da corrente “nacionalista” quanto da “universalista”, para fazer as seguintes ponderações que, como ele reconhece, estão mais para uma “terceira forma” de entender o papel da língua franca. Canagarajah (1999) escolhe uma afirmação do poeta nigeriano Gabriel Okara para ilustrar essa terceira opção:

Uma busca contínua, através da experimentação, por um modo de emprego da língua inglesa, da qual nos tenhamos apropriado, para dar expressão completa de nossa cultura e do nosso ponto de vista, a nossa mensagem, sem nos vermos, ou deixar que os outros nos vejam, como que num espelho distorcido... Se, portanto, um Africano quiser usar a língua inglesa como um meio eficiente de expressão literária, ele tem que misturá-la com padrões, modos e expressões da fala africana até que se torne tão atenuada que tenha pouca semelhança com a original. (OKARA, 1990:16-17 apud CANAGARAJAH 1999:179, minha tradução<sup>8</sup>)

E aponta para uma construção incessante da linguagem a favor do pensamento, do conhecimento e da inteligibilidade a partir das próprias identidades daqueles que dela se utilizam. Dessa forma, um caminho alternativo ao da hegemonia que gera desigualdades poderia ser iniciado. O autor propõe então o ensino das variantes, incluindo aquela(s) considerada(s) padrão, ou utilizadas nos países do centro, mas sempre enfatizando a importância do uso significativo e personalizado da LI nos seus diferentes ambientes, nas periferias, por exemplo. De acordo com Canagarajah (1999, p.

---

<sup>8</sup> A continuing quest, through experimentation, for a mode of employing the English language, which we have appropriated, to give full expression to our culture and our point of view, to our message, without our seeing ourselves, or others seeing us, as through a distorting mirror... If, therefore, an African wishes to use English as an effective medium of literary expression, he has to emulsify it with the patterns, modes and idioms of African speech until it becomes so attenuated that it bears little resemblance to the original.

181, minha tradução), “isto levaria a uma pluralização dos padrões e uma democratização do acesso ao inglês”<sup>9</sup>.

Pennycook (1994, p. 36), por sua vez, ao referir-se à presença da LI no mundo, o que ele chama de “worldliness” expressa um pensamento mais abrangente, a partir da desconstrução do mito da “língua” pronta e aceitando-a como um “processo criativo contínuo” (HARRIS 1981, apud PENNYCOOK 1994, p. 28). Esse autor também se mostra sensível às questões de imperialismo X colonialismo e dependência, que perpassam os desenvolvimentos da língua através da história dos povos e dos tempos e, por isso, sugere:

Olhar o uso da língua em termos de ação social discursivamente mediada, ao invés de em termos de um sistema fixo para análise, [...] Assim, ao invés de conferir algum status ontológico *a priori* ao inglês no mundo, o inglês como Língua Internacional pode ser entendido com um construto discursivo; ao invés de ser alguma categoria descritiva objetiva, é um sistema completo de relações de poder/conhecimento que produzem entendimentos muito particulares do inglês e do ensino da língua inglesa. (PENNYCOOK 1994, p. 36 minha tradução<sup>10</sup>)

Em meio às preocupações com o que a LI tem a oferecer e os perigos de uma desvalorização de culturas e expressões identitárias locais, o que se vê é ainda assim uma demanda crescente pela língua que foi transformada em veículo de comunicação internacional e é considerada porta de acesso a tecnologias e progresso. Essa demanda cria um mercado muito atraente, mas também cada vez mais exigente para esse idioma e, portanto, tanto o ensino público se vê numa condição de ter que oferecê-lo com mais eficácia quanto a iniciativa privada faz questão de divulgar a oferta de cursos de inglês, com as escolas de idiomas cada uma afirmando ser mais eficiente do que a concorrente e em melhores condições de realmente ensinar a falar a língua.

Buscando alcançar níveis de excelência no ensino da LI, muitos esforços têm sido empregados na melhoria da qualidade desse ensino tanto por parte do ensino público quanto da iniciativa privada. Um exemplo de tal iniciativa na esfera pública é citado por Siqueira (2011) de que as universidades federais têm investido na formação, reciclagem e (re)qualificação de professores de línguas “com qualidade e a preços mais acessíveis, [...]”. Tal política abre espaço para a democratização do acesso ao inglês, premissa básica quando falamos dos direitos linguísticos do aluno mencionados tanto na

<sup>9</sup> This would lead to the pluralization of Standards and democratization of Access to English.

<sup>10</sup> ...viewing language use in terms of discursively mediated social action, rather than in terms of a fixed system for analysis [...] Thus, rather than according some a priori ontological status to English in the world, English as an International Language can be understood as a discursive construct; rather than being some objective descriptive category, it is a whole system of power/knowledge relationships which produce very particular understandings of English and English language teaching.

*Carta de Florianópolis* quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998”. (SIQUEIRA 2011, p. 98, grifo de autor).

Na iniciativa privada, são citados os cursos de formação de professores de LI oferecidos por centros de idiomas e que fornecem diplomas como “DOTE (*Diploma for Overseas Teachers of English*), COTE (*Certificate for Overseas Teachers of English*), CELTA (*Certificate in English Language Teaching to Adults*), DELTA (*Diploma in English Language Teaching to Adults*) e TKT (*Teaching Knowledge Test*)” (SIQUEIRA, 2001, p. 80), todos reconhecidos internacionalmente como prova de proficiência profissional.

Uma vez que os diplomas relacionados no parágrafo acima são da Universidade de Cambridge talvez pudessem levantar alguma “suspeita” de como se pode evitar a hegemonia dos países “centrais”, se a “formação de excelência” no ensino da LI é fornecida por esses mesmos países, ou pelo menos nesse caso representada pelo inglês britânico. Sobre essa dimensão da língua, adicionamos a visão de Celani (2004) que afirma o domínio do idioma é imprescindível para aquele que vai ensiná-lo mas que, por outro lado

não se quer com o aprendizado da língua, a adoção e a reprodução de valores vinculados a interesses do poder político e econômico de uma potência estrangeira [...] o que se faz necessário é um letramento político, em inglês como língua estrangeira, a partir de uma perspectiva crítica. (CELANI 2004, apud SILVA e RAJAGOPALAN, 2004, p. 122)

Em resposta a essa necessidade é que se faz também imprescindível uma formação inicial que proponha discussões que vão além da capacitação metodológica do profissional, que elucidem questões ideológicas, éticas e políticas, para que, através do aprendizado da LE, se proporcione emancipação e protagonismo do povo ao tratar as suas próprias questões.

Outra dimensão do ensino da LI que merece questionamento nos dias de hoje é o aspecto cultural, pois trata-se atualmente de uma língua global com uma função social e instrumental muito mais abrangente do que o alcance dos interesses dos seus países de origem. Curiosamente, nos espaços das salas de aula, o que ainda se observa é a valorização das culturas americana ou britânica como representantes da cultura da LI, não se levando em consideração que hoje essa língua ao ser apropriada por muitos povos de diferentes culturas, ganha ela mesma novos contornos culturais que podem possibilitar ao novos aprendizes ver nela a interferência de outras culturas que não a dos países onde a língua foi inicialmente falada, ou ainda, aproximá-la da sua própria



cultura a partir da sua apropriação dessa língua. Moita Lopes (1996) em seu estudo sobre a suposta alienação do professor brasileiro de inglês demonstra que:

...a maioria dos professores que participaram da sua pesquisa como informantes opta por trazer para a sala de aula elementos da cultura americana ou britânica, e muitos tentam, literalmente, transformar suas salas em *ilhas culturais* onde busca-se transplantar para o contexto instrucional princípios, valores, crenças, costumes e comportamentos da(s) cultura(s) alvo. (MOITA LOPES, 1996 apud SIQUEIRA, 2011, p. 106, grifo de autor)

Assim sendo, a visão crítica é fundamental de forma que a língua possa ser utilizada localmente ou onde se fizer necessária com inteligibilidade, sem que necessariamente a cultura estrangeira ou as visões do mundo tenham que ser impostas àqueles que da língua se apropriam.

Nesse sentido, o texto das DCE se refere à apropriação dos conteúdos por parte dos alunos “por meio de metodologias críticas de ensino-aprendizagem” (PARANÁ, 2008, p. 25), mas não explora, por exemplo, qual é a participação do aluno na construção desse conhecimento em relação à LE. As OCEM vão mais além ao apresentar uma proposta que considera o aluno construindo sua cidadania a partir do uso da LE, entendendo qual o seu lugar na sociedade, e até mesmo o quanto essa posição lhe convém ou pode ser mudada (BRASIL, 2006, p. 91).

Levando-se em consideração os efeitos da globalização, sejam eles positivos ou negativos, no ensino e utilização de LE as DCE não fazem qualquer menção à língua franca e quando se refere às variedades linguísticas limita-as ao gênero e questões de níveis de formalidade. As OCEM, por sua vez, apresentam uma preocupação com os aspectos local/global do ensino de língua que pode levar a um repensar sobre as práticas em sala de aula tanto em relação à utilização de tecnologias quanto de variedades linguísticas.

Após considerar estes aspectos de língua e políticas linguísticas no contexto do ensino de LE – inglês, parece ser pertinente voltar o olhar para um elemento chave desse processo que é o professor de LI. Seguem-se algumas reflexões acerca das representações identitárias desses profissionais nos documentos oficiais e na formação inicial e continuada do professor de inglês.

## **CAPÍTULO 2 - IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LI – DCE/2008 – OCEM/2006**

Quem é o professor de LI na atualidade? Como os documentos oficiais o descrevem? Como o próprio professor se define a partir de suas práticas profissionais?

Esses são alguns questionamentos que propomos a partir das reflexões que se seguem.

## 2.1 IDENTIDADE NA PÓS-MODERNIDADE

Nos estudos pós-modernos sobre identidade, nos deparamos com os questionamentos de Hall (1992, p. 47) “o que está acontecendo à identidade cultural na modernidade tardia? Especificamente, como as identidades culturais nacionais estão sendo afetadas ou deslocadas pelo processo de globalização?”. Vemos aqui uma preocupação na atualidade em vislumbrar o ser humano enquanto indivíduo com suas características e crenças particulares em enfrentamento com o ‘outro’ que, por sua vez, também carrega suas próprias marcas e crenças. Por outro lado, todos esses indivíduos fazem parte de grupos, ou seja, ‘indivíduos’ com um sentimento de pertença latente garantido (ou não) pelas noções de nacionalidade, religião, categoria profissional, classe social, sexo, gênero, raça, etnia, etc.

Baumann (2004, p. 32), por sua vez, nos apresenta uma noção de sujeitos e identidades em construção. Segundo o autor, nós “...habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências comuns de nossas identidades em *movimento*”. O que significa que estamos sempre reconstruindo a nossa identidade de acordo com as escolhas que fazemos, com as situações que nos são apresentadas, com os momentos históricos e sociais que vivenciamos. Com relação à ideia de pertencimento, Baumann (2004, p.18) também afirma que a ideia de “ter uma identidade” não vai ocorrer às pessoas enquanto o “pertencimento continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada”, fato esse que justifica a incompletude tão recorrente na pós-modernidade.

Ao abordar construções identitárias, nos deparamos com as noções de sujeito. Signorini (1998) recorre à ideia de subjetividade a partir do conceito de “ator intermitente” ou “flutuante” de Rancière (1995) para entender que

os processos de subjetivação que o constituem vão se dar sempre local e provisoriamente, e de forma tangencial às unidades tradicionais de ancoragem do sujeito, comumente tidas como estáveis e homogêneas – do tipo língua, nação, personalidade, ego, etc. Isso porque, nesses processos vai-se jogar sobretudo com a des-identificação e com a des-apropriação das categorias, propriedades e valores cristalizados do campo sociopolítico e cultural. (RANCIÈRE, 1995 apud SIGNORINI, 1998, p. 336)

Kramersch (2011, p. 17-18, minha tradução<sup>11</sup>, grifo meu) define o sujeito como “uma entidade simbólica que é constituída e mantida através de sistemas simbólicos tais como a língua” e a subjetividade como “nosso sentido consciente ou inconsciente do *eu* mediado por formas simbólicas”. Portanto, os usos da língua na atualidade através das diversas mídias tendem a produzir um sujeito multilíngue com necessidades e aptidões multilíngues que não podem ser ignoradas.

Assim, se como vimos no capítulo anterior, a língua pode ser vista como um “processo criativo contínuo” (HARRIS 1981 apud PENNYCOOK 1994, p. 28), o sujeito que dela se apropria pode estar preso em uma subjetividade única e imutável? Se as instituições são des-identificadas ou des-apropriadas, pode o sujeito que faz parte delas não ser também questionado em sua subjetividade?

Baumann (2004) chama atenção para diversos aspectos da pós-modernidade iniciando pelo papel do Estado que, ao não atender as necessidades dos cidadãos, colabora para o enfraquecimento da identidade nacional. O autor também sinaliza que o modelo consumista das sociedades ocidentais se alastra para além da relação com os bens de consumo e permeia todos os relacionamentos da vida humana, em que quantidade substitui qualidade e a rapidez da troca e falta de ligação significativa são características ao mesmo tempo libertadoras e inquietantes. Da mesma forma, a rapidez proporcionada pelas tecnologias, onde a linguagem também adquire características particulares. Nas redes sociais, por exemplo, se propicia identidades descartáveis que não têm o compromisso de duração, pois a facilidade de entrar e sair das relações é o que as torna atraentes.

Hall (1992), por sua vez, observa que a cultura ocidental aparentemente tenta subjugar e uniformizar tudo o que é diferente com a desculpa de promover a libertação, impondo crenças e modos de vida a grupos que, por sua vez, tentam defender as suas identidades particulares, ainda que na verdade não estejam assim tão certos de quais elas sejam.

## 2.2 IDENTIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS

A partir das reflexões sobre identidade e instituições, vamos considerar a visão de Honório (2009, p. 81) sobre o ensino de línguas. A autora entende que hoje tal prática “tem que enfrentar então a seguinte contradição: afinar-se com uma visão de

---

<sup>11</sup> “symbolic entity that is constituted and maintained through symbolic systems such as language” [...] “our conscious or unconscious sense of self as mediated through symbolic forms”.

homem ao mesmo tempo singular e universal”. A linguagem acompanha o ser humano no decorrer da história e apresenta então as mesmas características de mudança e fluidez. Honório (2009, p. 88) observa que as situações concretas da nossa vivência trazem “consequências no modo como nós, sujeitos, nos constituímos identitariamente pelas línguas que usamos ou somos obrigados a deixar de usar”; e também aponta para a característica *fluida* (ORLANDI apud HONÓRIO, 2009, p. 94) da linguagem “construída por diferentes universos de significância, a língua enquanto real.”

Claire Kramersch (2012) também apresenta uma visão multilíngue do ensino de línguas, uma vez que defende que as características das tecnologias de comunicação da atualidade e as formas de língua(gem) a que os alunos estão expostos requerem um professor com uma perspectiva multilíngue da sua prática e problematiza

Porque devem os professores de línguas adquirir uma perspectiva multilíngue se eles ensinam apenas uma língua? O termo ‘multilíngue’ se refere aqui à diversidade de significado, expressa através de diferentes códigos, modos, modalidades, e estilos que são correntes em um mundo globalizado que está agora constantemente e onipresentemente interconectado. Esse é o mundo onde nossos alunos serão chamados a ‘interagir entre línguas’ e demonstrar ‘competência translinguística e transcultural’. Os professores de língua estrangeira não precisam dominar diversas línguas para criar práticas multilíngues que auxiliarão os alunos a alcançar seus objetivos. Eles apenas precisam ensinar língua, não apenas em um formato padrão, mas com as variações individuais que os falantes e escritores trazem à língua como discurso vivo. (GRAMSCH, 2012, p. 187, minha tradução<sup>12</sup>)

Buscando melhor entender como o professor de línguas é representado nos documentos oficiais trazemos alguns excertos extraídos do documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Estado do Paraná – LE Moderna (PARANÁ, 2008). O conceito de identidade adotado para a reflexão proposta por este trabalho está baseado na produção do discurso, neste caso específico do discurso oficial, pois como afirma Moita Lopes (2002 em VÓVIO, SITO, DE GRANDE, 2010, p. 54) “o discurso, portanto, tem papel fundamental tanto na construção da vida social como no modo como se aprende a ser quem se é”. Também entendemos as construções da vida social constantemente afetadas pelas relações de poder estabelecidas nos contextos em que se

---

<sup>12</sup> Why should language teachers acquire a multilingual mindset if they teach only one language? The term ‘multilingual’ stands here for diversity of meaning, as expressed through the different codes, modes, modalities and styles that have currency in a global world that is now constantly and ubiquitously interconnected. This is the world in which our students will be called upon to ‘operate between languages’ and to demonstrate ‘translingual and transcultural competence’. Foreign language teachers do not need to master several languages to design multilingual practices that will help students achieve that goal. They only need to teach language not just in its standard form, but in the individual variations that speakers and writers bring to language as living discourse.

desenrolam, portanto, a construção da identidade do professor se dá entre o que diz o documento e o que ele próprio pode dizer de si mesmo baseado nas experiências vividas no decorrer da sua prática. Kleiman (1988 em VÓVIO, SITO, DE GRANDE, 2010, p. 55) afirma que “a identidade é um conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e social, uma condição transitória, moldada pelas relações sociais que, na percepção dos participantes, estão sendo construídas na interação.”

Seguindo essa mesma perspectiva, incorporamos os conceitos inter-relacionados de “habitus” e “campo” propostos por Dubar (1997), a partir do texto de Bourdieu (1974), em que o *habitus* pode ser visto como um conjunto de disposições objetivas a partir de uma cultura pré-existente (social) convivendo com disposições subjetivas inerentes ao sujeito (individual) para, a partir de uma trajetória que se dá no presente, embasada em experiências passadas, construir um futuro, que não é necessariamente a reprodução do passado, ou seja, que pode trazer mudanças na constituição da realidade desse sujeito; enquanto que o *campo* seriam as forças concorrentes do meio, nos campos econômico, escolar, familiar, político, social, etc. que permitem que os sujeitos se beneficiem desse campo ou tenham suas ações limitadas pelo poder de troca que têm dentro dele.

Na página 49, ao apresentar os Fundamentos teórico-metodológicos do documento, lê-se “pretendeu-se problematizar o ensino de LE a partir da análise do diagnóstico realizada junto aos professores da rede pública estadual do Paraná”. O texto não apresenta números, mas a nota de rodapé informa que “para a elaboração dessas Diretrizes Curriculares, a multiplicidade de vozes dos professores, característica desse processo, foi captada pelos pontos convergentes, ainda que não possam ser reconhecidas *ipsis litteris*”. O documento reconhece um grupo de profissionais com demandas diferentes e envolvidos nas discussões que informam as políticas a serem desenvolvidas para o exercício da sua atividade.

Quando se refere à Abordagem Comunicativa que orienta o trabalho em sala de aula, na página 50, o documento informa que “os professores explicitaram também o reconhecimento dos limites de tal abordagem ao pretenderem ampliar o papel desse componente curricular na formação integral dos alunos”. Vemos aqui um profissional que contesta os procedimentos vigentes e que se posiciona favoravelmente em relação à promoção de mudanças que possam trazer benefício ao aluno enquanto cidadão do mundo e não apenas consumidor de conteúdos.

Ao abordar o objeto de estudo da disciplina, na página 52, uma citação de Giroux (2004) vislumbra profissionais críticos que vêem o uso das linguagens totalmente associado às práticas sociais e o ensino de língua, enquanto componente da linguagem e veículo de ideologias e sentidos diversos que precisam ser decifrados na constituição do sujeito na atualidade:

é fundamental que os professores reconheçam a importância da relação entre língua e pedagogia crítica no atual contexto global educativo, pedagógico e discursivo, na medida em que as questões de uso da língua, do diálogo, da comunicação, da cultura, do poder, e as questões da política e da pedagogia não se separam. (Giroux, 2004 apud PARANÁ, 2008 p. 52-53)

A mesma concepção de língua e do profissional do ensino da língua é reforçada na página 55:

Torna-se fundamental que os professores compreendam o que se pretende com o ensino da língua estrangeira na educação básica, ou seja: ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido. (PARANÁ, 2008, p. 55)

As visões representadas nos excertos acima nos remetem à contribuição de Kumaravadelu (2005) que já vislumbra a necessidade de um olhar para a língua e o ensino/aprendizagem da língua além do método, pois como ele explica no momento atual vive-se a condição do pós-método. Ou seja, ao invés de pensar o ensino de língua baseado em um método pré-estabelecido, o autor defende uma pedagogia a ser desenvolvida com base em três parâmetros, a saber: particularidade, praticidade e possibilidade e afirma que

O primeiro se relaciona aos avanços de uma pedagogia sensível ao contexto baseada em um verdadeiro entendimento das particularidades linguística, sociocultural e política. O segundo procura capacitar e encorajar os professores a teorizar a partir de sua prática e praticar o que teorizam. E o terceiro enfatiza a importância de forças maiores sociais, políticas, educacionais e institucionais que dão forma à identidade em formação e a transformação social. As fronteiras do particular, do prático e do possível não são tão definidas uma vez que eles dão forma e são formados uns pelos outros. (KUMARAVADIVELU, 2005, p. 184, minha tradução)<sup>13</sup>

Por outro lado, o mesmo autor reconhece as dificuldades ainda encontradas para que essa pedagogia se desenvolva, ou seja, os professores ainda têm grandes limitações

---

<sup>13</sup> “The first relates to the advancement of a context sensitive pedagogy based on a true understanding of local linguistic, sociocultural, and political particularities. The second seeks to enable and encourage teachers to theorize from their practice and practice what they theorize. And the third emphasizes the importance of larger social, political, and institutional forces that shape identity formation and social transformations. The boundaries of the particular, the practical and the possible are blurred as they shape and are shaped by the others”.

em teorizar sobre sua prática e aplicar essa mesma teoria, pois na sua formação inicial e mesmo em ações de formação continuada não são encorajados a fazê-lo, pelo contrário, o que acontece normalmente é que recebem “um pacote pronto de métodos e um corpo de conhecimento relacionado a métodos” <sup>14</sup>(KUMARAVADIVELU, 2005, p. 169, minha tradução) já desenvolvidos por alguém e consumidos como receita de sucesso para a prática de sala de aula. O foco no método e na língua como produtos prontos, então, os impede de realizar um trabalho sensível às particularidades e possibilidades daquela sala de aula e daquela comunidade onde o ensino acontece. Daí decorre a importância dos projetos de pesquisa, ensino (PIBID) e extensão durante a formação inicial, para que já nessa etapa a crítica e a reflexão tenham espaço na agenda do futuro profissional, e depois na formação continuada, de forma que se criem espaços para um profissional que entenda a sua prática como parte do seu desenvolvimento e emancipação pessoal e profissional, assim como da comunidade escolar à qual pertence.

Porém, na introdução da parte do texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (2006) que trata dos conhecimentos de LE, em uma nota de rodapé vê-se uma explicação do envolvimento dos professores na elaboração do documento, conforme segue

As propostas de estudos, reflexões, conscientização e ação apresentadas neste documento focalizam questões que emergiram de perguntas, questionamentos e sugestões identificados em relatos de professores e alunos por meio de pesquisas e levantamentos de estudiosos da área. E também, principalmente, por meio de relatórios de seminários ocorridos regionalmente e do Seminário Nacional em 2004, que discutiram um texto que contém uma avaliação crítica e propositiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, PCN (ROJO; MOITA LOPES, 2004 apud BRASIL, 2006, p. 87)

Nesse documento, a impressão que se tem é que os professores serviram para fornecer dados aos “estudiosos da área” que então a partir desses dados elaboraram as políticas. A voz do profissional serve então para apresentar os problemas ou as necessidades envolvidos à sua prática, mas não necessariamente para comunicar decisões ou soluções para esses problemas.

Ainda de acordo com Kumaravadivelu (2005), existe uma desigualdade muito grande nos programas de formação de professores atuais, nos quais os professores formadores são vistos como produtores ou detentores do conhecimento já produzido por outros e os professores em formação meros consumidores desse conhecimento. Dessa forma, a formação inicial e/ou continuada não cria o espaço necessário para que o futuro

---

<sup>14</sup> “a ready-made package of methods and methods-related body of knowledge”.

professor use do seu conhecimento pessoal e das experiências que teve ainda como aprendiz de língua, por exemplo, para teorizar sobre a sua prática profissional. O autor ainda complementa afirmando que o modelo atual de formação resulta em um profissional “sociopoliticamente ingênuo”<sup>15</sup> (KUMARAVADIVELU, 2005, p. 181, minha tradução) e recorre a Hargreaves (1994) para explicar como isso ocorre:

quando os professores são levados a refletir sobre as suas biografias pessoais sem ao menos relacioná-las as histórias mais abrangentes das quais fazem parte; ou quando se lhes pedem para refletir suas imagens pessoais de aprendizagem e ensino sem também teorizar as condições que deram origem a tais imagens e as consequências que advém delas.<sup>16</sup> (HARGREAVES 1994, p. 74 apud KUMARAVADIVELU 2005, p. 181, minha tradução)

Com relação à formação do professor dentro da condição do pós-método, o autor informa que se trata de “uma entidade em desenvolvimento, dialogicamente construída envolvendo participantes que pensam criticamente”<sup>17</sup> (KUMARAVADIVELU 2005, p. 182, minha tradução). Kumaravadivelu (2005) afirma que nesse modelo

Os professores em formação se utilizam ativamente e com liberdade do capital lingüístico, cultural e pedagógico que trazem com eles. Os formadores de professores mostram um desejo de usar os valores de seus alunos, crenças e conhecimento como parte integral do processo de aprendizagem. Quando tudo isso acontece, o processo completo de formação do professor torna-se reflexivo e recompensador. (KUMARAVADIVELU, 2005, p. 182-183, minha tradução<sup>18</sup>)

Levando-se em consideração a citação acima, pode-se então esperar que o professor que passa por um processo de formação com essas características esteja em melhores condições de explorar o mesmo tipo de experiência de aprendizagem com seus alunos e assim também expô-los a uma pedagogia que privilegia a reflexão e a participação engajada do aprendiz enquanto responsável por e produtor do seu próprio conhecimento. Esse profissional parece ser retratado no documento, por outro lado a formação pela que passam os profissionais não parece seguir esse modelo.

Mais recentemente, no entanto, por iniciativa da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior criou-se o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que é regulamento pelo Decreto nº 7219

---

<sup>15</sup> Socio-politically naïve.

<sup>16</sup> When teachers are encouraged to reflect on their personal biographies without also connecting them to broader histories of which they are a part; or when they are asked to reflect on their personal images of teaching and learning without also theorizing the conditions which gave rise to those images and the consequences which follow from them.

<sup>17</sup> An ongoing, dialogically constructed entity involving critically reflective participants.

<sup>18</sup> Student teachers actively and freely use the linguistic, cultural and pedagogic capital they bring with them. Teacher educators show a willingness to use the student teacher’s values, beliefs, and knowledge as an integral part of the learning process. When all this happens, the entire process of teacher education becomes reflective and rewarding.



de 24 de junho de 2010. Esse programa objetiva melhorar a qualidade da educação básica pública no Brasil através do aperfeiçoamento da formação acadêmica dos professores, promovendo a integração entre a formação básica e a superior. Esse é um exemplo da aproximação com um modelo de formação de um profissional crítico e aberto à realidade da sua comunidade de ação. Iniciativas dessa natureza deveriam ser privilegiadas desde os anos iniciais da formação do professor, com uma verdadeira inserção do profissional em formação na rotina escolar de forma que ele pudesse, desde o início do seu curso, entender a sua prática não apenas a partir da disciplina que se propõe a ensinar, mas sim a partir de todo o universo escolar e com todas as questões envolvidas no processo educacional.

Quando o mesmo documento (OCEM 2006) aborda a questão do Papel Educacional do Ensino de Línguas Estrangeiras e a noção de cidadania, informa que diagnosticou-se um descrédito mesmo entre os profissionais de ensino de LI, com relação ao que se consegue nas salas de aula do ensino fundamental e médio, e justifica apresentando dados da pesquisa

o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem aos cursos de especialização em busca de uma regraduação, o que naturalmente não encontram. Esse contexto reforça, dia-a-dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres. (DUTRA E MELLO, 2004, p. 37 apud BRASIL, 2006, p. 88-89)

O professor acima retratado não parece estar em condições de fazer muitas escolhas ou questionamentos, e ainda que busque resgatar os princípios que lhe competem enquanto tal profissional, também não parece lograr sucesso e por esse motivo a realidade do seu trabalho é envolta em preconceito e barreiras aparentemente intransponíveis. E, por vivenciar tantas experiências negativas com relação à disciplina com que trabalha e se sentir impotente frente às mesmas, aparentemente o professor começa a fazer parte do “problema”, pois no texto do documento (OCEM 2006) ainda lemos

Quanto às memórias recentes, há um lamento de que os alunos de escola pública não sabem a importância do inglês na vida deles e menção aos sentimentos negativos que a disciplina e, por consequência, o professor despertam nos aprendizes. (PAIVA, 2005, p. 9 apud BRASIL, 2006, p. 90)

Quando se refere ao objeto de estudo da disciplina, o documento (OCEM 2006) apresenta um professor que tem um entendimento limitado da importância do seu trabalho na atualidade e que talvez por estar equivocado com relação ao objetivo

proposto para a disciplina não consiga levar seus alunos a alcançar o sucesso almejado, nem tampouco consiga criar com a comunidade escolar um esforço conjunto de emancipação a partir da sua própria realidade e condição, através da sua disciplina. O documento alerta

Quando professores e alunos (e também coordenadores, diretores, pais de alunos) defendem a necessidade de língua inglesa no currículo em vista do mercado ou das exigências tecnológicas, ou porque essa é o idioma da globalização, entendemos que esses argumentos refletem uma visão realista, mas revelam uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente. Mais do que reforçar apenas os valores sociais do momento, valores que são, reconhecidamente, interpelados pelo movimento econômico-cultural da globalização, entendemos que o objetivo de um projeto de inclusão seria criar possibilidades de o cidadão dialogar com outras culturas sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores. (MATURANA, 1999 apud BRASIL, 2006, p. 97)

Outra característica apontada pelo documento (OCEM 2006) para esse profissional é uma certa frustração resultante da educação básica no aspecto da competência linguístico-comunicativa na língua que é seu instrumento de trabalho, ou seja, ele é também resultado de uma experiência negativa. O documento não explicita se tal dificuldade é transposta pelos profissionais no decorrer da sua carreira ou se continua sendo um fator limitante da sua atuação profissional, apenas ilustra com três depoimentos a partir dos estudos de Paiva (2005, p. 5-6)

**Narrativa 1** – Meu primeiro contato com a língua inglesa foi na 6ª série do ensino fundamental. Estava superansiosa para aprender algo em inglês, e aprendi: aprendi gramática, tradução, algumas normas gramaticais, etc. Mas o que mais me interessava não foi bem trabalhado: a conversação (pronúncia, entonação) e trabalho com textos. Foi assim até o 3º ano do magistério.

**Narrativa 3** – A aprendizagem deixou a desejar. Antes de começar a ter aulas de inglês, eu acreditava que se aprendia a falar inglês no ensino regular, mas, com o passar dos anos, percebi que isso não acontecia. Hoje sei que a culpa não era dos professores, pois eles também não tinham muito a oferecer.

**Narrativa 4** – Minha aprendizagem de língua estrangeira na escola regular pode ser considerada como superficial e fragmentada. Até a 8ª série, estudei em uma escola particular, o que não me livrou do despreparo do professor. As aulas giravam em torno de gramática, principalmente dos verbos. No ensino médio, já na escola pública, as aulas eram em cima da gramática. Havia muita troca de professores, mesmo durante o ano, o que não permitia um seqüenciamento e aprofundamento dos estudos.

Ao propor esse paralelo entre dois dos documentos que guiam a prática do professor de LI para tentar entender as expectativas que os órgãos oficiais têm desse profissional, podemos perceber identidades bem distintas. O intervalo de produção de cada documento é de apenas dois anos, posto que as OCEM são de 2006 e as DCEs do ano de 2008, estamos em 2013 e estudos realizados nessa área e elencados neste trabalho (STEFANELLO, 2007; CUNHA, 2007; MENDES, 2009; COSTA, 2011a;

COSTA, 2011b; CORREA, 2011; ANDRADE, 2012) não apontam para a ocorrência de uma mudança muito relevante entre a formação dos professores que são descritos em um e outro documento.

O que observamos é que ao propor a perspectiva do letramento crítico, as OCEM conferem à escola um papel de agência, por outro lado, a descrição que trazem do professor de LE não é exatamente a de um agente crítico e consciente, mas em alguns momentos o profissional aparece como alguém despreparado, desacreditado, limitado, problemático e frustrado. Pois, segundo Kleiman (2006, p. 90 apud REICHMANN, 2012), “a representação do professor como agente de letramento põe em relevo a agência humana, a agência institucional e a prática situada da escrita, três elementos relevantes para a construção identitária que decorre do processo de socialização profissional”. Uma vez que tal documento está embasado em levantamentos e pesquisa da realidade diária desses profissionais e seus alunos, nota-se então uma grande lacuna entre o que o documento propõe enquanto objetivo para a disciplina e o que se oferece aos professores na sua formação tanto no ensino básico, quanto mais tarde na formação inicial e talvez até continuada a partir das iniciativas públicas.

Já as DCE (2008) também propõem ir além da abordagem comunicativa para o ensino de LE, uma vez que reconhecem as limitações dessa abordagem, e sugerem uma abordagem discursiva apoiada nos gêneros textuais. Por outro lado, soam como um texto prescritivo quando afirmam que “é fundamental/torna-se fundamental”, parecem descrever um professor idealizado, trabalhando num ambiente ideal, onde todos estão totalmente cientes do seu papel político e em constante atualização das demandas do grupo em interação dentro de um ambiente escolar favorável em todos os sentidos, repleto dos recursos necessários sejam eles humanos, materiais ou de tempo. Em outros momentos do texto que descrevem o papel do professor encontram-se expressões como: “o professor criará oportunidades”, “o professor levará em conta”, “cabe ao professor criar condições”, “o professor poderá trabalhar”, “o professor proporcionará”, “é importante que o professor organize”, mas tais ações não são apoiadas no texto por dados empíricos que venham a confirmar as possibilidades dessas ações a serem desenvolvidas.

Moita Lopes (2012, p. 12 apud FERREIRA, 2012) no prefácio da obra *Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade* afirma que “há um questionamento profundo na sociedade, em alguns espaços das universidades e nos

documentos oficiais que regem a educação sobre o que seja a verdade, desejo sexual, performances de gênero, raças, etc.” Por que não dizer que esse questionamento também se coloca em relação a como o professor é visto pelo sistema de ensino e como ele pode se ver a partir dessas políticas? Ao analisar os excertos acima apresentados, já se percebe um campo para discussões sobre identidades do profissional e a necessidade do professor repensar o seu papel dentro das propostas educacionais da pós-modernidade e dos seus próprios anseios e necessidades e dos seus educandos ao traduzir essas políticas em prática pedagógica. Da mesma forma que as propostas educacionais também parecem precisar rever seu olhar em relação ao professor.

Os aspectos até aqui abordados apresentam relevância para os estudos que nos propomos a desenvolver e as reflexões que suscitam nos remetem à metodologia a ser utilizada no desenvolvimento da pesquisa, assunto que será tratado em seguida.

### **CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA**

Os objetivos deste trabalho requerem uma pesquisa qualitativa pelas suas características apontadas por Lüdke e André (1986, p. 11-12) a partir das reflexões de Bogdan e Biklen (1982) de produção de dados descritivos a partir do envolvimento “direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”; foco no processo mais do que no produto, pois “o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”; e a valorização da perspectiva dos participantes, uma vez que “o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”.

Dessa forma, através da minha interação com os colaboradores de pesquisa, ou seja, professores de LE - inglês e da realização de encontros quinzenais nos quais discussões sobre políticas linguísticas *in vivo* e *in vitro* serão propostas e analisadas a partir das práticas de sala de aula e dos materiais utilizados, espera-se elucidar questões relacionadas às escolhas que informam a prática desses professores e melhor entender o seu posicionamento em relação às políticas e ao processo de ensino/aprendizagem da língua alvo.

A pesquisa-ação vem ao encontro das características já apontadas para a pesquisa qualitativa, uma vez que é também descritiva e apresenta uma forte valorização do processo. Segundo Tripp (2005, p. 446), nesse modelo de pesquisa “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhoria da

sua prática, aprendendo mais no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação”. Ela se aplica ao ambiente escolar, pois leva os envolvidos na pesquisa à reflexão sobre a prática de maneira contínua e pró-ativa e, ainda de acordo com Tripp:

é essencial não perder de vista a pesquisa-ação como um processo no qual os práticos “coletam evidências a respeito de suas práticas e pressupostos críticos, crenças e valores subjacentes a ela” (Elliot, 2000, p. 209). Analogamente, McNiff (2002) diz que a pesquisa-ação implica em tomar consciência dos princípios que nos conduzem em nosso trabalho: temos que ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê o estamos fazendo. (TRIPP, 2005, p. 449)

Dentro do escopo da pesquisa ação, entendo que as características deste trabalho se encaixam na descrição proposta por Franco (2005) como pesquisa-ação crítica. A autora descreve essa modalidade como

se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem-se utilizado a conceituação de pesquisa ação crítica; (FRANCO, 2005, p. 485)

A autora (FRANCO, 2005) refere-se à reflexão crítica coletiva. Neste trabalho procuramos entender a questão sob a perspectiva apresentada por Pimenta (2005, p. 18) que diferencia a reflexão enquanto uma atividade inerente ao ser humano da reflexão enquanto conceito que descreve “um movimento teórico de compreensão do trabalho docente”. Esse conceito é então ampliado para abarcar a complexidade da atividade de ensino dentro da coletividade, e por esse motivo é enfatizada a importância da reflexão coletiva “que leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem* nas quais os professores se apoiem e estimulem mutuamente” (PIMENTA, 2005, p. 26)

Ainda para alcançar os objetivos propostos por uma pesquisa-ação crítica dentro de uma realidade educacional, parece necessário que os envolvidos não sejam apenas professores reflexivos, mas que vão além dessa condição e possam se definir como intelectuais críticos. Giroux (1990 apud PIMENTA, 2005, p. 27) define esse intelectual crítico como o profissional “cuja reflexão é coletiva no sentido de incorporar a análise dos contextos escolares no contexto mais amplo e colocar clara direção de sentido à reflexão: um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais”. Um profissional com essas características não só estará ciente dos processos pedagógicos envolvidos na atividade de ensino, mas também de toda a carga política

que a atividade engloba, tanto dentro da sala de aula a partir das escolhas feitas para o ensino da disciplina em questão, quanto fora dela na participação das decisões que regem o funcionamento da escola onde trabalha, as decisões sobre currículo e outros assuntos comunitários que possam influenciar a sua prática e possam estar sendo geridos por outras instâncias sem a sua participação.

Pode-se visualizar na descrição desse profissional um pesquisador “pragmatista”<sup>19</sup> cuja própria natureza da sua análise “exige que o pesquisador se posicione de forma crítica no seu trabalho”, conforme apontado por Rajagopalan (2002, p. 93). Se existe dificuldade de aceitação dessa proposta é porque ainda no campo das ciências há uma pretensão de neutralidade e superioridade que o engajamento político explícito poderia macular. Devido a essas suposições que tentam ignorar as questões de poder e desigualdade embutidas no uso que se faz de língua/linguagem ao conduzir a pesquisa é que “o uso ‘emancipatório’ da linguagem” (MEY, 1993, p. 304 apud RAJAGOPALAN, 2002, p. 95) conforme postulado pela visão pragmatista fica reduzido a alguns poucos indivíduos que se posicionam como verdadeiros agentes e instigadores de mudança a partir do seu discurso e da sua prática, para esses a linguagem opera e é operacionalizada num nível de emancipação e libertação, reforçando o caráter crítico da pesquisa-ação.

A descrição acima reforça a trajetória deste trabalho que teve início a partir de um primeiro contato que tive com os professores da Rede Estadual em um curso de capacitação oferecido pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná em parceria com o British Council, a Universidade Estadual de Ponta Grossa e a Cultura Inglesa de Ponta Grossa nos anos de 2000 a 2002. Já naquela época, na posição de uma das professoras da Cultura Inglesa que participou do projeto, percebi a necessidade de constante envolvimento dos profissionais de línguas em discussões acerca da sua prática, observando a sua própria performance enquanto usuários da língua alvo e também os resultados almejados e dos realmente alcançados no exercício das suas atividades junto aos alunos com os quais trabalhavam.

---

<sup>19</sup> Segundo Mey (1993, p. 304 apud RAJAGOPALAN, 2002, p. 95), a Pragmática é vista como “uma ciência da linguagem orientada para o usuário”. Rajagopalan (2002, p. 95) explica “o pesquisador na área de pragmática está cada vez mais consciente do papel que exerce, não só como um estudioso que se interessa pelo funcionamento da linguagem na vida cotidiana dos usuários, mas na qualidade de alguém, que ao conduzir seu trabalho, desempenha a função de agente causador de mudanças sociais”. Nesse texto, o autor usa o termo ‘pragmatista’ para designar o linguista aplicado pesquisador em pragmática. O termo “pragmaticista” é também usado por Dascal (1982, p. 7 apud Rajagopalan, 1999, p. 333).

Por acreditar na importância do processo de discussão e planejamento para tomada de decisões, e entender que ele se dá a partir da reflexão e discussão dos problemas enfrentados pelo grupo a partir das compreensões do indivíduo e partilha com a coletividade, entendo que os encontros quinzenais do grupo em que as anotações individuais são compartilhadas tornam-se uma maneira de propiciar uma discussão em que os professores se reconheçam num espaço em que suas ideias e percepção são o fio condutor do trabalho realizado.

Outro ponto considerado de extrema importância para o processo é que os professores participantes saibam desde o início que mudanças podem ser esperadas a partir da sua própria observação e que novos caminhos podem ser vislumbrados e seguidos na busca de melhoria das condições de sua prática. Portanto, um questionário inicial foi aplicado para trazer informação sobre a participação prévia dos professores participantes em outros grupos de estudos e qual a sua impressão sobre atividades de formação continuada.

No aspecto formação do professor, tanto inicial quanto continuada, são inegáveis os benefícios da pesquisa enquanto fator de emancipação e valorização do profissional. Com relação à emancipação, Demo (2006, p. 78) a define como “o processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo” e complementa “trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto” (DEMO, 1988b e 1988c apud DEMO, 2006, p. 78). Já com relação à formação inicial do profissional o autor apresenta uma dura crítica:

Dada a “aprendizagem” acadêmica a que é submetido o professor, na qual o elemento da pesquisa é inexistente, quando não abafado, encontra aí limitação clara para elaboração da própria cidadania. O fruto dessa limitação, depois, é a atuação caricatural na sala de aulas e, sobretudo, tolhimento no exercício da cidadania do professor: sindicaliza-se com dificuldade e desconfiança, não se mobiliza nos movimentos de defesa dos direitos, não possui visão adequada da importância política da escola pública, e vê nas crianças um monte de meros alunos. (DEMO, 2006, p. 84)

Por outro lado, há que se ter em mente de que tipo de pesquisa se está falando, pois se corre o risco de, sob o disfarce da neutralidade, apenas reforçar padrões já existentes e garantir a manutenção do *status quo* que é sempre favorável a alguns grupos em detrimento de outros. Assim Demo (2006) alerta que somente a pesquisa crítica pode favorecer o diálogo e o questionamento para a conquista de uma situação de emancipação, independência e criação ao invés da simples cópia e repetição de modelos já testados por outro alguém e que de alguma forma lhe são favoráveis. Sobre esse mérito é pertinente também apresentar a visão de Rajagopalan (2003) ao afirmar que

A crença na neutralidade do educador é ela mesma uma atitude política – a de não perturbar a ordem das coisas que se encontra instalada, ainda que nela possam estar abrigadas severas injustiças e arbitrariedades gritantes. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111)

Os pontos de vista apresentados acima só reforçam um entendimento de que a observação e atuação sobre eventos práticos da sala de aula são extremamente relevantes já para a formação inicial do professor. Sendo que esse exercício de reflexão crítica deve ser entendido como uma necessidade constante na prática do profissional. Também entendo que os profissionais devem se sentir autônomos o suficiente e capazes de realizar essa observação sem necessariamente estarem sendo observados por um terceiro, por esse motivo não me propus a entrar em sala de aula. A observação neste trabalho é toda desenvolvida pelos próprios professores participantes, no decorrer de suas aulas. O objetivo principal é fazer com que esse profissional tenha um olhar sobre a sua prática, guiada pelos pressupostos teóricos que embasam as discussões nos encontros e com foco na questão a ser investigada. Também entendo que a observação é carregada das crenças e experiências anteriores do observador que pode privilegiar certos aspectos do que está sendo observado em detrimento de outros. Para os propósitos deste estudo, visualizamos o relato da observação do professor como um grande gerador de dados, não apenas do que foi observado, mas da própria identidade profissional do observador.

Lüdke e André (1986, p. 25) ao defender a importância da observação na pesquisa qualitativa, também alertam para a necessidade de um “planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador”. Tal planejamento e preparação têm seu desenvolvimento durante os encontros quinzenais que teremos, em que uma questão será definida pelo grupo para observação durante as aulas subsequentes e relato no formato de diário individual. O conteúdo dos diários é, por sua vez, compartilhado com o grupo no próximo encontro quinzenal, onde o resultado das discussões gera um novo registro escrito, que traz novos dados ou confirma o que os participantes já registraram em seus diários individuais.

A escrita dos diários foi proposta como registro dos eventos de sala de aula, pois trata-se de uma ferramenta já utilizada com sucesso na formação continuada de professores. O diário é defendido por Barain (2010) como instrumento de pesquisa baseado em Bailey (1990)

um relato em primeira pessoa de uma experiência de ensino ou aprendizagem de língua, documentado através de inserções francas, regulares em um escrito pessoal, e então analisadas buscando padrões recorrentes ou eventos salientes.



(BAILEY, 1990, p. 215 apud BARAIN, 2010, p. 161 minha tradução<sup>20</sup>).

Os diários são também descritos por Richards and Farrell (2005 apud BARAIN 2010, 161-162 minha tradução<sup>21</sup>) como “um relato escrito contínuo de observações, reflexões e outros pensamento sobre ensinar, normalmente na forma de caderno, livro ou mídia eletrônica, que serve como fonte de discussão, reflexão ou avaliação”, e que entendo será de grande utilidade para a coleta de dados e posterior utilização nos encontros com os professores.

Como resultado das reflexões acerca do material didático e das questões propostas a partir do estudo dos documentos oficiais (DCE e OCEM), uma sequência didática é proposta como modo de intervenção dos professores na situação problema observada, de forma que esses profissionais possam exercer a agência dessa situação a partir dos objetivos propostos e que podem não estar contemplados no material didático por eles utilizado. Uma vez que a “sequencia didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY apud ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 97) será uma oportunidade de aproximação da disciplina com as práticas sociais dos alunos, a partir de um gênero definido pelos professores, e nascida da constatação da necessidade de levantar questões que não são abordadas pelo material em uso.

No decorrer das discussões, o grupo sempre apresentava uma preocupação em contemplar gêneros textuais no ensino da LE, o que revela um reflexo da política explicitada pelas DCE (PARANÁ, 2008), por isso foi uma decisão do grupo escolher um gênero que pudesse ser o fio condutor das atividades. Como um dos problemas apontados era a falta de uso da LE na oralidade em sala de aula, optou-se pelo gênero entrevista. A partir da definição do gênero, no entanto, o grupo não conseguia sugerir maneiras de preparar e organizar as atividades. A ideia de construção de uma sequencia didática pelo grupo foi uma sugestão minha, pelas características desse material, já apresentadas no parágrafo anterior, e que foi aceita pelo grupo.

Com relação às questões éticas da pesquisa, Lüdke e André (1986) elencam alguns dos problemas, os quais são contemplados em seguida: a) “anonimato”: para resguardar a identidade dos participantes da pesquisa optamos (pois foi uma decisão do

---

<sup>20</sup> a diary is a first-person account of a language learning or teaching experience, documented through regular, candid entries in a personal journal and then analyzed for recurring patterns or salient events” (p. 215).

<sup>21</sup> “an ongoing written account of observations, reflections, and other thoughts about teaching, usually in the form of a notebook, book, or electronic mode, which serves as a source of discussion, reflection, or evaluation”

grupo) por apresentar os textos falados ou escritos que foram produzidos no decorrer do estudo sem identificação. Para os propósitos da pesquisa, consideraremos que se trata de profissionais engajados na observação de uma prática e descrição da mesma a partir de uma reflexão. Questões de gênero ou faixa etária não serão discutidos, nem tampouco temos uma situação de participantes em diferentes posições, como professor/aluno, por exemplo; b) “controle sobre as informações tornadas públicas”. Por se tratar de um grupo de profissionais que estão abertos à discussão e querem aprimorar sua prática, os mesmos foram informados de que se qualquer dado surgido das investigações possa trazer constrangimento ou prejuízo a qualquer dos participantes, esse dado poderá ser omitido do relatório final; c) “subjetividade do pesquisador”: Na tentativa de resguardar os dados coletados e produzir uma análise honesta, enquanto pesquisadora estarei sempre se voltando às discussões do grupo e os pontos de vista ali levantados tentando, conforme sugerido por Ludke e André (1986, p. 52) “manter uma atitude flexível e aberta, admitindo que outras interpretações podem ser sugeridas, discutidas e igualmente aceitas”, e a literatura já existente para emitir meus pareceres.

Assim, na tabela abaixo está representada a configuração inicial do estudo proposto por este trabalho levando-se em consideração os participantes e a proposta de trabalho:

Participantes		Pesquisa	
Número	anos de experiência	Período/proposta	perguntas
10	De 05 a 24 anos	mar-jul/2013 . 8 reuniões realizadas quinzenalmente no laboratório de estudos de texto – LET <sup>22</sup> da UEPG;	.Como as abordagens e metodologias utilizadas por esses professores em sala de aula reproduzem as políticas lingüísticas? .Como o material didático utilizado/produzido por esses professores demonstra traços de

<sup>22</sup> O LET é um programa de extensão que propõe sediar projetos voltados para áreas de interesse que se relacionam ao trabalho com textos e/ou áreas correlatas. Por meio de atividades de leitura e análise de textos, oferece cursos e minicursos, acolhe projetos de extensão que desenvolvam também atividades de pesquisa e ensino (projetos de iniciação científica dos Cursos de Licenciatura em Letras). Destina-se ainda a desenvolver projetos que contemplem a formação de professores e projetos que atendam demandas de estratos sociais para os quais essas atividades sejam relevantes. Está localizado na sala B-213 da UEPG.

	.análise de questões ligadas às políticas linguísticas e ensino de inglês. .observação de aulas e escrita de diários; .partilha de reflexões .análise/produção de material.	políticas linguísticas? .A atual configuração do ensino de LI viabiliza quais formações identitárias profissionais aos professores envolvidos?
--	--	---

Tabela 3. Configuração da pesquisa

Por fim, espero com este trabalho trazer algumas contribuições às reflexões já existentes sobre o tema “Políticas linguísticas e ensino de LE”. Da mesma forma, criar com os participantes da pesquisa um espaço de discussão e aprimoramento através da auto-observação e reflexão sobre a ação em que os momentos de agenciamento sejam identificados e a atuação ativa do profissional valorizada, enquanto que as dificuldades ou lacunas ainda presentes numa perspectiva de interação passiva possam ser também identificadas e retrabalhadas no sentido de superação e entendidas como parte de um processo de construção do indivíduo/profissional. Espero também um amadurecimento tanto da pesquisadora quanto dos participantes da pesquisa no sentido investigativo, de forma que novas investidas nessa área sejam motivadas e haja uma melhoria na utilização das técnicas e instrumentos de pesquisa para um melhor entendimento das realidades vivenciadas na nossa (pesquisadora e grupo participante) atuação profissional.

Tendo considerado essas questões, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa que emitiu Parecer Consubstanciado nº 194.140 favorável ao desenvolvimento do estudo em 08 de fevereiro de 2013. Após emissão do referido parecer os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram disponibilizados aos participantes que puderam tomar ciência da proposta da pesquisa e fazer sua adesão voluntária.

Foram inicialmente convidados a fazer parte do grupo 30 professores da rede pública estadual que já faziam parte da minha rede de contatos, mas como este trabalho tem foco no primeiro ano do ensino médio nem todos podiam participar por não estarem

trabalhando com essa série. Por outro lado, dos que ensinavam no primeiro ano apenas três se mostraram disponíveis, então outros meios foram utilizados para alcançar tais professores. Primeiramente, tive um contato com o Núcleo Regional de Educação - NRE, e a pessoa responsável pelo ensino de LE muito prontamente me atendeu e informou que se enviasse um e.mail/convite e esse seria repassado aos professores de primeiro ano, o que fiz logo no início do ano de 2013. Infelizmente, após contato com os professores, constatamos que nem todos os professores receberam o convite por aquele canal. Na sequência, contatei a professora Thaisa de Andrade Jamoussi, responsável pelo PDE-inglês junto à UEPG, que logo me passou uma lista de professores de primeiro ano, através da qual obtive contato dos demais participantes do grupo.

A metodologia acima descrita parece estar adequada a produzir os dados necessários para um estudo mais aprofundado das questões de políticas linguísticas e ensino de LE – inglês, bem como fornecer dados preciosos com relação à identidade profissional dos professores de língua LE - inglês em cooperação com os professores de escolas da rede pública em serviço que se dispuseram a fazer parte do grupo de pesquisa.

## **CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DE DADOS**

### **4.1 Professores Participantes: um olhar sobre a formação continuada.**

Uma vez que este estudo está embasado numa proposta de pesquisa-ação, e que realmente requer a participação atuante e comprometida dos participantes, já na fase de convite os professores receberam um questionário (Anexo 1) a ser respondido que traria informações sobre sua experiência anterior com textos teóricos, discussões e mudanças de atitudes ou práticas. Pretendeu-se com esse questionário conhecer o grupo que estava se formando e ao mesmo tempo dar aos participantes uma ideia do que se esperava no desenvolvimento do estudo. No entanto, apesar de o grupo ter iniciado com 10 participantes, apenas 7 questionários foram devolvidos.

Dos questionários recebidos depreende-se que todos os respondentes são favoráveis à discussão de sua prática com outros professores de línguas, apenas um dos respondentes ainda não tinha participado de grupo de discussão ou projeto visando observar e discutir aspectos de sua prática profissional. Todos reconheceram a importância do conhecimento da teoria. Todos inicialmente informaram que tinham disponibilidade de tempo, tanto para participar dos encontros quinzenais, inclusive

indicando o sábado pela manhã como uma das melhores opções de horário, quanto para realizar leituras de textos relacionados às discussões das quais fariam parte.

Por outro lado, no mesmo questionário quando justificam o porquê da importância da discussão com seus pares, os dados fornecidos pelos participantes sugerem a carência de uma visão política da sua ação, pois ao afirmar, por exemplo, em uma das respostas: . “ *a educação passa por grandes mudanças, temos que acompanhar de alguma forma*”, o professor parece estar à margem das mudanças, ou seja, ele não é um agente de mudança uma vez que tem que “ *acompanhar de alguma forma*”, ao invés de estar no centro da mesma ou estar articulando com seus colegas e alunos para que mudanças ocorram, se as entende necessárias.

Afirmações como:

- . “ *melhorar a atualização das ações realizadas para ensino aprendizagem*”;
- . “ *ver o que se adéqua a nossa realidade*”;
- . “ *trocar idéias e compartilhar experiências para melhorar nosso trabalho em sala de aula*”;
- . “ *conhecer o que os outros professores estão lendo, aplicando, avaliando, dentro da prática pedagógica e aprender um pouco mais a respeito do ensino de línguas*”.

Todas as afirmações parecem apontar para uma consciência da necessidade de atualização e melhoria, mas nenhuma propõe a criação de algo novo, como agente, a partir dessa experiência ou o fortalecimento do grupo a partir das suas próprias ações. Esses dados apontam para um professor consumidor passivo de materiais e teorias, sem a motivação ou as ferramentas para problematizar as situações e tentar criar soluções a partir dos seus próprios esforços coordenados com seus pares e seus alunos, que deveriam ser considerados seus parceiros no projeto educacional.

Quando explicam a importância da teoria os participantes tendem a reforçar a dicotomia teoria x prática, como se apenas a primeira se referisse ao conhecimento e pudesse se refletir na prática, ao invés de pensar que ambas podem e devem caminhar juntas, e que a prática é também uma forma de conhecimento que pode gerar uma teoria individual a partir da observação crítica, ao mesmo tempo que parecem privilegiar a teoria em relação à prática, quando afirmam, por exemplo:

- . “ *a teoria reforça e embasa a prática*”;
- . “ *a teoria sempre melhora as práticas de ensino e é preciso estar se atualizando sobre as mesmas*”;

- . “*eu acho importante discutir a prática a partir de um estudo teórico, porque para se ter a prática é preciso ter a teoria primeiro*”;
- . “*toda a teoria visa melhorar a inserção de práticas em sala de aula*”;
- . “*porque podemos aprimorar conhecimentos teóricos para depois aplicar na prática*”;
- . “*o estudo teórico é importante para esclarecer a nossa prática tanto na proposta como na elucidação de problemas*”.

Segundo Rajagopalan (2003, p. 107), há uma “crença amplamente divulgada entre nós de que a prática só se justifica e adquire confiabilidade quando decorre da teoria e jamais o contrário”. Deve-se levar em consideração que essa crença é extremamente perigosa quando, por exemplo, desautoriza o professor a mudar sua maneira de agir a partir das demandas da sua sala de aula. Rajagopalan (2003, p. 108) também utiliza a distinção que Oakeshott propõe entre o conhecimento técnico, “um conjunto de diretrizes padronizadas e explicitadas em fórmulas sucintas, destinadas a serem válidas para todos os tempos, lugares e condições”, e o conhecimento prático “uma espécie de *know-how* que existe apenas na prática e não pode ser formulado na forma de regras rígidas”. A inovação proposta por Oakeshott é que esses dois tipos de conhecimento são inseparáveis, ou seja, um não existiria sem o outro e devido ao caráter altamente político do conhecimento “há circunstâncias históricas que favorecem um desequilíbrio perverso entre os dois modos de conhecimento, criando a ilusão de autonomia entre os dois” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 109).

Conforme mencionado anteriormente, o grupo iniciou os trabalhos com 10 professores participantes de ambos os sexos, dos quais 5 com mais de 20 anos de experiência de ensino de LI em escolas públicas, 3 com mais de 10 anos de experiência e 2 com menos de 5 anos de experiência. Desses, 3 já viajaram para um país de LI, onde fizeram curso de inglês em imersão pelos períodos de 01, 02 e 04 meses, e 2 desses possuem nível de fluência atestado pelo *Cambridge First Certificate- FCE*.

No primeiro encontro perguntei aos participantes se gostariam que os encontros fossem conduzidos em inglês ou português, sendo que a primeira opção nos daria além das discussões realizadas alguma prática com o idioma, mas que esse não era um objetivo do estudo, então ficaria totalmente a critério dos participantes. Houve unanimidade na escolha do português, e uma das participantes que estava no início da carreira informou que teria dificuldade em participar ativamente de uma discussão em

inglês uma vez que tinha dificuldades com a oralidade nesse idioma. Decidiu-se então que os encontros e toda a escrita dos diários seriam realizados em português.

Esse fato pode estar ligado, entre outros fatores, a questões emocionais, um aspecto que apesar de pouco discutido já tem chamado a atenção de alguns estudiosos (LUTZ & ABU-LUGHOD, 1990; DURANTI, 1994; WIERZBICKA, 1992, 1995) elencados por Rajagopalan (2010). Por tratar-se de um estudo no qual os participantes relatam suas práticas em forma de diário e conversa informal, e sabem que aspectos de sua identidade serão desvelados a partir de tais relatos talvez se sintam mais à vontade para fazê-lo na língua materna. Por outro lado, o aspecto de diferentes níveis de fluência na língua alvo pode também ter influenciado a opção. Esse é um dado preocupante se considerarmos que todos os participantes passaram por uma formação inicial que lhes conferiu o título de professores de inglês. Por um lado, a instituição garante a esse profissional o espaço de atuar no ensino de LE, mas por outro não se certifica de que ele tenha o domínio da língua alvo. Da mesma forma, o professor se coloca numa situação no mínimo desconfortável ao aceitar uma posição que requer habilidades que vão além da sua preparação. Assim, perdem todos os envolvidos num sistema educacional que impõe limitações aos anos iniciais de escolaridade pela falta de preparo dos professores, e perde o ensino superior que deixa lacunas na formação dos profissionais, o que sugere que os objetivos propostos para este nível de ensino também não são alcançados.

No decorrer dos encontros, no entanto, por motivos diversos, quatro dos colaboradores da pesquisa deixaram de fazer parte do grupo, duas logo após o segundo encontro, uma informando que iniciou um curso de especialização e as aulas seriam nos sábados pela manhã, então não poderia mais fazer parte do grupo de discussões, a outra não apresentou nenhuma razão, apenas informou que não estaria mais disponível aos sábados pela manhã. Outros dois participantes, não puderam mais após o quarto encontro, quando um dos participantes informou estar cuidando do pai doente e, portanto, impedida de se dedicar ao grupo, e outro participante que informou estar encontrando dificuldades em participar das reuniões aos sábados.

#### **4.2 A Políticas Linguísticas para o ensino de uma língua franca e a Sala de Aula de LE – Inglês**

Nesta seção da análise dos dados entendo ser importante atrelar as políticas linguísticas ao status de língua franca da LI, pois não há como pensar o que ocorre na

sala de aula sem ter em mente as implicações desses dois fatores para o ensino e aprendizagem da LI na atualidade. Dessa forma, a partir da apresentação dos dados surgidos no desenvolvimento da pesquisa, os esforços serão concentrados em responder as perguntas de pesquisa.

O primeiro encontro realizado com os colaboradores da pesquisa foi no dia 16/03/2013. Nessa data fizemos uma leitura do capítulo 3 – A Pesquisa Ação, da tese de doutorado de Souza (2009) e discutimos aspectos relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, tanto do ponto de vista do envolvimento dos participantes, quanto das atividades práticas a serem desenvolvidas no decorrer do estudo. Também estudamos conjuntamente o uso de diário de campo, de forma que pudéssemos tomar decisões sobre que tipo de diário utilizar e como proceder a observação que traria dados relevantes para esse registro. Ficou decidido que os participantes tomariam nota no decorrer das atividades de sala de aula, elaborariam o diário e, em seguida, me enviariam em arquivo formato Word, por *e.mail*.

Quando abordamos os documentos oficiais que seriam relidos e discutidos, alguns participantes já se manifestaram com as seguintes afirmações:

. *“dá a impressão que não adianta ficar discutindo, vem tudo de cima mesmo”;*

. (sobre as DCEs) *“quem escreveu o documento teve a habilidade de sair do termo “competências” e passar para o termo “conhecimentos”, mas é mais uma questão de vocabulário do que mudança mesmo”.*

. *“aqui no NRE também está havendo uma discussão sobre mudança das questões de LE no PSS”.*

. *“na verdade a gente não lê as DCEs ou OCEMs a gente se guia mais pelo material”.*

Essas afirmações corroboram dados já apontados por Gimenez (2009) que observou um certo distanciamento entre o que preconizam os documentos e a realidade de sala de aula. Pelos motivos já mencionados em outro momento neste trabalho, percebe-se que há uma falta de envolvimento efetivo dos professores na elaboração das políticas, sejam linguísticas ou pedagógicas, e isto gera documentos que têm pouco a dizer em termos práticos, e que apresentam uma teoria que não motiva os profissionais a se engajarem na sua concretização.

Outros trabalhos que trazem dados que confirmam esse fato são o de Covezzi (2003), que aponta em seus resultados que “um grande número de professores tem conhecimento da proposta oficial, por outro lado essa não chega a influenciar



efetivamente ‘o cerne’ de suas práticas”; o de Costa (2011b) que afirma haver “uma distância, considerável, entre os objetivos traçados pelos órgãos definidores das políticas públicas educacionais e o que se pratica no processo de educação escolar”; ou ainda o de Santos (2011) que, ao discutir as variáveis que interferem no processo de aprendizagem na escola pública encontra uma grande lacuna entre a proposta dos PCN e o posicionamento e prática de alguns professores. Os autores mencionados analisam o texto dos PCN nas suas dissertações de mestrado e sua aplicação em diferentes pontos do país, mas aparentemente o mesmo ocorre com os documentos citados neste estudo.

Esse dado levanta um questionamento com relação ao papel da formação inicial desses professores, será que as universidades não estão alinhadas com os documentos oficiais, e a falta de clareza para os profissionais não é também resultado de uma formação capenga na qual falta exatamente uma discussão crítica das políticas linguísticas com vistas à realidade escolar e às dificuldades de ensino da disciplina? Não seria então o momento de as universidades repensarem também a sua prática a partir das carências elencadas nos próprios documentos e com uma atuação de seus profissionais e alunos dentro das escolas, garantir até uma participação na reescrita desses documentos, como é o caso, uma vez que de tempos em tempos as políticas são atualizadas? Uma reescrita que se daria a partir da prática e do que se observa como desejável e possível num processo de emancipação e formação de cidadãos.

Todos os participantes foram receptivos à proposta de trabalho e a princípio expressaram que seria uma forma interessante de olhar para sua prática, que não tinham feito isso antes e que estavam dispostos a iniciar a empreitada. Ao final daquele encontro ficou decidido que durante os 15 dias que antecediam o próximo encontro, os participantes leriam os documentos DCE-2008 e OCEM 2006, notadamente a parte que discorre sobre o ensino de LE, pois essa leitura seria essencial para o desenvolvimento das discussões do encontro seguinte.

No dia 13/04/2013 se deu o segundo encontro. Iniciamos com a retomada do assunto DCE-2008 e OCEM-2006 perguntando como os participantes viam a influência dos documentos nas suas salas de aula. Houve um minuto de silêncio e então algumas das respostas foram:

. *“O documento já está no currículo, então não estamos sempre relendo, estas coisas são discutidas no início de cada ano, nos encontros pedagógicos.”*

. *“Apesar do documento, as decisões são tomadas muito mais no nível da escola, e até do próprio professor da disciplina.”*

Novamente, percebe-se que o documento em si não parece ser uma preocupação para o professor, e que a sua leitura passa a ser feita através do olhar do outro, ou seja, a partir das propostas do NRE no início de cada ano letivo, ou ainda, a partir dos direcionamentos dados localmente pela direção ou coordenação da escola. Aparentemente, o professor também tem certa autonomia e pode se dispor a realizar um trabalho diferenciado ou não, dependendo de sua preparação para isso juntamente com outros fatores que possam influenciar sua prática numa determinada instituição. Por outro lado, Andrade (2012), em sua dissertação de mestrado apresenta como um dos resultados a dificuldade desses profissionais em traduzir nas práticas de ensino os seus desejos e expectativas em relação ao ensino de inglês.

. *“O livro didático também já tem um direcionamento a partir dos documentos, livros que estejam fora das diretrizes nem entram na lista que o NRE manda, ou se entra algum livro fora da proposta, a gente já sabe que nem adianta escolher.”*

. *“A gente conversa com os professores de outras escolas, tenta escolher o mesmo livro didático;”*

. *“Um avanço dentro da política, é a escolha do material, antes não tinha nem isso.”*

A partir dessas afirmações, nota-se uma valorização do livro didático como ferramenta de trabalho, e no entender dos professores até mesmo como uma tradução das políticas vigentes para a disciplina facilitando seu acesso a esse conteúdo norteador. Por outro lado, não há um questionamento por parte do professor com relação à escolha desse material que, como já mencionamos em outro momento neste trabalho, se dá a partir do PNLD. O material não é problematizado e com isso a comunidade local pode não se identificar com a proposta nele contida. Assim, alguns comentários negativos também surgem:

. *“O livro foi motivador no início para o professor. Os alunos nem trazem o livro para a sala de aula.”*

. *“Eu prefiro usar os textos mais curtos (do livro) e trabalho a gramática, mas este ano nem pedi para eles trazerem o livro ainda.”*

Assim, nota-se também que há uma certa resistência dos alunos que não trazem o livro para a sala de aula. Quando perguntados “porque os alunos não trazem o livro?” os participantes responderam que na sua maioria os alunos reclamam por ter que carregar muito peso, e então deixam parte do material em casa. Alguns dos participantes, entretanto, pensam que a intenção é não participar da aula ou apenas

perturbar o andamento do trabalho, por isso não se preocupam em ter o material em mãos.

Então levantamos a questão: será que o livro não é desinteressante para os alunos? ou ainda, será que na opinião dos alunos não adianta trazer o livro para a sala de aula porque não aprendem muito com ele? As respostas foram:

. *“Não acho que eles considerem o livro pouco interessante, talvez os textos um pouco difíceis à primeira vista.”*

. *“Não acho que seja com o livro de inglês, eles fazem isso em todas as aulas, não trazem os livros de português, história, geografia.”*

. *“O problema é que eles não têm consciência da importância do material escolar. Vejam o que fazem com os cadernos, por exemplo, chegam a arrancar folhas que não foram usadas só para fazer bolinhas e jogar na cabeça dos outros alunos”.*

Aparentemente os professores aceitam essa situação da falta do livro didático na sala de aula de inglês porque isso ocorre também com as outras disciplinas, mas não existe um questionamento sobre a forma como o livro vem sendo usado em qualquer disciplina, e que talvez a recusa dos alunos em trazê-lo para a sala de aula seja uma forma de não acomodação, ou até mesmo resistência aos métodos e procedimentos empregados nas disciplinas em que isso ocorre. Também, em nenhum momento qualquer dos participantes mencionou ter feito algum trabalho de conscientização sobre o uso do material com seus alunos, apesar de manifestarem não estar de acordo com esse comportamento. As frases abaixo ilustram essa afirmação:

. *“Na verdade, acho que os alunos estão deixando passar uma grande oportunidade de aprendizagem porque os professores se reúnem por área para escolherem os livros então uma triagem muito criteriosa é feita.”*

. *“Alguns até que folheiam os livros quando recebem e se adiantam em pintar algumas coisas, resolver os joguinhos etc., mas, um grande número não vê o material como útil.”*

No mesmo encontro fizemos uma leitura sobre políticas linguísticas baseada num texto de Calvet<sup>23</sup>, de forma que os participantes pudessem a partir dessa leitura repensar a leitura anterior que tinham feito dos documentos oficiais, e também para que pudessemos conduzir a observação de sala de aula e a escrita dos diários para as próximas duas semanas. Ficou decidido então como observação inicial: o que e como?

---

<sup>23</sup> CALVET, Louis Jean. As Políticas Linguísticas. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007. (capítulos I e III)

Observar o que foi trabalhado nas salas de aula em que os participantes ministraram suas aulas e dentro de que metodologia para se entender como esses aspectos envolviam professor e alunos na interação com a linguagem. Uma tabela com informações dos diários é apresentada a seguir:

diário	O que?	Como?
01	<p>Leitura e cópia do texto: How to make pancakes, gênero textual receita.</p> <p>Elementos linguísticos: ingredientes, números, medidas, instruções, ordens.</p> <p>Leitura de texto escrito na forma espiral e cópia do texto na forma tradicional.</p>	<p>Desenho de vocabulário. Discussão em português, checagem de vocabulário com o/a professor/a. Como tarefa de casa, procurar na internet o termo <i>receita</i>, copiar uma receita e trazer para a próxima aula.</p> <p>Trabalho em duplas.</p> <p>Entendimento por dedução. Como tarefa de casa, escolher na internet um texto em inglês, copiá-lo em um formato criativo (espiral, triângulo, etc.)</p>
02	<p>Leitura e compreensão de imagens para organização de texto, gênero textual história em quadrinhos. Uso da lista de verbos irregulares.</p> <p>Elementos linguísticos: revisão do passado simples, conectivos.</p> <p>Reorganização de uma história em quadrinhos, primeiro da sequência de imagens e em seguida dos turnos de fala. Esta história em quadrinho já não está no passado e o trabalho está mais voltado para o gênero textual.</p>	<p>Exposição oral pela professora, em português, das características do gênero textual HQ, da formação do passado de verbos regulares e irregulares e do uso dos conectivos; Organização de sequência de imagens e escrita de sentenças no passado, a partir de verbos no infinitivo. Uso da tabela de verbos irregulares.</p>

03	<p>Trabalho com sequência didática – identidades e relações de gênero, gênero textual script.</p> <p>Elementos linguísticos: modal verbs (can, possibilidade, habilidade, capacidade); ironia, metáfora.</p>	<p>Atividade de vídeo mostrando uma situação em que o personagem Homer Simpson descobre que seu amigo é homossexual. Discussão em português, sobre amizade e preconceito de gênero. Produção de script com um possível final para a história assistida, inicialmente em português.</p>
04	<p>Leitura e compreensão de texto.</p> <p>Estratégias de leitura: palavras em contexto e cognatos.</p> <p>Elementos linguísticos: presente contínuo, revisão do verbo TO BE.</p> <p>Atividade de áudio, conforme apresentada no livro didático.</p> <p>Leitura e compreensão de uma tira sobre aquecimento global.</p> <p>Estratégias de leitura: palavras em contexto e cognatos.</p> <p>Elementos linguísticos: pronomes demonstrativos</p> <p>Atividade de áudio, conforme apresentada no livro didático.</p>	<p>Exploração da gramática através do texto. Exercício de prática do tempo verbal. Resposta ao texto de áudio em português.</p> <p>Explicação do uso dos pronomes demonstrativos, com exposição no quadro. Exemplos dados a partir dos objetos na sala de aula. Atividades de fixação no livro didático. Discussão e compreensão do texto de áudio em português.</p>
05	<p>Leitura e compreensão de texto.</p> <p>Estratégias de leitura: previsão de conteúdo a partir de gravura e título, identificação da idéia principal.</p>	<p>Explicação pela professora do conteúdo do texto.</p> <p>Exercício de fixação de vocabulário a partir de diagrama.</p>

	<p>Leitura de texto com áudio simultâneo.</p> <p>Elementos linguísticos: conectivos. Uso de adjetivos e pronomes possessivos.</p>	<p>Exercício de prática da gramática conforme proposto no livro didático.</p> <p>Explicação pela professora do uso dos adjetivos possessivos. Prática com exercício do livro didático, respondendo perguntas pessoais. Tradução dos adjetivos e pronomes possessivos em tabela no livro didático. Exercícios de prática no livro didático.</p>
06	<p>Leitura e compreensão de tira no livro didático. Estratégias de leitura: identificação de opiniões positivas e negativas no texto, identificação de vocabulário desconhecido através do contexto.</p>	<p>Resolução de exercícios de interpretação, interação em português. Discussão sobre empréstimos linguísticos a partir da palavra “download” no texto. Tarefa de casa listar cinco palavras de uso corrente que são empréstimos linguísticos e trazer para a próxima aula.</p>

Tabela 4: Diário de Observação: Conteúdo e Metodologia

A partir da tabela acima, pode-se perceber que apesar de os participantes terem afirmado que usam o livro didático, pois apenas um deles, no encontro inicial, declarou que ainda não tinha pedido que os alunos trouxessem o livro para a sala de aula, isso não se confirma nos três primeiros relatos, pelo menos para essa aula. O primeiro participante, que já tinha informado achar os textos do livro muito longos e difíceis para seus alunos, justificou sua escolha pelos gêneros textuais como parte do desenvolvimento da habilidade de leitura tão necessária para as provas de vestibular, ENEM e PSS. O professor explora o trabalho em duplas, o que parece ser bem positivo, em termos de interação em sala de aula e cooperação na solução de problemas, por outro lado como a interação é em português, perde-se a oportunidade de experimentar com a língua alvo na resolução dos problemas. Apesar de um dos textos por ele escolhido apresentar potencial para discussão de temas como consumismo e o valor do dinheiro e das pessoas em relação ao que possuem, o seu relato não menciona qualquer discussão, ficando mesmo a utilização do texto limitada ao formato incomum que lhe foi dado (espiral) e o trabalho de compreensão por dedução.

No relato 2 o participante justificou que, ao terminar a unidade do livro que tratava do passado, percebeu que os alunos precisavam de reforço dessa estrutura, o que é muito positivo, pois demonstra que o professor está atento às necessidades do grupo em termos de alcance de objetivos, por isso recorreu a outros materiais, que complementariam o livro e ainda lhe dariam a oportunidade de trabalhar o gênero textual história em quadrinhos, que fazia parte do seu planejamento. O uso da lista de verbos irregulares é também uma forma positiva de tornar os alunos mais independentes enquanto aprendizes da língua alvo ao invés de recorrer ao professor cada vez que precisam da forma verbal no passado.

A história em quadrinhos apresenta uma sequência de atividades rotineiras, ocorridas a partir do momento que o personagem vai dormir, é despertado por algum barulho, e vai checar do que se trata para poder voltar a dormir. No entanto, tal sequência não é utilizada, por exemplo, para que os alunos se coloquem na história, ou tenham a oportunidade de narrar algo ocorrido com eles mesmos utilizando-se da língua alvo, o que criaria uma situação na qual os alunos poderiam experimentar com a linguagem a partir de um fato concreto das suas próprias rotinas.

O participante do relato 3 está em um curso de formação do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional no Estado do Paraná) e, por isso, desenvolveu uma sequência didática que promove discussão sobre homossexualidade e valores sociais, essa é também sua justificativa para a não utilização do livro didático. Isto mostra a relevância da participação de professores em cursos de formação continuada que explorem temas atuais. A sua discussão é extremamente pertinente nesse momento em que o respeito às individualidades e às diferenças é cada vez mais importante e necessário, e as discussões sobre preconceito e os seus efeitos nocivos precisam ser levantadas. Essa é uma sala de aula que propicia questionamentos, por outro lado, no nível da discussão talvez outros preconceitos pudessem ter sido abordados, não apenas o de gênero. O fato de toda a discussão e inclusive produção do texto final ser em português e não na língua alvo também parecem aspectos limitantes dessa proposta tão rica de trabalho. Pois, pensar na língua alvo é também parte do processo de aprendizagem e fundamental para que haja apropriação do idioma pelo aprendiz.

O relato 4 parece seguir a ordem proposta pelo livro didático, mas como se trata da primeira unidade do livro, entende-se que o participante estivesse utilizando material diferente na sala de aula antes dessa data (16/04), ou então o próprio livro didático numa sequência diferente. Ela tem dois diferenciais, a inclusão de atividade de áudio e a

utilização de objetos da sala de aula para apresentação dos pronomes demonstrativos. Mas aparentemente a metodologia é totalmente centrada no professor e as discussões realizadas em português, com a produção na língua alvo se restringindo aos exercícios do livro.

No relato 5, também se observa uma prática mais centrada no professor e nos procedimentos propostos pelo livro didático. Não se percebe o aluno e a sua contribuição para o desenvolvimento da aula, apenas na resolução das tarefas. Parece que a discussão fica no nível de decodificar o texto e tentar entender qual é a ideia principal do autor. Ou seja, não existe espaço para a subjetividade do aluno, ou a sua identificação com a língua alvo a partir de suas próprias propostas de utilização do vocabulário ou das estruturas às quais venha a ser exposto na sala de aula.

Finalmente, a aula do relato 6 levanta a questão dos empréstimos linguísticos no nível da identificação, aparentemente com a intenção de desenvolver estratégia de leitura de texto. Perde-se a oportunidade de fomentar uma discussão sobre o que isso representa em termos de dinâmica da língua, ou de comunicação em contextos atuais, como isso influencia a vida do aluno e em que situações.

A metodologia e concepção de linguagem que subjazem os relatos acima confirmam dados de outras pesquisas já apresentadas (SILVA, 2003; CAVALCANTE, 2003; LUCENA, 2006; STEFANELLO, 2007) e cujos resultados apontam para uma “concepção estruturalista da linguagem”, “texto explorado apenas na camada superficial da significação”, “adoção majoritária de aulas expositivas” e “concepções tradicionais de educação e linguagem”.

Quando retomamos a discussão no próximo encontro, dia 27/04/2013, ao falar do que ensinar e como ensinar, os participantes foram unânimes em apontar que o PSS (processo seletivo seriado) é uma particularidade do aluno de Ponta Grossa e que, como se trata de uma prova que é feita ao final de cada ano do ensino médio, desde o primeiro ano eles têm que ser preparados para a leitura de textos, que é o que será cobrado no PSS. O problema com essa afirmação é que o foco da leitura está apenas na decodificação do texto, não existe uma discussão aprofundada sobre as ideias do texto e como os alunos reagem a elas. A falta dessa discussão e a total ausência da língua alvo na comunicação das ideias entre os alunos não permite que a aula alcance objetivos mais abrangentes que levem à real utilização da língua ou a uma prática que os auxilie a se apropriar dessa língua também como veículo das suas ideias e intenções de comunicação.



Essa constatação, além de confirmar o que se observa dos relatos de sala de aula, também parece justificar o foco principal das aulas em atividades e estratégias de leitura e compreensão de texto. Tal fato foi apontado no artigo da ALAB (2012) sobre a prova de LE no ENEM e o efeito retroativo dos exames nas práticas de sala de aula e nos resultados apresentados na dissertação de mestrado de Cavalcante (2003) que apontam para a priorização do “conhecimento linguístico descontextualizado, centrado nas estruturas da língua” e na tese de doutorado de Lucena (2006) cujos resultados revelam que

há um currículo implícito em LE, especialmente em relação à avaliação que trata a linguagem como um conjunto de itens a ser aprendido. Esse conjunto é então apresentado em testes e exames e é mensurado através dos padrões sintáticos e gramaticais e da utilização de um vocabulário específico. (LUCENA, 2006, p. 165)

Os relatos dos participantes também apontam para as enormes dificuldades que os alunos têm de consultar materiais de apoio, e os problemas de entendimento e uso da gramática. Nesse sentido, apenas uma das participantes citou o uso da lista de verbos irregulares ou outros materiais de consulta pelos alunos para evitar que tenham que recorrer sempre ao professor e possam ficar mais independentes, no geral parece que as aulas são bem centradas na figura do professor como fonte de consulta e iniciador de todos os procedimentos. Essa metodologia parece ser uma herança das abordagens adotadas na década de 70 conforme descrito por Nogueira (2009), já citada anteriormente neste trabalho.

Os participantes reconhecem que os alunos têm vontade de aprender conversação, mas ao mesmo tempo argumentam que com a configuração das salas de aulas e o pouco tempo de aulas e com o conteúdo a ser explorado, essa não é ainda uma opção viável para o ensino de inglês. No início da formação desse grupo, já mencionamos anteriormente, um dos participantes expôs sua dificuldade com a oralidade em inglês, isso não foi apresentado como justificativa para o uso exclusivo de português nas interações de sala de aula, mas pode também ser um fator limitante se os próprios professores têm dúvidas quanto à sua habilidade de comunicação oral. Esse já era um dos problemas da disciplina quando se instituiu o “Método Direto” em 1931 conforme apontado por Oliveira e Cardoso (2009) e também por outros trabalhos mais recentes que investigam a proficiência dos professores de LI em escolas regulares.

Uma discussão que começou a incomodar os participantes em nível de escolas de ensino médio local, e que os mesmos trouxeram para o grupo, foi a votação por parte

da comunidade de que LE queriam que fosse ensinada naquela escola. É difícil para o profissional da área de LI não pensar nos prejuízos que poderia ter se a língua espanhola for escolhida para a sua escola, por exemplo. Um deles é a redução do número de horas de inglês, uma vez que seria apenas ensinado no CELEM, ou talvez a mudança do professor para outras escolas com o objetivo de preencher a carga horária. E, nesse momento, parece que essa preocupação está acima de questões como o significado da pluralidade linguística para a comunidade.

Uma vez que os participantes já tinham levantado esse tema no último encontro, e como tem relação direta com a posição hegemônica da LI (PHILLIPSON, 1992; PENNYCOOK, 1994; CANAGARAJAH, 1999; WRIGHT, 2004), optei por propor uma leitura que discorre sobre os textos das OCEM-LE e OCEM-E, que regulam o ensino de LE – inglês, e o ensino de língua LE - espanhol, respectivamente. Essa leitura, além de abordar tema relativo à pluralidade linguística, também propõe um olhar mais detalhado sobre os diferentes tipos de currículos e como eles se manifestam na prática de ensino da língua. A autora cita

- a) o currículo escrito, composto por planos de curso e de aula incluindo objetivos, sequência didática e materiais;
- b) o currículo operacional, revelado naquilo que o professor ensina e o aluno aprende;
- c) o currículo oculto ou implícito, que traduz normas e valores da sociedade subjacentes às ações educacionais;
- d) o currículo nulo, ou seja, tudo o que não é ensinado;
- e) o currículo formal, aceito ou recomendado pelas autoridades educacionais;
- f) o currículo informal, composto por atividades não planejadas ou não aceitas formalmente pela escola. (GIMENEZ, 2009 em CORREA e SALEH, 2009 p. 180-1)

A partir dessa leitura, ficou definido que para o próximo encontro os participantes iriam observar em que momentos e ações os diferentes currículos se manifestam na sua sala de aula. Abaixo, segue a tabela que demonstra o resultado dessas observações:

Diário 2 – O trabalho foi iniciado a partir do currículo escrito e formal, constante dos planos de curso. Ao perceber a dificuldade dos alunos em se expressar, tanto oralmente como na escrita, passei a trabalhar com o currículo operacional, partindo de uma
--

necessidade e tentando minimizá-la. À medida que o trabalho foi evoluindo, surgiram as questões do currículo oculto: alunos que não se acreditam capazes de utilizar a língua alvo para se expressar, têm vergonha porque sua pronúncia é feia. A pouca importância dada ao conhecimento e envolvimento com questões de cidadania, por exemplo, (os alunos não sabiam quem era Chico Mendes e tinham muito poucas ideias com relação à preservação e conservação do meio ambiente em contextos diferentes da sua própria cidade)

Diário 3 – Currículo formal/escrito, a partir do planejamento da sequência didática (a partir de um gênero textual discutir um tema, articulando aos conteúdos da disciplina: leitura, compreensão e produção de textos, tempos verbais: presente simples e contínuo, grau dos adjetivos). O currículo oculto está na abordagem do tema homossexualidade e relações de gênero com todas as dificuldades que possam se apresentar.

Tabela 5: Diário de observação - Currículo

Como pode ser observado a partir da tabela, apenas dois participantes produziram um diário escrito com relação ao tema currículo. No entanto, os que não produziram trouxeram justificativas. As justificativas normalmente se voltam para a falta de tempo e envolvimento em diversas atividades introduzidas na rotina escolar que impediram a produção do diário. Portanto, as considerações a seguir são resultado da discussão do encontro de 11/05 sobre os temas apresentados nos diários acima e os questionamentos propostos pela leitura do texto. Não houve um aprofundamento na questão do currículo oculto, ou do currículo informal, por exemplo, as questões de ideologia ou as decisões mais particulares de cada professor, mas que não estão explicitadas no currículo formal parecem ser evitadas. Um outro motivo pode ser pelo fato de os participantes se sentirem inseguros para escrever ou falar sobre o assunto, uma vez que questões que vão além da prescrição do currículo escrito podem não estar mesmo nas suas pautas de trabalho, ou seja, estariam num nível de envolvimento com o próprio currículo que está além da configuração da sua prática até o presente momento.

Sobre esse assunto em particular, Sacristán (2000) se posiciona e cita Schulle (1979a e 1979b) e Lundgren (1981) para elencar alguns dos fatores que influenciam as decisões tomadas pelos profissionais: “guias curriculares, padrões de controle, provas

externas [...], livros-texto [...], avaliação exigida aos alunos, socialização profissional no curso de sua formação, [...] outros companheiros, pautas de funcionamento da escola, meios disponíveis nela, etc”. Segundo o mesmo autor, estando inseridos em uma realidade muito complexa, com diversas exigências nem sempre facilitadoras do seu trabalho, o profissional pode “mostrar submissão, busca de brechas, resistência, confronto, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 171), e continua

Uma formação pouco sólida, tanto no terreno cultural ou científico como no estritamente profissional ou pedagógico, facilita esta acomodação às instâncias políticas, burocráticas, e aos meios didáticos elaborados fora da escola. Intervencionismo desde fora, debilidade organizativa do professorado, baixo nível de formação no mesmo são realidades concomitantes. (SACRISTÁN 2000, p. 171)

Os participantes de um modo geral concordaram que, apesar de não ter sido citado nos diários, o currículo nulo também tem um papel muito forte nas salas de aulas de inglês. Por diversos motivos, que podem ir desde a dificuldade do professor com alguns aspectos da língua alvo, ou ainda pela ênfase demasiada na leitura de textos para provas como o vestibular, ENEM e PSS, que ocupam o maior tempo de sala de aula não deixando espaço para o trabalho com outras habilidades.

Os resultados apresentados na dissertação de Correa (2011, p. 93) sobre a atuação de uma ONG que ensina inglês a alunos da escola pública também apontam para o currículo nulo quando demonstram que “...dessa forma, a escola regular e seu professor são representados, pelo não-dito, como aqueles que não fornecem ao menos esse inglês elementar disponibilizado pela organização”.

As próprias dificuldades dos alunos são apontadas como um fator de desencorajamento de um trabalho mais exigente com a LI. De acordo com os professores participantes, os alunos não praticam a oralidade porque têm medo e vergonha de se expor, os alunos não têm conhecimento de mundo e falta-lhes motivação para buscar informações, quando têm acesso à informação têm dificuldade de lidar com ela, seja na língua alvo ou na língua materna.

Por outro lado, os participantes também manifestam sua disposição de investir em um enriquecimento do currículo a partir de trabalhos conjuntos com outras disciplinas, por exemplo, um dos participantes informou que está na fase de seleção de um filme juntamente com o professor de filosofia da sua escola, e farão um trabalho conjunto, no qual o professor de filosofia tratará com os alunos de questões ligadas à sua disciplina enquanto o professor de inglês usará algumas das músicas da trilha sonora do filme para um trabalho de LI.

Da mesma forma, outro participante citou que na sua escola já utilizaram o filme “Spartacus” para atividade interdisciplinar envolvendo diversos professores em um esforço conjunto que foi muito interessante e motivador. Parece pertinente, entretanto, observar que tais iniciativas se dão como eventos isolados e, se de alguma forma apontam para um reconhecimento da viabilidade e importância da interdisciplinaridade no contexto escolar, ainda não se consolidaram como prática comum incorporada à realidade do ensino.

Outro participante informou que sempre se preocupa com o aspecto cultural e por isso quando há oportunidade (quando há patrocínio, por exemplo, da prefeitura municipal ou de alguma empresa) envolve seus alunos em atividades extra-classe. Para ilustrar, citou um musical do Beatles que aconteceu recentemente no cine-teatro local e para o qual levou seus alunos. Esse participante percebe que esse tipo de atividade pode às vezes ser a única oportunidade que essa clientela tem de ser exposta a essa prática social, por isso acha importante e então atrela a atividade cultural ou de lazer à atividade pedagógica.

Essa iniciativa, entretanto não parece ser muito comum, uma vez que os outros participantes se manifestaram com relação a esse tipo de atividade com as seguintes afirmações:

. *“Nunca tive oportunidade de marcar atividades extra-classe na disciplina de inglês, somente na de português, como visitas a museus, por exemplo.”*

. *“Não costumamos promover atividades fora da escola, é muito complicado.”*

. *“Este ano estou apenas com atividades regulares na sala de aula, não tenho levado os alunos em atividades extra-classe.”*

Nesse encontro manifestaram novamente sua preocupação com o status da disciplina, primeiro porque o inglês somente aparece na base nacional comum nos cursos técnicos, para os outros cursos está na parte diversificada, o que vêem como algo negativo. Existe, como já apontado na *Carta de Pelotas* (ALAB, 2000), um movimento para equiparação de todas as disciplinas dentro do Currículo, e notadamente essa parece ser uma política educacional que na opinião dos professores confere mais relevância à disciplina frente à comunidade escolar.

Também outra vez se mostraram preocupados com a votação que está se aproximando para escolha da LE a ser ensinada em suas escolas, temem que se o espanhol for escolhido será por motivos errados, pois entendem que tanto os alunos

quanto seus pais pensam que o espanhol é mais fácil do que o inglês e para resolver um problema imediato, de passar de ano, por exemplo, dariam preferência ao espanhol. Argumentam que nesse evento não podem se manifestar, pois a instrução do NRE é que não haja discussão do tema com a comunidade, apenas a eleição, para evitar uma indução dos pais a votar em uma ou outra disciplina.

Nesse mesmo encontro, devido às questões levantadas pelas observações anteriores sugeri a leitura do artigo intitulado *O Gênero Textual na Sala de Aula de Língua Inglesa: uma experiência com sequencia didática* (BALADELI e FERREIRA, 2008), que apresenta uma sequencia didática que discute a cidadania atrelada ao gênero textual *estudo jornalístico*, e encoraja a uma reflexão sobre a relação do ensino de LI com as práticas sociais dos alunos. Ficou decidido que durante os próximos quinze dias as observações seriam sobre as práticas sociais contempladas nas aulas de inglês dos participantes. Abaixo, apresentamos os relatos resultantes dessa leitura e discussão:

Diário 5: Os alunos praticam o uso de possessivos para dar informações pessoais. Poder se descrever usando a LE é uma prática social muito útil. A leitura e discussão do texto biográfico sobre Chico Mendes, a luta do seringueiro para preservar a Amazônia e confrontar com o que eles aprendem na disciplina de agroecologia, o que se faz ou tenta-se fazer em nossa região com relação à preservação ambiental. Usar as estruturas do presente simples para descrever com afirmações ou negações o que se faz ou deixa-se de fazer em termos de preservação ambiental.

Diário 2: Leitura e interpretação do texto informativo: *Does the Mata Atlântica have a future?* A maior contribuição do texto para práticas sociais foi a discussão dos prós e contras sobre a proposta do governo de construir uma rodovia ligando o porto de Antonina a São Paulo, cortando a Mata Atlântica, com a intenção de melhorar o fluxo de transporte entre os estados e para a exportação. Alguns alunos se mostraram indignados, outros nem tem noção do prejuízo para a fauna e flora brasileiras. Outro momento de expressão individual foi a descrição de lugares, por exemplo, sua própria cidade, a partir da proposta de escrita *My hometown, my favorite place* que a partir de um modelo proposto pelo livro didático propicia a revisão das estruturas do presente simples e *There is/are*. A maior dificuldade ainda continua sendo o desconhecimento do vocabulário, mesmo as palavras mais simples como: fazenda, rio, frutas, avô/avó, tranquilo, etc.

Nota-se novamente a partir da tabela acima que apenas dois participantes produziram o relato escrito referente ao tema proposto. Refletindo sobre esse fato, me ocorreu que o próprio tema possa ter sido um pouco estranho aos participantes, pois apesar de o texto no encontro anterior providenciar exemplificação do que a autora se propunha em termos de localizar o trabalho com a sequência didática nas práticas sociais dos alunos, não houve reação dos participantes a isso. Como o tempo do encontro tivesse sido quase todo utilizado para a leitura do texto e a exploração do modelo ‘sequência didática’ não houve uma discussão mais aprofundada sobre prática social. Ao mesmo tempo, como não houve questionamento de nenhum dos participantes acerca desse conceito, parece que ficou subentendido que todos tinham bem claro a que se referia. Portanto, penso que talvez tenha faltado subsídio aos participantes para se posicionar com relação ao que observaram nesse intervalo de tempo nas suas salas de aula. Ao retomarmos essa discussão no encontro de 25/05 um dos participantes argumentou que alguns dos alunos do ensino médio que fazem estágio já usam termos técnicos do inglês e que já tinham sido expostos a esses termos no seu aprendizado de sala de aula.

Os participantes também concordam que as atividades com música são muito populares, mas têm que ser muito bem escolhidas para que realmente tragam algum conteúdo de relevância para o aluno, assim, um dos participantes observou:

*“os alunos têm que entender que a música trazida para a sala de aula tem um propósito pedagógico, portanto, nem sempre podem ser trabalhadas somente as músicas que eles gostam, especialmente quando não representam nenhum acréscimo à sua formação.”*

Percebe-se que o acréscimo a que o participante se refere está relacionado ao conteúdo relevante que buscam na música, o que dá a impressão de um foco novamente na estrutura da língua, esquecendo outros aspectos como pronúncia ou a ocorrência de expressões que poderiam ser muito úteis aos alunos em termos de utilização real da língua em contextos sociais, isso sem mencionar a motivação que pode ser gerada pelo fato de se utilizar de um material que além de autêntico corresponde ao gosto dos alunos. Alguns exemplos de atividades realizadas com música e que renderam discussões interessantes sobre temas relevantes como relacionamento, preconceito, aspectos culturais e linguísticos da LI foram citados enquanto prática social dos alunos.

Nesse encontro consideramos a possibilidade de desenvolver uma sequência didática que pudesse ser utilizada pelos participantes e que trouxesse essa consciência

da LE enquanto prática social nos contextos atuais para os alunos, foi ideia do grupo que se utilizasse um tema único com aplicabilidade para os primeiros anos do ensino médio. Cada participante pensaria então nas suas classes, observaria situações problema e traria sugestões para o próximo encontro. Uma vez que o grupo já vinha se reunindo por quase um semestre e diversas dificuldades tinham sido elencadas pelos participantes ao observar e descrever suas aulas, chegou o momento de planejar uma intervenção. Essa intervenção seria uma forma de buscar mudar uma realidade que vinham percebendo problemática para o desenvolvimento do seu trabalho. Num primeiro momento, esperei que os participantes, uma vez que estavam envolvidos em uma ‘pesquisa-ação’ sugerissem formas de retrabalhar as questões levantadas nos encontros, mas isso não aconteceu. Nota-se aqui uma ausência do movimento reflexivo-crítico. Por esse motivo e na tentativa de provocar tal movimento, sugeri uma sequência didática. Com essa sequência didática (anexo II) os participantes buscariam envolver seus alunos em um formato diferente de aula, com um tema que os fizesse refletir também sobre o que estavam fazendo na aula de inglês, objetivando uma prática mais eficiente da língua, principalmente da oralidade que tinha sido observada como um componente em falta nas aulas dadas até essa data. Esses aspectos vinham ao encontro das questões já contempladas nos diários como metodologia, diferentes aspectos do currículo, inglês como prática social com uma participação consciente dos alunos dentro das suas possibilidades, nunca menosprezadas de interação com a linguagem.

No dia 07/06/2013 tivemos o sexto encontro, foi atípico, pois nesse dia apenas dois participantes se fizeram presentes. Um dos colaboradores da pesquisa, que faltou nesse dia, já tinha informado no encontro anterior que não viria por ter um compromisso anteriormente agendado. Outro dos participantes passou por uma cirurgia nessa semana, estando afastado até o próximo encontro. Dois participantes não informaram o motivo de sua ausência. Os participantes que compareceram informaram que não tinham um relato para apresentar, pois no intervalo entre o último encontro e o atual não tiveram aulas, pois em uma semana houve o feriado de Corpus Christi e na outra as oficinas do NRE para os professores de LE da rede pública. O projeto da sequência didática ficou adiado para o próximo encontro. Nenhum roteiro para diário foi estabelecido uma vez que o trabalho a partir desse encontro deveria ser o da sequência didática.

O trabalho foi retomado no dia 22/06/2013 e os participantes novamente se referiram às diversas atividades que os impediram de realizar o trabalho até o prazo de 07/06.



Passou-se então à discussão da sequência didática a ser desenvolvida. O relato que segue já está no formato de relatório que foi produzido ao final do encontro, mas foi construído conjuntamente pelo grupo e a partir das falas de encontros anteriores, retomadas pelos participantes no decorrer desse encontro. Foram levados em consideração os temas levantados pelas discussões da pesquisa nos encontros anteriores: políticas linguísticas, variedades linguísticas, diferentes currículos e práticas sociais.

Tendo em mente as dificuldades levantadas pelos participantes em fazer seus alunos mais interessados na disciplina, diversos pontos foram levantados, entre eles: a necessidade de que os alunos tenham clareza do porque estão aprendendo determinado idioma. Que por tratar-se de uma habilidade a ser desenvolvida, os mesmos precisam ter motivação para fazê-lo e estar cientes que enquanto desenvolvem tal habilidade, podem e devem desenvolver suas próprias estratégias e reconhecer-se na sua produção com a língua alvo. Que eles podem e devem, a partir do aprendizado da língua e nas suas interações com a língua alvo, imprimir a sua própria cultura e identidade. Que como sujeitos participantes de uma comunidade global devem respeito e merecem ser respeitados nos seus esforços de utilização de uma LE. Que preconceitos de qualquer natureza, mas também os linguísticos, apenas empobrecem os relacionamentos, e principalmente favorecem um pequeno grupo que quer se fazer superior pelo estabelecimento de regras de inflexibilidade em detrimento da liberdade de expressão de qualquer indivíduo a partir do lugar em que ele se encontra (socialmente, culturalmente, etc.). Finalmente, que entendam que, enquanto cidadãos para poder exercer seu direito de participar de determinadas esferas, de defender seus interesses e poder apresentar suas ideias precisarão criar os seus próprios espaços, e precisarão compreender e se fazer compreender. E isso também passa por uma determinada proficiência na LI. Também por causa da atualidade do tema “Globalização e LI”, optou-se por trabalhar uma sequência didática que tivesse os seguintes objetivos:

- . Oportunizar aos alunos contato com exemplos de outras variedades de inglês, diferentes dos padrões americano e britânico;

- . Motivar uma reflexão sobre o papel da LI na vida dos alunos, não como disciplina de conteúdo, mas sim uma habilidade a ser desenvolvida (futura profissão, acesso a textos falados/escritos, interação com falantes de outras línguas a partir de uma língua franca).

- . Combinar estratégias de leitura/escrita e comunicação oral para maior sucesso no aprendizado da língua;

. Despertar nos alunos a curiosidade e interesse pelas diversas variedades da LI falada no mundo todo.

A partir dos objetivos estabelecidos no grupo, decidiu-se que cada participante iria sugerir atividades e materiais que pudessem compor a sequência didática e que tal material seria apresentado no próximo encontro do dia 05/07, uma sexta-feira, pois a partir de 06/07 alguns dos participantes já estariam viajando ou tinham outros compromissos assumidos.

Finalmente, no dia 05/07 ocorreu o último encontro dessa fase da coleta de dados, ao qual apenas 03 participantes compareceram. Dos três apenas 01 trouxe a atividade proposta para a sequência didática, os outros dois justificaram que devido ao acúmulo de tarefas do final do semestre não tinham tido condições de desenvolver uma atividade, mas gostariam de participar da discussão e contribuir com a construção das unidades a ser ensinadas. Ficou também acertado que a sequência seria utilizada pelos participantes no início do segundo semestre porque não haveria mais tempo para fazê-lo no semestre em curso.

Uma vez que tínhamos apenas uma atividade de compreensão de texto produzida por um dos participantes, tomei a decisão de eu mesma preparar o restante da sequência didática. Essa decisão também se deve ao fato de que a proposta inicial era de que cada professor trouxesse sua atividade para que a sequência didática fosse construída coletivamente em um encontro específico, mas nessa fase dos encontros já tínhamos dificuldade de reunir todos os participantes, que demonstravam cada vez menos disponibilidade para comparecer e o tempo do estudo estava terminando. Coincidentemente, o DELIN – Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UEPG estava oferecendo, naquela oportunidade, um curso de preparação de materiais do qual decidi participar para me sentir mais segura ao desenvolver esse projeto. Optei por iniciar a sequência didática a partir de uma atividade de vídeo na qual pessoas de diferentes nacionalidades interagem utilizando-se do inglês, para que os alunos possam observar diferentes sotaques, variação na organização sintática dos enunciados, com discussão sobre “o que pode ser considerado erro ou não” uma vez que a comunicação seja eficiente, mesmo que não totalmente correta gramaticalmente. Essa atividade propiciaria a prática oral dos alunos em situação de comunicação de informação pessoal.

A segunda atividade refere-se à leitura de um texto informativo intitulado “English as a Global Language” no qual os números de utilização da LI bem como as

regiões do mundo nas quais a língua é falada são apresentados, assim como as diferentes esferas de atuação humana que hoje se expressam majoritariamente a partir do inglês. Essa discussão é utilizada para levantar a questão de até onde os alunos querem/podem ir, que possibilidades a LI nos oferece e como podemos nos utilizar dela a partir da nossa própria subjetividade para estar inseridos nessa realidade global, o quanto os alunos querem fazer parte dessas práticas sociais e com que autonomia querem fazê-lo para entender que tipo de esforço será necessário empreender. A atividade também propicia um exercício de pronúncia dos substantivos que compõem a atividade, como preparação para a prática oral que acontecerá na sequência. As questões preparadas por um dos colaboradores da pesquisa referem-se a esse texto.

Na terceira aula, os alunos lêem um texto no formato entrevista com uma professora brasileira de inglês. Esse texto está disponível num website internacional (<http://www.moneebjunior.com/index.php/interviews/interview-of-joseli-silva-an-english-teacher-of-brazil.html>.) que apresenta entrevistas com personalidades do mundo para levar os alunos a pensar no papel da(s) língua(s) falada(s), pois se precisam aprender português na escola, por exemplo, para exercer mais amplamente sua cidadania, que situações de exercício de cidadania o aprendizado de inglês pode lhes proporcionar? O trabalho linguístico é focado na forma passada dos verbos, a formação de perguntas é retomada para construção de uma entrevista. A prática oral é retomada a partir das novas perguntas formuladas em inglês.

A sequência didática é finalizada com a produção dos alunos de uma entrevista a ser aplicada aos professores da sua escola, em inglês para os professores de inglês e em português para os professores de outras disciplinas, de forma que venham a saber mais sobre a escolha da carreira desses profissionais, como isso afetou suas vidas, e também sobre seus interesses fora do ambiente profissional. As entrevistas serão depois editadas e exibidas para o resto da escola em um mural valorizando os professores da instituição e a produção dos alunos tanto em língua materna quanto em LE.

Apesar de todos os objetivos da sequência didática terem sido elencados pelo grupo, e a proposta de atividades ser discutida também pelo grupo, apenas as questões do tipo ENEM que seguem o texto escrito foram elaboradas por um dos professores participantes, eu mesma elaborei o restante da sequência didática, uma vez que os outros participantes estavam envolvidos em outras atividades que não lhes deixavam tempo suficiente para outras tarefas. Percebo agora que, enquanto pesquisadora, eu devesse ter naquele momento mudado o foco da discussão que estava no

desenvolvimento e utilização da sequência didática para uma reflexão individual sobre o motivo pela qual havia tanta dificuldade de envolvimento do grupo na concretização da proposta. Mas naquela ocasião eu ainda acreditava que o próprio desenrolar das discussões e atividades em algum momento traria essa reflexão sem a minha intervenção, no que agora vejo claramente que estava equivocada.

Na minha opinião, a oportunidade de desenvolver uma sequência didática foi uma experiência muito enriquecedora para mim, por essa razão sinto que os outros participantes da pesquisa perderam a chance de experimentar com essa prática. Apesar de já haver preparado sequências didáticas em outros momentos da minha prática profissional ou de formação, COTE e DELTA, por exemplo, naquelas ocasiões a minha própria percepção não ia além do conteúdo linguístico ou de aspectos de *como* e *porque* fazer algo em sala de aula como um fim em si, diferentemente dessa situação em que outras questões precisavam ser contempladas.

Para melhor me preparar para essa tarefa, participei nos meses de junho e agosto, dois encontros em cada mês, de um curso de produção e análise de materiais didáticos oferecido pelo Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UEPG, conforme informado anteriormente. O mesmo curso foi divulgado para os outros participantes da pesquisa, que por motivos diversos não estavam disponíveis na época e, portanto, não puderam participar. Já no final de junho, o projeto de produção da sequência didática tinha sido apresentado e foi embasado nas discussões nascidas nos encontros com o grupo de colaboradores da pesquisa. Mesmo não tendo participado ativamente na construção da sequência didática, com exceção do participante mencionado no início deste parágrafo, cujas questões sugeridas foram utilizadas na sequência didática, os participantes se manifestaram favoráveis e motivados à utilização do material em sala de aula e discussão futura sobre a experiência e avaliação do alcance ou não dos objetivos propostos.

Com essa reunião, foi finalizada a sequência de encontros que tinham sido programados para o primeiro semestre. Como pode ser observado os encontros foram muito importantes por pelo menos três razões: muitas vezes serviram para confirmar o que os participantes já tinham expressado em seus diários, outras para revelar contradições entre o que revelavam os diários e o que os participantes expressavam quando compartilhavam suas experiências com os colegas, outras ainda para inserir os participantes na discussão específica uma vez que os diários solicitados não tinham sido produzidos.

Conforme tinha sido acertado ao final do primeiro semestre, estando a sequência didática estruturada, foi enviada aos participantes para que pudessem dar sugestões ou fazer comentários antes que a versão final fosse entregue no curso de materiais didáticos e antes que fosse utilizada em sala de aula. Apenas um dos participantes respondeu com um comentário de que talvez a sequência estivesse um tanto extensa, mas não sugeriu o que poderia ser suprimido ou outra maneira de torná-la mais produtiva com menos material trabalhado. Assim sendo, uma versão final da sequência didática foi redigida e entregue no curso de materiais e essa versão disponibilizada aos participantes para que pudessem utilizar em suas salas de aula. Um encontro final ficou marcado para o dia 28/09 no qual o grupo avaliaria o trabalho com a sequência didática e como a participação na pesquisa impactou ou impactaria a sua prática de ensino.

No dia 26/09 um dos participantes entrou em contato comigo informando que já tinha utilizado a sequência didática, mas que não poderia se fazer presente no encontro do dia 28/09, por esse motivo uma reunião individual foi marcada com esse participante, cujo resultado é descrito abaixo:

A reação inicial do participante ao trabalho desenvolvido expressa oralmente foi: *“um aspecto interessante da experiência foi que uns alunos ajudavam os outros que tinham mais dificuldade, o outro foi que os alunos quiseram ir além, quero dizer, as perguntas da entrevista eram bem básicas e alguns alunos podiam e quiseram acrescentar mais informação do que a entrevista requeria”*.

Nota-se aqui uma percepção do participante com relação aos efeitos da mudança de metodologia na sala de aula, ou seja, ele constatou que a partir do momento que o espaço foi dado aos alunos para interagir uns com os outros houve uma iniciativa de cooperação entre eles. Com relação ao *ir além*, o participante pode também sentir que uma vez que foi dado um espaço de produção pessoal aos alunos, eles realmente surpreenderam e não se limitaram a apenas o que o material propunha. Os fatos observados demonstram o que Canagarajah (1999) já defendia, de uma língua em construção e a serviço daqueles que dela se utilizam. Dado o espaço de experimentação com o idioma, os alunos terão condições de fazê-lo dentro das suas particularidades e possibilidades, conforme também enfatizado por Kumaravadivelu (2005).

Ao avaliar as especificidades da sequência didática, esse participante afirmou:

*“Foi importante ter estabelecido objetivos a partir de uma dificuldade real da sala de aula ao invés de pensar apenas no conteúdo linguístico a ser trabalhado, pois trouxe novos desafios aos alunos para uso efetivo do inglês, e eles puderam ver, nos*

*diferentes materiais trabalhados dentro da sequência (didática), a importância do inglês. Eles também tiveram oportunidade de trabalhar com diferentes situações e sair do livro didático”.*

Novamente as observações do participante apontam para uma percepção de que a política linguística exercida em sala de aula pode ser criada a partir das necessidades reais do grupo e também vê uma alternativa ao livro didático, que nas falas iniciais dos participantes parecia ser o principal, senão único instrumento de tradução dos documentos que regem o ensino da língua alvo. Essa percepção é enfatizada no excerto abaixo:

*“Vejo uma relação entre a sequência didática e as DCEs e OCEMs porque ela trouxe situações reais de uso de inglês e sua importância na sociedade globalizada”.*

No decorrer dos encontros, a política *in vivo* não chegou a ser abordada diretamente, pois as questões que foram aparecendo estavam normalmente vinculadas à prescrição, ou ao que estava escrito e devia ser seguido, portanto, já institucionalizado. Nota-se no excerto abaixo que há uma hesitação do participante em se pronunciar com relação à política *in vivo* e mesmo assim o exemplo que ele tenta produzir não se relaciona a questões de solução de problemas linguísticos nascidos em sala de aula, ou às suas próprias escolhas e soluções. Parece que, no geral, a língua é vista muito mais como um conteúdo a ser ensinado dentro de uma estrutura pré-determinada do que uma habilidade a ser desenvolvida e uma entidade em construção, que pode ser utilizada e construída também na sala de aula.

*“Com relação às políticas ‘in vivo’, acho que a entrevista (vídeo) com as diferentes pronúncias (de pessoas de diferentes nacionalidades) é um exemplo”.*

Ao passo que esse participante poderia, por exemplo, ter sugerido que o auxílio dado (a partir da tradução ou exemplificação) por um aluno com um pouco mais de conhecimento linguístico ao seu colega para resolver o problema da entrevista poderia ser um indício de política *in vivo* a ser adotada em uma sala de aula que requer a utilização oral da língua alvo para solução de problemas, constituindo-se também numa prática social envolvendo aprendizes participantes tentando alcançar um objetivo comum.

Quando passamos à discussão do impacto da pesquisa na prática desse participante, sua reação foi expressa com as seguintes afirmações:

*“É necessário avaliar e interpretar a nossa prática educacional, confrontando com as necessidades dos alunos. Portanto, trabalhar assuntos atuais relevantes e*

*mostrar aos alunos a importância do inglês faz parte da realidade que eles vivem. Foi importante para eu perceber que o livro didático não deve ser a única fonte de informação na sala de aula. Participar de pesquisas é sempre uma forma de se atualizar, trocar experiências com colegas professores e com os pesquisadores.”*

A atitude positiva à pesquisa que já tinha sido expressa pelos participantes no início dos trabalhos é confirmada por esse participante. Nesse ponto do comentário, além de repetir a importância da troca de experiência com os colegas e pesquisadores, o participante acrescentou as necessidades dos alunos juntamente com a realidade em que eles vivem, parece que o foco se desloca um pouco da disciplina em si e passa para o conjunto de elementos que a compõe, incluindo ali a relação professor-aluno-material didático-disciplina-prática social. Assim, mesmo não tendo verbalizado a constatação de uma prática limitada e limitante nas suas ações anteriores, esse participante expressa a necessidade de rever e reinterpretar a sua prática educacional e também aproximá-la da realidade dos seus alunos.

Ainda nessa semana, um segundo participante que não poderia vir à reunião do sábado informou que tinha utilizado parte da sequência didática e já poderia fazer algumas considerações a respeito, as quais foram então enviadas por email.

Os comentários produzidos por esse participante também revelaram uma ‘percepção’ de que a realidade dos alunos deveria ser o ponto de partida para o estabelecimento da política ou orientação do trabalho em sala de aula, quando afirma: *“Como responsável pela disciplina percebo que se partirmos das dificuldades dos alunos fica mais fácil estabelecer os objetivos e “criar” a nossa própria sequência didática.*

Por outro lado, parece haver uma resistência desse participante em envolver os próprios alunos para juntos criar as soluções de sala de aula e uma dificuldade em compartilhar as ações, o que parece gerar alguma resistência por parte dos alunos também, pois o participante continua: *“Também conseguimos motivar e resolver os problemas ‘dos’ alunos (ao invés de resolver os problemas ‘com’ os alunos) escolhendo temas e materiais para as nossas aulas”*; ou ainda *“É difícil fazer os alunos entenderem que, mesmo a disciplina sendo LE faz parte do seu dia a dia e é importante para a sua formação”*. O participante parece assumir que apenas porque a LI está no currículo para ser ensinada e é a língua da comunicação global isso já deveria servir para que os alunos lhe dessem a devida importância, com uma abordagem totalmente de cima para baixo

sem que haja uma “democratização ao acesso da língua” conforme advogado por Canagarajah (1999).

Esse participante parece demonstrar um pouco do que Demo (2006) aponta como uma das dificuldades em construir uma educação inclusiva e participativa, pois parece reduzir os alunos a um grupo homogêneo e sem vontade ou iniciativa quando observa “*A maioria está acostumada a ter tudo pronto e as dificuldades respondidas pelo próprio professor e não se esforça o mínimo que seja para aprender e incorporar um novo conhecimento à sua identidade.*”

Esse participante, diferentemente do anterior, apontou ainda para uma dificuldade geral no desenvolvimento das atividades orais da sequência didática. Aparentemente o grupo com o qual estava trabalhando teve menos oportunidades de interação oral na LE o que resultou ainda num estranhamento no momento de desenvolver tal atividade. Segundo o participante: “*Nas atividades escritas e de leitura silenciosa até que se saem razoavelmente bem, mas na oralidade eles têm dificuldades em responder até as mais simples perguntas.*”

Para esse participante, o interesse despertado pela sequência didática foi o mesmo de quando outros materiais são utilizados, e explica “*o engajamento foi o mesmo de quando utilizamos o livro didático ou os recursos da TV pendrive.*” Essa observação nos remete ao fato de que não é o material didático em si, mas a maneira como ele é explorado em sala de aula que pode gerar mais ou menos interação, maior ou menor interesse e produção por parte dos alunos. Daí decorre a necessidade do profissional reflexivo-crítico, que vai explorar juntamente com os alunos o conteúdo e as possibilidades que o material oferece.

Nas palavras desse participante, a sequência didática está “*dentro do proposto pelas OCEM e DCE*”. Essa afirmação já foi feita pelos participantes no início dos encontros com relação ao livro didático, o que revela que a política linguística é vista como o estabelecimento de conteúdos relacionados à estrutura da língua e uma vez que o material cumpra com esse papel não há um questionamento por parte do profissional de como isso é feito ou qual o significado desse conteúdo da forma como é apresentado aos alunos.

Com relação à política *in vivo*, a observação desse participante foi restrita às situações de uso da língua no cotidiano conforme apresentado pelo material e não com relação aos usos da língua alvo pelo professor e alunos nas diversas interações que a sala de aula poderia propiciar ou mesmo em situações de exposição à LE fora da sala de



aula, em contextos vividos pelos alunos ou pelo professor. O participante declara: “*a princípio usa-se a língua não especificamente para um fim, mas como um material que expõe o aluno a situações do cotidiano e esse é um dos pontos sugeridos pelas DCEs do Estado do Paraná*”.

Ao avaliar sua participação na pesquisa, o participante explica “*o meu envolvimento foi razoável, visto que não estive em todas as reuniões, mas nos momentos que participei procurei contribuir da melhor maneira possível. É sempre bom fazer parte de atividades voltadas para nossa formação profissional*”. Assim revela que é favorável à formação continuada, mas que talvez não esteja totalmente disponível para realizar tudo o que é proposto em termos de uma pesquisa-ação, por exemplo. Percebe-se aqui a dificuldade do agenciamento conforme observado por Kleiman (2006) que dependeria de um profissional mais politizado e atento às diversas oportunidades de letramento não apenas na sala de aula, mas a partir desse ambiente.

Esse participante faz uma ligação entre as discussões relacionadas à política linguística com as políticas públicas em geral e entende a necessidade de promover melhorias. Dessa forma afirma: “*a comunidade sempre se beneficia das discussões e reflexões sobre como anda a escola e as políticas públicas para a educação. É importante perceber que não estamos sozinhos (os professores) em pensar uma escola melhor, com melhores profissionais, com pessoas que realmente amam o que fazem e dão melhor de si para conseguir bons resultados, mesmo que seja com um número reduzido de alunos*”. O trecho final que se refere ao número de alunos que alcançam bons resultados é preocupante no sentido de não questionar o porquê de um número reduzido, o participante parece apenas aceitar que poucos alunos conseguirão realizar o que é proposto pela escola e por ele também. Aparece aqui novamente um indício de que há descrédito com relação aos objetivos da disciplina LE e ao papel da educação atual na vida do imenso contingente de alunos que passa pelos bancos escolares todos os anos. Esse dado está de acordo com os resultados apresentados na pesquisa de Nascimento (2004), que observou que as competências e habilidades propostas para a LI não foram atingidas pela maioria dos alunos do ensino médio em escolas de Santa Catarina.

Esse participante também acredita que a pesquisa não pode ficar apenas no nível teórico e que a intervenção pode ser extremamente valiosa para todos os participantes envolvidos e sugere que “*seria interessante que todos que se propõem a fazer algum projeto que envolva a escola pública participassem do dia-a-dia da escola para*

*perceberem as dificuldades, as realidades do fazer pedagógico, os mandos e desmandos que acontecem no cotidiano das escolas e analisar o porquê de muitas situações encontradas desde a educação básica até o ensino superior*". Com essa observação atrela novamente a política linguística às políticas públicas e todo o entorno do ambiente escolar que aparentemente tende a dificultar ao invés de favorecer a prática pedagógica e criar um ambiente de construção de conhecimento. No geral, se por um lado percebe-se um profissional passivo e que tende a creditar as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da disciplina basicamente ao outro (aluno desinteressado, mandos e desmandos nas e das escolas), por outro lado também se percebe um profissional em busca de respostas (na esperança que já hajam respostas prontas) uma vez que se dispôs a participar do estudo, e ainda convida outras instâncias (universidades, NRE, entidades envolvidas em projetos com escolas públicas) a "participar do dia-a-dia da escola" e que talvez precise de outras oportunidades de trabalho cooperativo para se sentir em condições de realmente abraçar uma proposta de mudanças na sua prática cotidiana. Ainda precisa se envolver em projetos com direcionamento crítico para entender que as respostas prontas não servem necessariamente para a sua realidade escolar, uma vez que essas respostas normalmente defendem interesses que não são exatamente os da educação (econômicos, políticos, manutenção do *status quo*) e que as respostas de que precisa terão que ser construídas e reconstruídas na sua prática diária, elas são criadas para cada situação e cada contexto e só terão o efeito desejado com a participação engajada de todos os envolvidos no processo.

Na reunião do dia 28/09, três participantes estiveram presentes, nenhum deles tinha utilizado a sequência didática e as explicações foram:

*"Na minha escola houve um movimento dos pais de alunos que cobraram aulas de inglês mais voltadas para o PSS, ENEM e Vestibular, então foquei nos textos sem ter tempo de utilizar a sequência"*.

*"Como tivemos muitas aulas de inglês substituídas por outras atividades na escola não pude utilizar a sequência didática porque não haveria tempo de vencer o conteúdo se colocasse mais estas atividades"*.

*"Houve uma redução número de aulas por diversos motivos neste semestre, então não foi possível aplicar a sequência didática, especialmente porque eu já estava trabalhando com outra sequência didática (produzida para o PDE) que eu tinha que terminar para poder encerrar o curso"*.

Nos relatos dos três participantes, percebe-se uma dificuldade de passar da simples reflexão à profundidade de uma reflexão crítica que resulte em ação, uma vez que a sequência didática tentava ser uma resposta aos problemas elencados pelos próprios participantes no decorrer dos encontros. Ou seja, apesar de ter passado por um processo de perceber a necessidade de estabelecer objetivos a partir da própria observação, não houve um amadurecimento suficiente desses participantes para fazerem frente ao desafio de algo novo que se propunham.

Talvez o período de um semestre em que participaram dos encontros não foi suficiente para que pudessem desenvolver uma convicção maior e realmente se apropriar das ideias fomentadas nas discussões. Se as questões problematizadas neste trabalho, bem como as ideias delas advindas fossem cultivadas durante todo o período da formação inicial talvez esses participantes já se sentissem mais aptos a fazer escolhas mais desafiadoras. As justificativas também envolvem aspectos alheios à sala de aula, como alteração de calendário ou outras exigências da instituição que lhes deixaram com menos tempo do que calcularam inicialmente que dispunham.

Com relação à participação na pesquisa, todos os participantes se pronunciaram positivamente quando se referiram aos encontros e às discussões realizadas, o que sugere que sentem a necessidade de tentar entender algumas questões relacionadas à sua prática e partilhar esse entendimento com seus colegas. Por outro lado, quando se referem à tomada de atitude e mudança nas ações, as dificuldades parecem suplantar qualquer iniciativa e uma mudança de metodologia, por exemplo, torna-se impossível conforme mostrado nos excertos abaixo:

. *“Foram discutidos assuntos importantes para a nossa prática e propostas algumas atividades para aplicarmos em sala de aula. Não foi possível aplicar algumas dessas atividades por falta de tempo, pois temos um número reduzido de aulas”.*

. *“Foi possível discutir vários assuntos de relevância para a nossa prática, no entanto, não pude desenvolver todas as atividades propostas, por falta de tempo e também para não me desvincular das atividades propostas no Plano anual da escola”.*

. *“Foram discutidos assuntos relevantes e relacionados à nossa prática de sala de aula, é bom saber e dar opiniões que contribuam de uma forma positiva para o nosso dia-a-dia”.*

Com relação à como a teoria ministrada em sala de aula se relaciona com a realidade dos alunos, as reflexões apontam para um foco da prática muito mais nos recursos materiais, sejam tecnologias, material de referência ou o texto, do que

humanos, ou seja, o que os alunos realmente trazem em termos de vivência para a sala de aula e como o professor pode a partir dessas experiências promover as práticas linguísticas. Novamente, percebe-se a influência do campo social, conforme apresentado por Bourdieu (1992), que impõe determinadas regras aos indivíduos que só podem ser quebradas por aqueles que estão melhor preparados a fazê-lo, e os que não estão tenderão a segui-las sem questionamento. As observações dos participantes foram:

*“Procuramos nos atualizar sempre, mas as tecnologias disponíveis na escola não correspondem à demanda exigida pela comunidade escolar”*

*“A teoria ministrada em sala de aula nem sempre condiz com a realidade da população por falta de materiais diversificados (dicionários, livros...) muitos alunos por sala, mas com criatividade é possível realizar um trabalho.”*

*“Acredito que a teoria de sala de aula condiz com a realidade da população pois procuro atender as necessidades dos alunos partindo sempre de um texto que contempla um gênero textual, trabalhando suas características e as questões linguísticas”.*

Os dados também revelam uma preocupação dos participantes com o planejamento e com a sua própria qualificação enquanto falantes de inglês. Aqui se percebe uma reação à condição atual, o que talvez, com a condução de uma formação continuada embasada nas necessidades reais do professorado tanto no aspecto de fluência na língua alvo quanto na sua própria capacitação para a “praticidade” conforme apresentada e advogada por Kumaravadivelu (2005), pudesse levar a uma ação mais definitiva desses profissionais que acreditam que *“todo trabalho bem planejado é importante para melhorarmos nossa atuação para com os alunos, é bom sabermos o que pode ser melhorado, novas técnicas, são formas de estar nos atualizando.”* E também, *“os cursos para professores poderiam ser 50% teoria (de ensino) e o restante prática da LI”.*

Ao expressar os pontos abordados na pesquisa que beneficiaram a comunidade, os participantes afirmaram: *“O fato de discutirmos a realidade de cada escola durante os encontros me fez perceber que no período da manhã a receptividade dos alunos foi muito boa”.*

*“A vontade de realizar um trabalho mais motivador em sala, sabendo das dificuldades e tentando encontrar formas de ensinar que integrem o aluno à sua realidade”.*

*“Acredito que o benefício principal foi conhecermos e nos inteirarmos do que está acontecendo na universidade”.*

Todos os participantes apresentaram comentários positivos com relação aos benefícios trazidos pelo desenvolvimento da pesquisa, talvez uma mudança de percepção tenha ocorrido no decorrer dos encontros e os frutos dessa intervenção possam ser colhidos no futuro se outras situações de reflexão e prática conjunta possam ser disponibilizadas a esses profissionais. Nesse momento, ainda se percebe uma dificuldade de fazer caminhar juntas as discussões e ações práticas, e até mesmo a visualização de mudanças parece estar categorizada como *“o que está acontecendo na universidade”* sem a percepção de que as mudanças propostas ou que possam estar sendo discutidas nas universidades deveriam nascer da realidade do que está acontecendo no mundo e nas comunidades onde atuam.

Assim, segue abaixo uma tabela resumindo a participação efetiva dos envolvidos na pesquisa-ação em cada etapa do processo e o nível de desenvolvimento da proposta:

Etapa	Numero de participantes	Nível de desenvolvimento
Encontro 01 – decisões sobre a pesquisa ação.	10 participantes	Alcance total
Encontro 02 – Discussão sobre políticas linguísticas	10 participantes	Alcance total
Encontro 03 – Diário: Conteúdo e Metodologia	06 participantes	Alcance parcial
Encontro 04 – Diário: Currículo	06 participantes, 02 produziram diário	Alcance parcial
Encontro 05 – Diário: Prática Social	06 participantes, 02 produziram diário	Alcance parcial
Encontro 06 – Sequência Didática	02 presentes, projeto sequencia didática adiado	Alcance nulo
Encontro 07 – Sequência didática (discussão,	05 presentes, relatório produzido.	Alcance total em relação ao conteúdo, parcial em relação ao número de

objetivos, tema, gênero)		participantes
Encontro 08 – Sequência didática (atividades)	03 presentes, apenas 01 atividade.	Alcance parcial
Encontro 09 – avaliação da sequência didática	04 presentes, apenas 01 utilizou a sequência didática.	Alcance parcial

Tabela 7: Resumo da participação na pesquisa-ação e alcance das etapas.

Como se percebe, desde o início dos trabalhos houve dificuldade em reunir todos os participantes, além da ausência física, em muitos momentos, no decorrer da pesquisa, houve uma ausência de expressão escrita ou oral por parte dos participantes em relação aos temas propostos. Por falta de envolvimento com as questões pertinentes, ou ainda por interferência de fatores externos, o desenvolvimento da pesquisa-ação na sua totalidade foi comprometido, restando aos participantes uma caminhada incompleta na qual todas as possibilidades de agenciamento e emancipação a partir da reflexão crítica não foram exploradas. Nota-se aqui uma grande contradição entre o que os participantes inicialmente se comprometeram a realizar e o que foi realmente concretizado durante o período do estudo. A passividade foi uma característica que se revelou muito forte assim como a dificuldade de se mobilizar para o desafio de uma realidade que se apresenta como insatisfatória e limitante. Nota-se também que a falta de familiaridade com a pesquisa crítica aliada à prática engajada resulta em profissionais fragilizados e que tendem a se esconder atrás dos métodos utilizados, dos materiais à sua disposição e dos próprios problemas encontrados na instituição para justificar o insucesso da sua proposta pedagógica.

Tendo apresentado os dados coletados sobre as políticas lingüísticas a partir das percepções e práticas dos professores, o texto passa à discussão de elementos do discurso que revelaram as representações identitárias que esses profissionais apresentam quando relatam a sua trajetória de formação e a sua prática em sala de aula.

### **4.3 A Identidade profissional do Professor de Inglês**

No decorrer dos encontros e desenvolvimento do trabalho, os professores foram revelando através da sua fala como se vêem no exercício de sua profissão. As características de instabilidade e conflito (HALL, 1992; BAUMANN, 2004) que

marcam hoje as instituições e sujeitos transparecem em diversos momentos de descrição do ‘fazer’ cotidiano desses profissionais. Alguns excertos serão comentados abaixo:

. “*O problema é falta de continuidade, o professor de cada série recomeça o trabalho sem dar continuidade ao que foi trabalhado antes. Como a língua está chegando no aluno? O que dá resultado?*”

Essa constatação, seguida do questionamento “*como a língua está chegando no aluno?*” revela um professor com uma postura crítica sobre a própria ação, pois parece ver o professor isolado na sua prática, sem articular nem com seus colegas nem com as propostas anteriores já apresentadas aos alunos. Por outro lado, ao perguntar ao grupo “*o que dá resultado?*”, mas não propor nenhuma alternativa, parece esperar que alguém possa lhe responder isso, talvez com uma “receita” do que fazer, um caminho já traçado que leve a um resultado positivo garantido.

Buscando sanar essa dificuldade e desarticulação do grupo e das práticas, os participantes comentam a importância de fazer parte de cursos de formação como o PDE, no qual o professor pode por algum tempo se distanciar da prática e dedicar-se a alguma leitura e aprimoramento pessoal e profissional sem as pressões da rotina diária. Argumentam que para se fortalecer e dedicar-se a determinadas questões, por exemplo, de pensar a língua como prática social, o que não é exatamente estimulado na correria do dia-a-dia da prática escolar. Nota-se uma valorização por parte desses profissionais de iniciativas de formação continuada, ou seja, os professores se vêem como profissionais em construção que não podem descuidar da sua própria instrução. Porém, há um forte argumento de que as pressões de tempo e currículo, somadas aos problemas enfrentados em sala de aula não permitem que o professor possa cuidar do seu próprio desenvolvimento profissional como acha que deveria ou gostaria.

A esse respeito, Setton se posiciona com base na teoria de *habitus* de Bourdieu (1992) e explica a existência de

uma relação *dialética* entre sujeito e sociedade, uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo socialmente determinado. Segundo este ponto de vista, as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura. (SETTON, 2002, p. 64)

Com relação às oficinas do NRE e a formação continuada em geral, houve um consenso de que:

. “*a capacitação não respeita uma sequência*”.

. “Gasta-se um tempo precioso que envolve muitas pessoas, mas o resultado é muitas vezes pouco proveitoso”.

. “Talvez para os professores iniciantes seja mais atrativo. Aparentemente não há um planejamento do NRE de organizar a formação a partir das demandas de diferentes grupos de professores. Pois se houvesse, criaria oportunidade para que cada grupo se beneficiasse destes momentos de formação já com um foco nos seus próprios interesses e necessidades.” (os profissionais que formam o grupo nessa etapa têm mais de 15 anos de exercício da profissão).

. “Com relação ao material ofertado (livros, ‘pendrives’, ‘tablets’, computadores) não existe uma capacitação para o seu uso, ou se tem é muito demorada e, a maioria dos professores pouco usa ou não usa.”

Pelas afirmações acima, também percebe-se um profissional em condições de avaliar a relevância do que lhe é ofertado em termos de formação, mas ao mesmo tempo, sem a mobilização política necessária de influenciar a forma como tal formação é conduzida e fazer-se agente desse processo. Ou ainda, de procurar alternativas que possam ser mais favoráveis a essa formação, pois o Núcleo de Assessoria Pedagógica - NAP da UEPG oferece formação continuada para a comunidade que poderia ser melhor aproveitada pelos profissionais. No caso específico desse grupo, a própria formação relacionada à produção de material didático da qual participei, foi ofertada pelo Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas - DELIN da UEPG, criando uma oportunidade na qual o grupo poderia se beneficiar muito da discussão do tema, mas que não foi aproveitada pelos participantes.

Algumas reações mais específicas relacionadas ao professor apresentado nos documentos OCEM (2006) e DCE (2008) também apontam para que visões os participantes têm de si mesmos e da categoria de profissionais quando afirmam, por exemplo:

Diário 2 - “Concordo com DUTRA & MELLO no sentido das (sic) Universidades colocarem no mercado professores despreparados e essa ação merece ser analisada não só pela própria Universidade como também pelos acadêmicos (futuros professores), escolas e mantenedoras que, posteriormente, contratarão esses profissionais.

Também concordo quando os autores colocam que os professores recorrem a cursos de especialização em busca de uma regraduação, mas acho que isso se limita a conhecimento didático-pedagógico e não com o ensino/aprendizagem de línguas e, para esses eles procuram os institutos de idiomas, seguindo sugestão das próprias



*universidades cujos professores discordam com relação à formação dos acadêmicos. Existe uma linha que defende que a Universidade não deve preparar com relação ao idioma escolhido, mas sim com metodologias para ensinar esse idioma. Outra linha já defende que se a Universidade oferece um curso de línguas deve dar a base tanto na proficiência como nas questões didático-pedagógicas. Esse é, também, o meu ponto de vista.*

*Para que houvesse efetividade no processo ensino/aprendizagem nas escolas seria necessário rever os currículos das Universidades e adequá-los às necessidades das escolas levando-se em conta as exigências da sociedade. Além disso, os professores deveriam ser sensibilizados para essas exigências, tendo consciência de que só o diploma não basta, há que se buscar capacitação e outras alternativas para tornar o processo mais efetivo e eficiente. Nas escolas, depois de contratado, o professor não tem acompanhamento didático pedagógico efetivo (nem pelos pedagogos, nem pelo NRE). Não existe um espaço para discussões dos problemas apresentados pelos professores, para sugestão de metodologias, de troca de ideias, em virtude da dinâmica das escolas e do trabalho dos diretores e equipes pedagógicas (urgência na resolução dos problemas dos alunos, cumprimento de solicitações da própria SEED, entre outros).*

*Nas escolas, o que mais se observa são professores de LE que não usam a língua na sua prática, isto é, só se limitam a falar como essa língua funciona, não direcionando para discussões, reflexões e produção de discurso na língua trabalhada.*

*Diário 6 - “Quanto ao que afirmam Dutra e Mello na OCEM 2006, há fatos que embasam isso. Em 2000 a Cultura Inglesa fez testes com professores de LI em Faxinal e se comprovou que cerca de 60% deles não eram nem intermediários em inglês. Em uma prova de 50 questões das quais acertei 43 a grande maioria dos professores que lá estavam tiveram um número de acerto abaixo de 30 questões o que é profundamente lamentável. Com esses dados a secretaria de educação investiu bastante na formação de professores na época. Os cursos ocorreram em 2000, 2001, 2002 e 2003 foram de imersão que normalmente ocorriam nas férias de janeiro, cursos pela internet e radio BBC e viagens para a Inglaterra. Se não estiver enganado quatro turmas de 33 professores foram para lá ( eu fui na primeira e frequentei um curso de 120 horas na Chichester University).”*

*Diário 5 - “Quanto à formação de professores de inglês, concordo plenamente que é necessário buscar mais apoio em cursos particulares e de pós-graduação. Quando cursei Letras, já havia concluído um curso de quatro anos no curso Interamericano, o que me facilitou bastante a aprendizagem, mas, por outro lado, achei até que as aulas de LI na universidade não tiveram mais rendimento por falta de base de alguns acadêmicos na LI, atrapalhando um pouco o andamento das aulas.”*

*Diário 3 - Concordo, em parte, com o primeiro trecho, “o sistema educacional brasileiro coloca no mercado professores despreparados ...”. No curso superior são trabalhados os conteúdos necessários para preparar os futuros professores, dando uma base muito boa. Mas é com a prática que esses conteúdos são mesmo assimilados. Acredito que nas primeiras experiências em sala de aula os professores se sintam inseguros, pois são muitos conhecimentos que precisam ser articulados, visto que um professor trabalha com séries diferentes, alunos com necessidades diferentes e não têm ainda o manejo de classe ideal. Aprende-se muito na prática de sala de aula e é esta experiência que faz com que o/a professor/a esteja cada vez mais preparado e mais seguro. Considero a busca pelos cursos (regraduação) ou por grupos de estudo uma*

*maneira de o/a professor/a mostrar seu interesse em acompanhar as mudanças que acontecem na nossa sociedade e, por consequência, na escola. Diferentes momentos históricos demandam diferentes práticas pedagógicas.*

Ao observar os relatos acima, percebemos que todos os participantes concordam ao menos parcialmente com a afirmação de que o professor vai para a sala de aula despreparado, o que demonstra que em algum momento da sua carreira sentiram que precisavam se qualificar cada vez mais para dar conta de todas as questões que permeiam a sala de aula. Com relação ao seu próprio nível de proficiência na LI, informam ter feito cursos de inglês em instituto de línguas tanto no Brasil quanto no exterior, lembrando que três dos participantes fizeram os cursos oferecidos pela Open University em Londres e dois deles têm o certificado FCE, mas reconhecem que essa não é a realidade da maioria do professorado, o que é confirmado por dados estatísticos fornecidos por um dos participantes (diário 6). Apenas quatro participantes fizeram suas observações por escrito com relação a essa afirmação das OCEM.

Se levarmos em consideração a análise de Kleiman (1988) já citada anteriormente, podemos ver o despreparo como uma “condição transitória” que pode ser modificada pelo próprio professor ao buscar se qualificar. No caso dos professores participantes deste estudo, o próprio fato de se envolverem com o estudo já parece ser um indicativo de busca situações que promovam sua passagem para uma outra condição, diferente daquela em que se encontravam antes desta experiência de interação. Os outros cursos que informaram já terem participado também constituem oportunidades de mudança de uma situação inicial para outra desenvolvida a partir das experiências vividas. O que ocorre é que talvez condições tivessem que ser criadas já no nível da formação inicial que encorajassem todos os profissionais da educação a investirem em uma busca constante de formação, com uma maior valorização das suas próprias experiências e estratégias que lhes façam alcançar melhores resultados. E também um entendimento de que essa é uma busca constante, pois trata-se não apenas de profissionais em formação, mas de pessoas em formação, trabalhando com outros sujeitos em formação, que são os alunos, a partir de uma entidade em formação que é a língua e que os contextos de utilização da língua, sejam eles diferentes mídias ou diferentes níveis de formalidade, não podem ser ignorados.

Outro ponto a ser considerado é a abordagem que guia a formação inicial e continuada, para não se correr o risco de apenas reproduzir o que tem sido feito por

décadas, práticas que muitas vezes passam de um século a outro sem trazer resultados, ou sem ganhar significado. Portanto, a reflexão e a criticidade têm um papel fundamental no desenvolvimento desses profissionais e, indiretamente, daqueles com quem eles venham a trabalhar. Isso provavelmente faria com que oportunidades que são criadas, como a participação deste estudo, fossem mais bem aproveitadas pelos envolvidos no sentido de realmente se questionarem com relação ao seu próprio papel em todo esse processo e que recursos pessoais podem ser disponibilizados para, juntamente com seus alunos, colegas e toda a comunidade escolar poderem reverter as situações desfavoráveis e delas tirar proveito na construção de um conhecimento como prática social.

Quando analisam o texto das DCE que descreve o professor de LE, temos as seguintes observações:

Diário 2 - *“É necessário que se conheçam não só as teorias relacionadas ao processo ensino/aprendizagem da disciplina específica, mas também as que tratam do processo didático-pedagógico (didática, psicologia da educação, estrutura da educação, etc). Além disso é necessário se observar o perfil do profissional e, o mais importante, que este goste do que faz para que possa buscar e imprimir qualidade na sua ação.”*

Diário 6 - *“Em relação a DCE 2008, imagina-se um professor “ideal” que saiba fazer a relação entre língua e pedagogia crítica, mas não basta apenas reconhecer; quando é para por tudo isso em prática esbarra-se no professor “real” que vem para o campo de batalha com as suas lacunas seja de domínio de língua ou de formação pedagógica. E não vejo solução para esses problemas quando converso com os estagiários que estão comigo este ano, verifico que o número de aulas semanais de LI diminuiu no curso de letras em relação ao que era na década de 90. Tomara que com o programa Universidade Sem Fronteira ofereçam bolsas para os acadêmicos de Letras-Inglês como oportunidade de melhoria de fluência na língua, a parte pedagógica pode ser aprimorada depois com cursos nas universidades locais.”*

Diário 5 - *“Mesmo tendo feito duas especializações em ensino de inglês, encontro dificuldades em ensinar na escola pública, pois não se pode avançar muito com os alunos por falta de base dos mesmos e pouco interesse em aprender, pois as turmas grandes não permitem que se dê atenção individualizada e se perceba as necessidades de cada aluno.”*

Diário 3 - *“As últimas DCEs apontam para a importância da relação entre língua e pedagogia crítica, uma concepção de educação que busca a compreensão da realidade para as necessárias transformações, visando a melhoria das relações sociais, da qualidade de vida, superação das desigualdades sociais e econômicas. Assim, o ensino*

*de uma língua não tem como fim apenas o conhecimento da língua alvo, mas também, concomitantemente, precisa promover uma reflexão sobre a realidade. Eu acredito que em cada aula o/a aluno/a deve levar também uma mensagem humanizadora.”*

Nesses relatos, nota-se um profissional envolvido emocionalmente e que revela comprometimento quando afirma, por exemplo:

. “*que ele goste do que faz, para que possa buscar e imprimir qualidade na sua ação*”;  
 . “*eu acredito que em cada aula o/a aluno/a deve levar também uma mensagem humanizadora*”.

Tal envolvimento e comprometimento lhe possibilitaria então desenvolver atitudes positivas com relação à sua atividade ao mesmo tempo que lhe permitiria “*passar uma mensagem*” aos seus alunos além de preocupar-se apenas com a disciplina em si.

O participante também reconhece um profissional com “lacunas” que gostaria que fossem preenchidas tanto com a capacitação linguística quanto com a formação pedagógica, e reafirma sua crença no investimento em formação continuada. A metáfora do “*campo de batalha*” é utilizada, o que demonstra um profissional em conflito e que vê sua atividade mais como uma luta do que como uma “construção”.

Às vezes, percebe-se um profissional que se sente de alguma forma imobilizado por fatores alheios à sua própria capacidade quando afirma que “*não vejo solução para estes problemas*”, “*não se pode avançar*” ou ainda “*as turmas grandes não permitem*”.

Percebe-se também fortemente nos relatos as expectativas criadas a partir da graduação com relação ao funcionamento da escola, sua interação com o NRE e mesmo dos profissionais de educação entre si, que não se confirmam no decorrer da sua carreira, fazendo com que o profissional se sinta desprestigiado pelo próprio sistema de ensino e pressionado pelas urgências do cotidiano escolar sem dispor de um suporte da instituição ou dos próprios colegas.

Nesse sentido, a relação entre *habitus* e *campo* (DUBAR, 1997) parece explicar como as disposições individuais podem ser tolhidas ou expandidas a partir das relações do indivíduo com o meio no qual está inserido. Assim sendo, mesmo havendo uma disposição de mudança ou melhoria, esta não encontra condições favoráveis para sua concretização porque o indivíduo não está tão bem preparado quanto deveria para poder agenciar as mudanças que entende que seriam necessárias para o melhor desenvolvimento do seu trabalho. Nesse contexto, vale a pena novamente questionar

como a formação inicial e continuada desses profissionais têm contribuído para a verdadeira emancipação política dos indivíduos de forma que possam se sentir agentes de transformação? O quanto do silêncio e das reticências observados no desenvolvimento dessa pesquisa podem ser atribuídos ao “uso emancipatório da linguagem”, uma vez que talvez esses profissionais não estejam totalmente conscientes ou convencidos de que dispõem de outras ferramentas para expressar a condição atual na qual se encontram (de falantes da língua alvo, de professores de língua)?

Tendo feito essas observações sobre como os professores se descrevem a partir das suas percepções do que é ensinar uma LE na atualidade, passaremos às considerações finais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao observar a trajetória histórica do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, nota-se uma preocupação desde os primórdios da colonização com a disponibilização de idiomas na grade curricular. Inicialmente, com as línguas clássicas, grego e latim; posteriormente, com os idiomas europeus: francês, alemão, italiano e inglês, principalmente. Os interesses que inicialmente pareciam derivar da importância dada ao conhecimento das culturas antigas e ao pensamento dos filósofos, passam a dar lugar a interesses políticos e comerciais e, com isso, percebe-se a oscilação entre os idiomas com mais prestígio em uma determinada época tendo primazia sobre outros na oferta curricular. Observa-se, no entanto, a redução gradativa da oferta de línguas e também da carga horária destinada ao ensino de idiomas.

É interessante também observar que fatores como o número de falantes de uma determinada LE numa determinada comunidade não parecem ter sido levados em consideração na época em que decisões foram tomadas com relação a que idioma ensinar naquela comunidade, ou quando foram, isso não garantiu que a comunidade pudesse manter esse ensino. O que se observa é que as políticas parecem ter sempre se pautado por uma tentativa de homogeneização ao elaborar documentos que prevêm a oferta desse ou daquele idioma em todo o território nacional, ou por todo o Estado, o que hoje se reflete no ensino inglês e espanhol. O primeiro por conta da indiscutível posição desse idioma no cenário internacional, o segundo como resultado de acordos assinados a partir do MERCOSUL que também prevêm um intercâmbio entre as línguas dos países participantes. Mas, e principalmente, pela política de expansão adotada pelos países do centro, falantes dessas línguas, que têm grande interesse em manter sua posição privilegiada frente aos países da periferia. Isso nos mostra que a língua é também uma forma de exercício de poder.

Esse fato deveria ser no mínimo curioso se levarmos em consideração que o Brasil é um país formado por muitas etnias diferentes e que muitas comunidades ainda hoje preservam costumes que representam a sua cultura e identidade, dentre eles a língua, muitas vezes a duras penas por não contarem com a estrutura que seria necessária dentro da comunidade para assegurar que as novas gerações de brasileiros pertencentes àquela comunidade pudessem ter acesso a esse bem cultural local. E isso não é assegurado pelas políticas linguísticas vigentes que então sofrem de uma contradição, uma vez que os documentos apontam para a formação integral do cidadão,

por outro lado, lhe impõem uma nova identidade em detrimento da sua constituição original.

Saindo do âmbito doméstico, podemos citar ao menos duas outras instâncias em que outros idiomas, diferentes do inglês ou espanhol, se revelam uma prática social que demanda de pessoas aptas a utilizá-los com desenvoltura e eficiência, na tradução pública juramentada e trabalhos de intérprete comercial. A Junta Comercial do Estado do Paraná, por exemplo, realiza concurso público para seleção de tradutores nos idiomas: alemão, árabe, espanhol, francês, grego moderno, hebraico, holandês, inglês, italiano, japonês, latim, polonês, russo e ucraniano. Esse é apenas um exemplo no Estado do Paraná, a Junta Comercial de cada Estado do país tem a sua própria relação de profissionais que atende às demandas do mercado com diferentes idiomas. Outro exemplo seriam os diplomatas, o nosso país também precisa desses profissionais com fluência em línguas diferentes do inglês ou espanhol, a falta de oferta dos outros idiomas limita o acesso a essa carreira aos alunos da escola pública que não têm condições financeiras de aprender outros idiomas que não sejam aqueles ofertados pela escola pública. Seria razoável então, uma certa preocupação do Estado em elaborar políticas mais abrangentes com relação à oferta de idiomas. Ainda que o CELEM tenha funcionado como uma opção aos alunos da escola pública que queiram aprender outros idiomas, a oferta é muito limitada, apenas quatro idiomas (inglês, espanhol, francês e alemão) em Ponta Grossa e no contraturno, o que também limita o acesso aos alunos que precisam trabalhar quando não estão em horário escolar.

Naturalmente essas questões não estão adormecidas e pudemos observar, no decorrer do trabalho, que discussões têm sido levantadas com relação à pluralidade linguística e talvez na atualização das políticas ela venha a ser melhor contemplada como uma das dimensões a ser consideradas em relação ao ensino de línguas no Brasil. Esse é um aspecto que tem relação com a quantidade de línguas ensinadas na escola pública que, na atualidade pelas razões já mencionadas anteriormente, está restrito no Brasil à oferta de inglês e espanhol e, no caso deste trabalho, mais especificamente o interesse recai sobre o ensino de inglês, e o aspecto sobre o qual nos concentramos é a qualidade do idioma ensinado nas escolas públicas do nosso país.

Novamente, ao observar o relato histórico de ensino da LI percebe-se que desde 1808 ele está presente no ensino regular e aparentemente, desde aquela época, sofre dificuldades que vão desde a falta de profissionais qualificados, dificuldade de implementação de métodos atualizados, até uma falta de sintonia entre o que

preconizam os documentos oficiais, em termos de objetivos a ser alcançados e as próprias políticas voltadas à educação, as quais não criam condições facilitadoras ao alcance desses objetivos.

Voltando o olhar para os últimos dez anos de ensino de LI em particular, chega-se à conclusão de que as mudanças ocorridas ainda não conseguiram corrigir as falhas observadas, pois, de acordo com os estudos elencados neste trabalho e a partir da análise dos dados coletados, os resultados ainda apontam para:

- . salas de aula que reproduzem o discurso hegemônico, sem uma análise do conteúdo ideológico dos textos apresentados;
- . estudo descontextualizado, a partir da estrutura da língua;
- . desorientação teórico-metodológica dos professores que estão ainda num nível muito inicial de contato com os documentos oficiais;
- . alunos que não alcançam as competências e habilidades a serem desenvolvidas em LE ao final do ensino médio;
- . prática de ensino guiada pelas concepções tradicionais de educação e de linguagem;
- . formação de professores de LI que privilegia questões de ordem metodológica, descrição de procedimentos e descrição da língua (gramática contextualizada) em detrimento de questões como ética e políticas no ensino de LI;
- . ensino de inglês associado ao um grupo específico de países, principalmente EUA e Inglaterra;
- . A escola regular como espaço em que o inglês não pode ser aprendido de forma bem sucedida;
- . Distanciamento entre o que desejam os professores de inglês, suas expectativas em relação ao ensino da língua e a sua prática;
- . Livro didático guiando a organização de tarefas na sala de aula, como modo de apresentação de um conteúdo “concreto”, passível de avaliação;
- . A falta de um professor co-criador de políticas de línguas;
- . A influência do sistema econômico sobre o sistema educacional;

Os estudos acima relacionados foram juntados a este trabalho com o intuito de nos auxiliar a entender o que tem acontecido na formação mais recente dos profissionais, uma vez que os profissionais participantes desta pesquisa já passaram pela formação inicial há mais de dez anos. E, no decorrer da análise de dados, muitas vezes nos remetemos a esses resultados, pois os dados coletados revelaram que a realidade



exposta naqueles trabalhos continua se repetindo nos procedimentos e práticas da sala de aula. E, principalmente as políticas linguísticas continuam a favorecer os países do centro, uma vez que não se consegue garantir uma educação para a crítica, ao contrário, o que se vê é a imposição de um modelo de LE cuja utilização em práticas sociais parece estar tão distante dos alunos e tão além das suas possibilidades que a única justificativa para essa disciplina no currículo parece ser a subserviência política e econômica do país que não pode fazer suas próprias escolhas.

Fica-se com a impressão de que a inclusão da LE no currículo está mais para uma exigência das demandas de mercado do que para a formação do cidadão crítico e participativo que os documentos preconizam. Daí decorre, por exemplo, que as políticas linguísticas não contemplem outros idiomas, apenas o inglês e o espanhol. Assim sendo, a formação do professor de línguas também não contempla os aspectos necessários a essa dimensão e questões como pluralidade linguística passam ao largo da percepção desse profissional. Também fica aparente o não envolvimento do profissional em formação com questões das políticas linguísticas e da educação e, por consequência, a prática de sala de aula universitária perde os elementos necessários à produção do conhecimento por um grupo consciente de suas demandas e pró-ativo no seu papel de educadores que pudessem, da mesma forma, envolver seus alunos na problematização da sua realidade.

Outro aspecto de relevância a ser considerado nas escolhas de sala de aula refere-se ao status atual da LI. A análise dos dados trazidos pelo grupo de participantes revelou que os aspectos de língua franca do inglês e conseqüente problematização do material didático a esse respeito não têm acontecido nas salas de aula. A posição hegemônica dos países do centro ainda é mantida como exemplo ideal de utilização da língua, a influência dos países da periferia que têm sido forçados a conviver com o inglês como língua oficial, ou mesmo de outros países que como o Brasil vêm mais e mais o uso do inglês se tornando obrigatório em diversas instâncias da prática social, não são levados em consideração e a aproximação da língua em uso com a cultura local não é exercitada. Aparentemente, essa é ainda uma dimensão do idioma que não está sendo contemplada na formação inicial nem na continuada.

Estando assim situado em um contexto de diversas contradições entre os próprios documentos que apresentam as políticas, entre os contextos apresentados como ideal e o real, entre a língua padrão e as variedades cultas utilizadas pelo mundo, se constitui o professor de LI. Pode-se apreender da sua fala e da sua prática um indivíduo

comprometido com o que faz a partir dos modelos que lhe são fornecidos tanto pelos professores que um dia lhe ensinaram, quanto pelo modelo de formação inicial que lhe foi proporcionado. Também se observa um profissional em constante desenvolvimento e com atitudes que revelam avanços e recuos dependendo dos contextos que lhe são apresentados.

Os dados mostram que há professores com disposição de olhar para sua prática, mas que às vezes esses mesmos profissionais se sentem pequenos diante de todos os elementos presentes no contexto escolar e até desmotivados a provocar outros conflitos além daqueles nos quais já se vêem envolvidos. Outras vezes se impõe o esforço de provocar mudanças e deslocamentos tanto para si quanto para seus alunos. Enfim, são diversas identidades concorrendo em diversos momentos da sua prática, e se em alguns momentos ele resiste ao questionamento e à problematização, em outros se mostra aberto a essas possibilidades e assim vai desenvolvendo novas possibilidades identitárias que podem também lhe trazer emancipação, desde que envolvido em um processo reflexivo crítico.

No contexto deste trabalho, a pesquisa-ação foi um desses momentos de deslocamento que lhes proporcionou olhar para uma prática que, em algumas situações, foi descrita como vazia para os alunos por falta de uma compreensão maior do próprio objeto de estudo da disciplina, talvez também irreal porque embasada em um modelo de língua ideal, que na configuração atual se mostrou ultrapassado enquanto objetivo a ser alcançado. E, a partir de uma reflexão sobre diversos aspectos de ensino de língua e LI no mundo poder planejar uma nova abordagem da própria importância do aprendizado para seus alunos, repensar os objetivos a ser alcançados para tornar essa língua mais próxima das práticas sociais dos seus alunos.

Ainda assim, notou-se nas falas de alguns participantes uma mudança na percepção de como as práticas de sala de aula podem ser direcionadas a uma participação mais efetiva dos alunos e quanto isso pode ser mais produtivo. Numa visão otimista, essa mudança de percepção pode ser o início de uma mudança real da prática a partir das possibilidades construídas pela nova metodologia adotada.

Dentro dos objetivos deste trabalho, uma tentativa de mudança foi a elaboração da sequência didática, sua aplicação e uma reflexão sobre os resultados alcançados. Percebeu-se a dificuldade dos participantes em passar da reflexão à ação e, mesmo tendo participado do planejamento da mudança a sua implementação não foi conseguida por todos os envolvidos, pelo menos não nesse momento. Por outro lado, nenhum dos

participantes descartou a possibilidade de utilizar o material em um outro momento em que talvez se sintam melhor preparados a fazê-lo. Da mesma forma, notou-se nas falas de alguns participantes uma mudança na percepção de como as práticas de sala de aula podem ser direcionadas a uma participação mais efetiva dos alunos e quanto isso é mais produtivo. Numa visão otimista, essa mudança de percepção pode ser o início de uma mudança real da prática a partir das possibilidades construídas pela nova metodologia adotada.

Por outro lado, levando-se em consideração o desenvolvimento da pesquisa-ação neste estudo, podemos considerar que nem tudo o que foi planejado, foi realmente executado pelos participantes (tabela 7), e o compromisso de engajamento deles que foi inicialmente assumido perdeu força no decorrer dos procedimentos. Os movimentos exigidos pelo posicionamento reflexivo crítico não encontraram ressonância na ação exercida pelos participantes. Esse fato propõe um grande questionamento em relação à perspectiva de língua e linguagem, bem como do papel do professor, na formação inicial e continuada desses profissionais, que notadamente se fazem ausentes em momentos de conflito que exigem posicionamentos que vão além do que eles entendem como ensino de língua.

Dessa forma, tudo o que não fizeram com relação à elaboração ou aplicação da sequência didática, por exemplo, revelou que ainda relutam em se ver como professores de língua inglesa que podem ensinar inglês, ou seja, admitem que há dificuldades a serem superadas, conseguem vislumbrar objetivos a serem alcançados com seus alunos, mas permitem que as dificuldades sejam maiores que a vontade deles de intervir. Entendo que não é um movimento fácil, tive que reconhecer que não me sentia preparada para elaborar o material a que me propunha e por isso decidi participar de um curso que tomou alguns dias dos meus finais de semana naqueles dois meses e me arriscar a ser avaliada por outros ao apresentar a sequência didática para os colegas e a coordenadora do curso. Mas foi um movimento ao qual valeu a pena ter me submetido e me fortaleceu de uma maneira que eu não tinha previsto.

Para mim, enquanto professora de LI em particular, foi uma grande oportunidade de superação de uma dificuldade nessa área, pois ao participar do curso de produção de materiais, também tive a possibilidade de aprender mais sobre esse recurso didático. Com relação ao trabalho desenvolvido junto aos professores participantes, ou seja, enquanto pesquisadora, pude também desenvolver uma percepção de quanto ainda preciso me envolver com a pesquisa para poder melhor coordenar intervenções dessa

natureza junto aos profissionais. O trabalho foi lento, notadamente os participantes tiveram dificuldades tanto em desenvolver a reflexão crítica, talvez por falta desse tipo de prática na sua formação inicial e também continuada. A ação ficou prejudicada também pela falta de reflexão e por outros motivos já expostos no decorrer do trabalho, que desencorajam o profissional a agenciar sua prática. Talvez com mais tempo esse grupo de profissionais e esta pesquisadora pudessem trazer mais dados para este trabalho, mas acredito que foi uma iniciativa a ser valorizada. Enquanto contribuição com a comunidade pesquisada, além de todas as reflexões propostas, da criação de oportunidades de expressão de ideias e desejos, também resultou em um material concreto a partir da comunicação de necessidades reais que pode vir a ser utilizado em sala de aula.

Assim, de forma resumida retomamos as questões da pesquisa:

- a) Como as abordagens e metodologias utilizadas por esses professores em sala de aula reproduzem as políticas linguísticas?

A partir de uma visão de língua como “categoria descritiva objetiva” (PENNYCOOK, 1994) que ignora as relações de poder e conhecimento que concorrem para a utilização e (re)construção dessa língua em contextos sociais. Dessa forma, há uma imposição da língua de cima para baixo, seja a partir do currículo, ou no micro universo da sala de aula, pelo professor, sem uma participação e envolvimento real dos alunos nas práticas desenvolvidas. E sem levar em consideração os novos contextos midiáticos de utilização de língua que requerem cidadãos multilíngues que possam realmente obter sucesso nas mais diversas práticas sociais.

- b) Como o material didático utilizado/produzido por estes professores demonstra traços de políticas linguísticas?

Com certeza o material didático transporta para a sala de aula todas estas questões de poder e apropriação ou não da língua pelo público alvo. Por isso, uma leitura crítica do material ou uma produção crítica de material são necessárias para se alcançar objetivos que sejam realmente favoráveis ao aprendizado e às necessidades dos alunos. Também levando em consideração as novas mídias e a língua sendo utilizada a serviço daqueles que delas necessitam, em ambientes translinguísticos e transculturais. Assim, um material concebido dentro de uma política que ignora estas questões trará essas mesmas características limitantes para a sala de aula. A falta de

engajamento dos participantes na produção do material didático, no caso deste estudo, demonstra uma tendência ao consumo de materiais prontos, independentemente de quão (in)adequados eles podem ser para a realidade local. Novamente com foco na língua enquanto estrutura que, portanto, pode ser apresentada através de qualquer veículo, por mais engessados que os conteúdos ou temas e atividades desenvolvidos possam ser em relação às necessidades e interesses reais do grupo com que se trabalha.

- c) A atual configuração do ensino de LI viabiliza quais formações identitárias profissionais aos professores envolvidos?

A construção da identidade do profissional de ensino de LI ainda passa pela dificuldade inicial da proficiência na língua. A formação inicial que parece ignorar as características da língua enquanto “construto discursivo” (PENNYCOOK, 1994) e, portanto impregnada de toda a influência da mídia e de seus usuários, não fornece subsídios para que o professor de LE – inglês se aproprie da língua alvo ou desenvolva percepções relacionadas ao uso efetivo da língua para os diversos propósitos e nos diversos ambientes, virtuais inclusive, a que os alunos estão expostos na atualidade; e uma formação inicial e continuada deficitária uma vez que focada essencialmente em métodos e procedimentos prescritos e não na reflexão a partir da sua própria prática e a partir dela na criação de novas teorias, parece constituir outro foco de dificuldade. Disso resulta um profissional que, mesmo com todo o comprometimento que possa ter com a sua atividade, carece de uma percepção mais completa de todas as dimensões e alcance do seu trabalho e por isso mesmo não se sente preparado para o agenciamento desse processo de criação e recriação constante de si mesmo e da língua no qual está envolvido. Como resultado, tem tido menos êxito do que gostaria tanto com relação à sua própria prática como com relação aos resultados alcançados através dela e sempre procura no seu entorno as justificativas para esse insucesso, tendo grande dificuldade em repensar as suas próprias escolhas, tentar diagnosticar suas próprias falhas, ou avaliar o seu próprio desenvolvimento enquanto usuário da língua alvo e enquanto professor de língua estrangeira.

Sugere-se, a partir destas reflexões, estudos relacionando políticas linguísticas a políticas públicas para a educação, uma vez que não só o trabalho do professor em sala

de aula, mas também as ações desenvolvidas pela SEED e NRE deveriam estar pautadas nas particularidades das comunidades que atendem. Essas ações poderiam se beneficiar do conhecimento prático desenvolvido por seus professores em serviço valorizando as teorias que esses mesmos professores podem desenvolver a partir dessa prática, e então conjuntamente criar mais possibilidades para as comunidades escolares com a participação ampla e ativa de todos os envolvidos.

Outra área que também poderia se beneficiar dos resultados apresentados por estudos etnográficos é a de políticas linguísticas e formação de professores, pois a partir de iniciativas de inserção da comunidade acadêmica na comunidade escolar, um novo foco estaria se criando para os futuros profissionais de ensino de línguas, sempre pautado em uma pedagogia crítica e problematizadora.

Essa interação entre a universidade e as escolas através de projetos de extensão e ensino aliados à pesquisa já nos anos iniciais da formação acadêmica pode resultar em profissionais menos passivos frente aos desafios e/ou insucesso, e com uma perspectiva de conhecimento que vai além do simples consumo de conteúdos, que se vê no direito de também criar e contribuir com as suas próprias ideias que derivam da prática em sala de aula, na sala dos professores, nos corredores, no pátio e no ambiente escolar em geral.

A língua assim como o processo de ensino/aprendizagem estão e estarão sempre em construção. Como parte desse processo, temos que nos apropriar de uma e de outro para que a nossa identidade possa ser (re)construída a partir das nossas palavras e das nossas ações.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL DA COSTA, Débora. **Representações Linguísticas de alunos de ensino médio na aprendizagem de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2011.
- BAGNO, Marcos. Cassandra, Fênix e outros mitos. In FARACO, Carlos Alberto (Org.). **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001, p. 47-81.
- BALADELI, Ana Paula Domingos; FERREIRA, Aparecida de Jesus. O Gênero Textual na Sala de aula de língua inglesa: uma experiência com sequência didática. In FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). **Formação de Professores de língua: Gêneros Textuais em Práticas Sociais**. Cascavel. Unioeste, 2008, p. 85-114.
- BAUMANN, Zigmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- BAURAIN, Bradley. Course Design and Teacher Development in Vietnam: a Diary Project. In: **Tesol Journal**. 1.1. 2010 p. 159-175. Disponível em: [onlinelibrary.wiley.com/doi/10.5054/TJ.2010.215245/abstract](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.5054/TJ.2010.215245/abstract). Acesso em 10 ago 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que falar quer dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 10 jun. 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2006. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 10 jun. 2012.
- BRITO, Bartolomeu Melo. **Parâmetros Curriculares Nacionais: funcionamento do discurso norteador do ensino de línguas estrangeiras modernas**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de alagoas. Maceió, 2011.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística uma introdução crítica**. 4<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- \_\_\_\_\_. **As políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- CANAGARAJAH, Suresh. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CARRIEL, Ana Lucia de Mello Lemos. **Embuste? Ficção? Utopia? O ensino de língua inglesa na escola pública: mistérios que o complicam, caminhos que o viabilizam.** Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

CAVALCANTE, Luciana Rocha. **A prática do professor de língua inglesa no Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense: dimensão pedagógica e política-ideológica.** Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Maranhão. São Luis, 2003.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. Pelotas: **Linguagem e Ensino**, v. 8 n. 1, 2005, p. 101-122.

CHAGURI, Jonathas de Paula. Configurando a História: os sentidos e a política do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. **Revista e-curriculum**. v. 8 n. 1. São Paulo, 2012, p. 1-28. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 10 ago. 2012.

CORREA, Djane Antonucci. Políticas linguísticas e ensino: um convite à discussão. In: BATTISTI, Elisa; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). **Língua e linguagem: perspectivas de investigação.** Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, v.1, p.105-124, 2011, p. 105-124.

CORREA, Juliana de Melo. **Inglês escola (a)fora: representações de professor, alunos e língua estrangeira em uma ONG para o ensino de língua inglesa.** Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

COSTA, Cláudia Estevam. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras: um estudo discursivo da prescrição institucional e do trabalho.** Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

COSTA, Gicelma Cláudia da. **A Relação da língua com a cultura, a sociedade e a educação para o ensino-aprendizagem de língua inglesa no laboratório lingüístico amazônico/amazônida.** Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Rondônia. Vilhena, 2011.

COVEZZI, Marta Maria. **Os PCN's entre os professores de língua estrangeira do ensino fundamental da rede pública em Cuiabá.** Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2003.

CUNHA, Elizabeth Gonçalves. **Formação de Professores de língua inglesa em um curso de licenciatura: processos identitários.** Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007.



DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**/Pedro Demo – 12<sup>a</sup>. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (Trad. e Org.). **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

DUBAR, Claude. **A Socialização – construção das Identidades Sociais**. 2<sup>a</sup>. ed. Porto: Porto Editora Ltda., 1997.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa Ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set/dez, 2005, p. 483-502.

GIMENEZ, Telma. Diretrizes Curriculares e a sala de aula de língua estrangeira: diálogos (im)possíveis? In CORREA, Djane Antonucci.; SALEH, Pascoalina. Bailon de Oliveira. (Orgs.). **Estudos da Linguagem e Currículo – Diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009, p. 177-187.

GOMES DE ANDRADE, Fabrícia Eugenia. **Inglês no ensino médio integrado: diferentes contextos históricos e a emergência de novos caminhos**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11<sup>a</sup>. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HONÓRIO, Ceci-Maria Aparecida. Ensino de Língua(s) e identidade: entre o real e o imaginário. In: CORREA, Djane Antonucci; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). **Estudos da Linguagem e Currículo: Diálogos (Im)possíveis**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009, p. 81-97.

JAEGER, Dirce. Língua espanhola nas escolas brasileiras, integração e política lingüística: reflexões em torno da aprovação da Lei 11161/05. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 97. Junho 2009, p. 31-36. Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/index>. Acesso em 20 out. 2013.

KRAMSCH, Claire. **The Multilingual Subject**. Oxford. OUP, 2009.

\_\_\_\_\_. Why foreign language teachers need to have a multilingual outlook and what that means for their teaching practice. **Revista Muitas Vozes**. Vol. 1, No 2, 2012, p. 181-188. Disponível em [http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/5165/pdf\\_59](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/5165/pdf_59) . Acesso em 15 dez 2013.

LEFFA, Vilson José. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. **Contexturas**. APLIESP, n.4 p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em 10 ago. 2012.

LUCENA, Maria Inêz Probst. **Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seus alunos**. Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: E. P. U. 1986.

MARINS COSTA, Elzimar Goettenauer de. Lugar de Aprender Língua Estrangeira é na escola: Reflexões em torno do PNLD 2011. **Letras**, Santa Maria, vol. 21, n. 42, p. 315-340, Jan/jun 2011. Disponível em [http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos\\_r42/artigo42\\_11.pdf](http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r42/artigo42_11.pdf). Acesso em 26 abr. 2014.

MENDES, Ciro Medeiros. **Crenças sobre a língua inglesa: o antiamericanismo e a sua relação com o processo de ensino-aprendizagem do professor em formação**. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP. Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Prefácio – Linguagem e Escola na Construção de Quem Somos. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: Práticas Pedagógicas em Sala de Aula de Línguas e Formação de Professores/as**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 9-12.

NASCIMENTO, Jeane Lohse Gama. **O Nível de Aprendizagem da língua inglesa ao final do ensino médio**. Dissertação apresentada à Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, Luis Eduardo; CARDOSO, João Escobar J., Considerações sobre o ensino de línguas no Brasil: da instituição do método direto à primeira versão da LDB. **Revista Helb**. Ano 3, nº 3, 1/2009. Disponível em: [http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=109:consider](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=109:consider)

[aco-es-sobre-o-ensino-de-linguas-no-brasil-da-instituicao-do-metodo-direto-a-primeira-versao-da-ldb&catid=1082:ano-3-no-03-12009&Itemid=10](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/2_e_dica/lem.pdf?PHPSESSID=b58192d33b4238f9f3a730d7b28179ce). Acesso em 02 jul.2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Estrangeira Moderna. Curitiba. SEED, 2008. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes\\_2009/2\\_e\\_dica/lem.pdf?PHPSESSID=b58192d33b4238f9f3a730d7b28179ce](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/2_e_dica/lem.pdf?PHPSESSID=b58192d33b4238f9f3a730d7b28179ce). Acesso em 02 jul. 2012.

PENNYCOOK, Alistair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. Essex: Longman Group Limited, 1994.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Os caminhos da Pragmática no Brasil. **D.E.L.T.A.** Vol. 15, p. 323-338. São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. Sobre a especificidade da pesquisa no campo da pragmática. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Vol. 42, p. 89-97. Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Por uma lingüística crítica – linguagem, identidade e questão ética**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. The concept of World English and its implications for ELT. **ELT Journal**. Vol. 58, n. 2, pp.111-117. Oxford. Oxford University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. “Postcolonial world and postmodern identity: some implications for language teaching”. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo, v. 21, n.especial, p. 11-20, 2005.

\_\_\_\_\_. Revisão de Recortes Culturais na Sala de aula de línguas estrangeiras. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo, v. 22, pp. 203-205, 2006.

REICHMANN, Carla Lynn. Práticas de Letramento Docente no Estágio Supervisionado de Letras Estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Vol. 12 n° 4. Belo Horizonte, 2012, p. 933-954.

SANTOS, Ricardo Luiz dos. **O significado Social do ensino de língua estrangeira para alunos de escola pública**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidad de Grande Rio. Duque de Caxias, 2011.

SERRANI, Silvana. Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva em La pedagogia de lenguas. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Política Linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988, p. 179-192.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A Teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. n° 20. São Paulo: USP, 2002, p. 60-70.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Linguagem e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, David José de Andrade. **Os adultos e a aprendizagem do inglês: uma análise da relação de estudantes da educação de jovens e adultos com uma língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

SILVA, Elias Ribeiro. **Ideologia do Ensino de Inglês como Língua Estrangeira em três diferentes contextos escolares**. Dissertação de Mestrado apresentada Universidade Estadual Júlio de Mesquita. São José do Rio Preto, 2003.

SILVA, Fábio Lopes; RAJAGOPALAN, Kanavillil (Orgs.). **A Linguística que nos faz Falhar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Ensaio para uma sócio-história do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editora, 2004.

SIQUEIRA, Sávio. P. S. **Inglês como Língua Internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica**. Biblioteca Digital UFBA, 2008. 359 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde\\_arquivos/11/TDE-2008-10-22T084840Z-794/Publico/Tese%20caps%205,%206,%20anexos%20seg.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_arquivos/11/TDE-2008-10-22T084840Z-794/Publico/Tese%20caps%205,%206,%20anexos%20seg.pdf). Acesso em ago. 2012.

\_\_\_\_\_. World Englishes, Inglês como Língua Internacional, Inglês como Língua Franca. In: XOÁN, Lagares; BAGNO, Marcos. **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, Antonio Scandiel de. **Cultura e ensino de leitura em língua estrangeira na escola pública: uma prática reflexiva com base na pesquisa-ação**. Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

STEFANELLO, Carla Marli Adiers. **Da competência comunicativa à linguístico-discursiva: implicações para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira**.

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2007.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2001.

TRIPP, David. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. Tradução de Lóilo Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez 2005.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

VERGUEIRO, Ana Lúcia Ribeiro de Almeida. **Língua Inglesa no Brasil: Hegemonia, Políticas Educacionais e Cidadania**. Dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica. Campinas, 2004.

VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas. **Políticas lingüísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX com ênfase na língua inglesa**. Tese de doutorado apresentada à Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE Paula (Orgs.) **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

WRIGHT, Sue. **Language Policy and Language Planning: from nationalism to globalisation**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2004.

XAVIER, Adelmo de Souza. **Por uma educação lingüística etnicamente sensível: produção e aplicação de materiais didáticos de inglês em turmas com afrobrasileiros**. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

**ANEXO I - QUESTIONÁRIO A SER APLICADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS.**

1. VOCE ACHA IMPORTANTE DISCUTIR SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OUTROS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA?

---

---

---

2. VOCE JÁ FEZ PARTE DE ALGUM GRUPO DE DISCUSSÕES OU PROJETO VISANDO OBSERVAR E DISCUTIR ASPECTOS DA SUA PRÁTICA PROFISSIONAL?

Sim ( ) Não ( )

3. EM CASO AFIRMATIVO, QUAL FOI O RESULTADO DESSA PARTICIPAÇÃO?

---

---

---

4. VOCE TEM DISPONIBILIDADE DE TEMPO PARA SE REUNIR QUINZENALMENTE DURANTE UM SEMESTRE COM ALGUNS COLEGAS PARA DESENVOLVER UM PROJETO VOLTADO À SUA PRÁTICA PROFISSIONAL? EM CASO AFIRMATIVO QUAL A MELHOR OPÇÃO DE HORÁRIO, À NOITE DURANTE A SEMANA OU AOS SÁBADOS?

---

---

---

5. VOCÊ TEM DISPONIBILIDADE DE TEMPO PARA LEITURA DE TEXTOS SOBRE ASSUNTOS RELACIONADOS ÀS DISCUSSÕES QUE SERÃO REALIZADAS NAS REUNIÕES ACIMA CITADAS? ACHA IMPORTANTE DISCUTIR A PRÁTICA A PARTIR DE UM ESTUDO TEÓRICO? JUSTIFIQUE, POR FAVOR.

---

---

---

---

## ANEXO II – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### Aula 1 - Interview

#### Warm-up:

. O professor escreve no quadro: Entrevista – Interview.

. Pergunta aos alunos: O que é uma entrevista? Quais os tipos de entrevista vocês conhecem? Vocês já foram entrevistados?

Em inglês a palavra para entrevista é *interview*. Vamos repetir? (pratica a pronúncia da palavra com o grupo todo e individualmente pedindo que alguns alunos repitam a palavra).

Activity 1: . Video no youtube - <http://www.youtube.com/watch?v=BpCqNuIOeZw>)

Assista o vídeo e responda as perguntas abaixo:

- Que tipo de entrevista é essa?.....
- Qual é a nacionalidade das pessoas no vídeo? Como você sabe?.....
- Por que as pessoas se submetem a este tipo de entrevista?.....
- Que tipo de informação foi fornecida pelos entrevistados? Que palavras-chave você identificou?.....
- É uma situação formal ou informal? Como você sabe?.. ..
- Você acha que um dia fará uma entrevista em inglês?.....
- O que uma entrevista em inglês pode mudar na sua vida?.....

#### Activity 2:

Assista o vídeo novamente, seguindo o script abaixo e responda:

- Porque algumas palavras estão marcadas em vermelho?.....
- A presença ou ausência destas palavras impediu a comunicação entre as pessoas?.....  
.....
- Você percebe alguma diferença no sotaque (a forma como as palavras são pronunciadas) das pessoas? Isso impede a comunicação?.....
- O que é mais importante, falar 100% corretamente ou ser capaz de se comunicar efetivamente?.....  
.....
- É justo julgar alguém ou ter preconceito contra outra pessoa pela maneira como ele/a fala?

### KET (Key English Test) SPEAKING TEST – PART 1

Interlocutor: Good afternoon.

Candidates: Good afternoon.

Interlocutor: Can you give me your mark sheets, please? I'm Rolf Donald and this is Sally Mattson. She'll just listen to us...Now, What's your name?

Rex: My Name is Rex.  
 Interlocutor: Thank you, and your name?  
 Nathan: My name's Nathan.  
 Interlocutor: Thanks. Rex, and what's your surname?  
 Rex: Ren.  
 Interlocutor: And, how do you spell that?  
 Rex: R-E-N.  
 Interlocutor: Thank you. And Nathan, what's your surname?  
 Nathan: Lu.  
 Interlocutor: And how do you spell that?  
 Nathan: L-U.  
 Interlocutor: Thank you. Where do you live Nathan?  
 Nathan: I live in Cambridge, in Barbis College Tower.  
 Interlocutor: Do you study English at school?  
 Nathan: yeah.  
 Interlocutor: What subjects do you like best?  
 Nathan: I like English best.  
 Interlocutor: Why?  
 Nathan: Because English is interesting.  
 Interlocutor: What do you like about your school?  
 Nathan: Because the people, (the person look) are like family.  
 Interlocutor: Thank you.  
 Interlocutor: Where do you come from Rex?  
 Rex: China  
 Interlocutor: Do you study English at school?  
 Rex: Yeah  
 Interlocutor: What other subjects do you study?  
 Rex: (No,) I only study English  
 Interlocutor: What do you like about your school?  
 Rex: Teacher and my friends  
 Interlocutor: Why?  
 Rex: They are very kind  
 Interlocutor: Thank you.

### Activity 3:

Observe as perguntas e respostas que compõem esta entrevista. Abaixo, vemos dois quadros, um para as perguntas com verbo "to be" e outro para "outros verbos". Transfira as perguntas para os quadros abaixo a partir da ordem das palavras na sentença interrogativa. A primeira pergunta de cada quadro já foi inserida como exemplo.

#### OUTROS VERBOS

Question word	Auxiliary	Subject	Verb	Object/complement
	Can	you	give	me your marksheets?




VERBO 'TO BE'

Question work – Word	verb	subject	Object/complement
What	is	your name?	

. O que os dois quadros nos mostram sobre a formação de perguntas em inglês? Qual a diferença do verbo 'to be' para 'outros verbos' na formação de perguntas?.....

.....  
.....

Activity 4:

Agora vamos discutir o conteúdo das perguntas e respostas, para após entender, praticar a oralidade.

. Por que o entrevistador pergunta: *How do you spell that?* O que é *spell*?

.....  
.....

Saber o alfabeto é parte de uma estratégia de comunicação. Quando não entendemos o que a outra pessoa nos diz podemos pedir que 'solete (spell)' e então poderemos entender a palavra. Nós ainda lembramos o alfabeto? Vamos tentar? (Checar quanto os alunos sabem do alfabeto, se necessário praticar com eles).

. Quando perguntados sobre os *subjects* que estudam, Nathan and Rex apenas mencionam a língua inglesa. Quais *subjects* você estuda? Marque no quadro abaixo:

Portuguese	Sciences	Mathematics	Geography	Biology	Philosophy
Physical Education	English	Spanish	Arts	Music	Physics
Writing	Chemistry	Sociology	French	Geometry	Computing

. Nathan e Rex usaram alguns adjetivos para responder porque gostam de estudar inglês ou da escola. Quais são os adjetivos?.....

. Que adjetivos você gostaria de usar para descrever o que gosta na sua escola? Use o dicionário ou peça auxílio a/o professor/a:

.....  
 .....  
 .....

. Que adjetivos você gostaria de usar para descrever o que não gosta na sua escola?.....

.....  
 . Como todos podem colaborar para mudar o que não gostam? O que você pode fazer para melhorar isso?.....

Depois de esclarecer com os alunos a partir do que eles entendem e com o auxílio do/a professor/a o significado das perguntas, pedir que repitam as perguntas para fixação da pronúncia). Após repetir com seu/ua professor/a, escrever abaixo as perguntas necessárias para preencher o formulário abaixo, entreviste seu/ua colega e complete o formulário:

Questions:

- 1).....?
- 2).....?
- 3).....?
- 4).....?
- 5).....?

1)Name:..... 2)Surname:..... 3)City: ..... 4)School subjects: ..... 5)Like:..... .....
--

Aula 2 – Reading and Vocabulary.

Warm-up

Na última aula assistimos a uma entrevista do exame de proficiência chamado Key English Test, e aprendemos que cada vez mais as pessoas estão tentando melhorar sua proficiência em línguas, principalmente em inglês, e porque vocês acham que isso acontece? .....

O que é necessário para uma língua ganhar tamanha importância no mundo todo?.....

(Conversar com os alunos para entender o quanto eles percebem com relação ao alcance geográfico da língua inglesa bem como nas diferentes áreas do conhecimento).

Activity 1.

Leia o texto abaixo e veja como o texto complementa o que você já sabia sobre o inglês no mundo atual:

1) ENGLISH AS A GLOBAL LANGUAGE
---------------------------------

2) Today's search for information and need for global communication have
--

already

- 3) promoted English from being the language of the American, the British, the Irish,
- 4) the Australian, the New Zealand, The Canadian, The Caribbean, and the South
- 5) African peoples to being the international language. While Portuguese is spoken
- 6) in four countries by approximately 195 million people, English is spoken as a
- 7) native language by nearly four hundred million people and has become a lingua
- 8) franca, the Latin of the modern world, "*spoken in every continent by*
- 9) *approximately eight hundred million people*" (Todd iv).
- 10) More radical estimates, which include speakers with a lower level of
- 11) language fluency and awareness, have suggested that the overall total
- 12) is these days well in excess of 1,000 million (Crystal 360)
- 13) In addition, it is estimated that 85 percent of all scientific publications, 75
- 14) %
- 15) of all international communication in writing, 80 percent of all information in the
- 16) world's computers, and 90 percent of Internet content are in English.
- 17) The inexpensiveness of air transportation has increased interpersonal
- 18) contacts
- 19) worldwide. Computer, optical fiber, and satellite technologies likewise have
- 20) made possible a boom in telecommunications, bringing up the concept of
- 21) information superhighway. These two developments demonstrate how the
- 22) world
- 23) has evolved into a global village and imperatively a standard language is
- 24) required.
- 25) In its role as global language, English has become one of the most
- 26) important

- 22) academic and professional tools. The English language is recognized as
- 23) undoubtedly the most important language for the increasingly mobile
- 24) international community to learn. This is a fact that seems to be irreversible.
- 25) English has become the official language of the business and scientific worlds.
- 26) It is predictable today that wealth will give way to knowledge and information
- 27) in determining the future of human society, and speaking the common world
- 28) language will be fundamental to achieve success.

SOURCE: **Schütz**, Ricardo. "O Inglês como Língua Internacional." English Made in Brazil  
<<http://www.sk.com.br/sk-ingl.html>>. Online. 3 de julho de 2010.

- . Qual é o gênero deste texto?.....
- . Que características lhe dão esta informação?.....
- . Trata-se de um texto atual? (    ) sim    (    ) não. Como você sabe?.....
- . As nacionalidades mencionadas no texto referem-se a quais regiões geográficas e porque foram listadas?.....
- . Alguns dos países cujas nacionalidades foram mencionadas tem o inglês como língua materna, outros como segunda língua, você sabe o que isso significa?.....
- . Os números em porcentagem no texto referem-se a que?.....
- .....
- . E no Brasil, o que se diz sobre a importância de aprender inglês, você pode dar alguns exemplos. Pesquise na Internet exemplos de situações de trabalho, estudo, interação, etc no nosso país. que dependem de fluência na língua inglesa? Já ouviu falar no programa Ciência sem fronteiras? Quais são as exigências para preencher vagas de cargos administrativos em empresas como PACCAR, BUNGE, CONTINENTAL, por exemplo, ou outras?.....
- . Que tipo de vantagens ou desvantagens pode essa convivência de dois idiomas diferentes trazer para a comunidade? Pesquise na Internet, que tipo de variações acontecem no uso de inglês em países como a Nigéria, Índia, África do Sul e Ghana. (sugestão de sites: [http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/12022011\\_09.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/12022011_09.pdf); <http://www.inglesnapontadalingua.com.br/2009/05/ingles-no-mundo-india.html>; <http://portaldalinguainglesa.blogspot.com.br/2012/08/sotaques-em-ingles-sul-africano.html>;) Este tópico será discutido novamente após a pesquisa. Trazer

exemplos de mudanças no vocabulário e gramática a partir dos usos da língua nestes países.

#### Activity 2.

Leia o texto novamente, responda as perguntas abaixo que seguem o modelo do ENEM:

1. De acordo com o parágrafo 1, qual a alternativa incorreta:
  - a) The words ‘approximately’ and ‘nearly’ have a similar meaning;
  - b) The words ‘in addition’ express sequence of facts;
  - c) The words: American, British, Irish, South African are nationalities.
  - d) The verb ‘spoken’ is in the Past Participle form.
  - e) The “’s” in “Today’s search” is an example of possessive case.
  
2. As palavras “these two developments” na linha 19 referem-se a:
  - a) Barateamento das passagens aéreas e língua padrão.
  - b) Acesso à internet e avanços tecnológicos.
  - c) Barateamento de passagens aéreas e avanços tecnológicos.
  - d) Contatos interpessoais mundiais e instalações de satélites.
  - e) Conceito de informação e explosão nas telecomunicações.
  
3. No último parágrafo está expressa a idéia de:
  - a) Que o sucesso chegará com certeza até aqueles que aprenderem a língua inglesa.
  - b) O futuro da sociedade humana está obrigatoriamente ligado ao estudo da língua.
  - c) Falar uma língua global é a chave para ser bem sucedido.
  - d) Que a riqueza é mais importante do que o conhecimento e a informação.
  - e) Que esses acontecimentos ocorrerão imediatamente.

#### Activity 3

Vamos observar algumas características da formação de palavras em inglês. O texto apresenta diversos substantivos que são formados a partir de verbos, por exemplo: *Inform* (verbo/verb) – *information* (substantivo/noun). Retire do texto os substantivos relacionados aos verbos que se encontram na tabela abaixo:

VERB	NOUN
Communicate	
Estimate	
Speak	

Publish	
transport	
Develop	
Succeed	

. Vamos treinar a pronúncia das palavras acima. Repita com seu professor.

. Os substantivos do quadro acima facilitam a compreensão do texto?

Como?.....

. Em pares, converse com seu colega e pense duas sentenças que gostariam de construir a partir de alguns dos vocábulos acima para expressar sua compreensão pessoal da importância da comunicação em suas vidas, seja ela em língua materna ou língua estrangeira. Escreva suas frases em inglês abaixo, com auxílio do seu professor, colega ou dicionário: .....

. Alguns são bem parecidos com as palavras em português, outros não. Como podemos fazer para aprender aqueles que não se parecem com o português, de forma que possamos reconhecê-los quando aparecerem em outros texto, ou utilizá-los se quisermos escrever ou dizer algo em inglês?.....

### Aula 3 – Interview II

#### Warm-up

Uma entrevista pode ser encontrada em uma mídia escrita ao invés do vídeo. Você já leu uma entrevista em revista ou jornal? Que tipo?.....

Quem foi entrevistado e sobre o quê?.....

#### Activity 1.

A entrevista abaixo, foi retirada do site: MoneebJunior, um website internacional que apresenta entrevistas com personalidades do mundo (que ao mesmo tempo são pessoas comuns), com o objetivo de inspirar seus leitores a partir das experiências de sucesso relatadas. Leia a entrevista e responda as perguntas abaixo:

1. Por que o inglês se tornou importante na vida de Joseli?.....
2. Podemos dizer que além de uma profissão a língua inglesa também lhe deu a chance de participar de espaços mais amplos de exercício de cidadania? Como?.....
3. Se considerarmos que para exercer nossa cidadania plenamente precisamos da língua portuguesa e por isso a estudamos na escola, como podemos pensar no exercício da nossa cidadania a partir da língua inglesa?.....

#### Introduction:

Brazil is the largest & beautiful country of South America. Brazil is one of the three countries in Latin America with an operational Synchrotron Laboratory, a research facility on physics, chemistry, material science and life sciences. I interviewed an English Teacher; she is a decent personality of Gravata. Joseli Silva is 31 years old & she Teaches English in School. I am so much thankful to Joseli Silva for giving me interview. This interview is very helpful for Parents, Teachers and Students.

**Question:**                    **Where**                    **do**                    **you**                    **live?**

**Answer:** My name is Joseli Silva, but everyone calls me Lila (teacher Lila). I live in a small town of Gravatá, Pernambuco in Brazil.

**Question: What is your qualification?**

**Answer:** I am specialized in Education, but next year I'll do a postgraduate degree in Linguistics applied to teaching, to enhance my knowledge in English. I like my profession, but I would like to work as an art teacher too.

**Q: What are your hobbies and interests?**

**Answer:** My hobby is to stay at home watching movies, reading books, or even listening to music, but I also like to hang out with friends. I love studying when I have time, but most of the time I study for the preparation of lessons for my students.

**Q: Why did you choose to become a teacher?**

**Answer:** Actually I didn't choose to be a teacher, when I worked in a hotel, we received many tourists from Europe and when I heard them talking, my dream was to be able to understand them and be their translator. It was very funny to me, after all I thought I would never speak English and be a translator, but I didn't give up, I started studying alone with a dictionary, then went to a course with the help of some friends, they divided the value of the course with me, so I could study English. I loved the school and my teacher as well; because of it I became interested in teaching English.

**Q: What change do you feel in your life after becoming an English Teacher?**

**Answer:** Many things have changed in my life, I earned more money as an English teacher, and was able to help my family at home, today I thank my friends who helped me get this far, but I want to continue studying and working to help my family and friends.

(adapted from: <http://www.moneebjunior.com/index.php/interviews/interview-of-joseli-silva-an-english-teacher-of-brazil.html>. disponível em agosto/2013).

Activity 2.

Trabalhe com um colega e responda as perguntas abaixo:

. Que pergunta(s) da entrevista está(ão) no passado?.....

. Que elemento na construção da pergunta indica este tempo verbal?.....

.....

. Qual a forma dos verbos na resposta a esta pergunta?.....

. Preencha o quadro abaixo com os verbos da resposta no infinitivo e no passado (afirmativo ou negativo). Lembre-se você tem uma lista de verbos irregulares, utilize-a sempre que necessário até que tenha aprendido todas as formas verbais e possa usá-las com segurança.

INFINITIVE	PAST

### Activity 3.

Quais perguntas da entrevista acima, você sabe responder sobre seus professores?.....

Que outras perguntas você gostaria de fazer para saber mais sobre eles? Juntamente com o seu grupo pense em duas perguntas que ajudariam vocês a conhecer mais sobre os seus professores. Com a ajuda do quadro de perguntas da aula 1, das perguntas da entrevista com Joseli, e do seu/ua professor escreva mais duas perguntas em inglês:

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

(Após as perguntas formadas, fazer um trabalho de pronúncia a partir de repetição ou drilling. A classe pode ser dividida em 10 grupos, por exemplo, e cada grupo pode entrevistar um dos professores da escola e depois montar um quadro com as entrevistas de cada um para ser exposto para o restante da escola. Se houver mais um professor de inglês na escola sugerir que seja também entrevistado e estas entrevistas sejam apresentadas em inglês, enquanto que para os outros professores as perguntas terão que ser traduzidas para o português e então a entrevista será também em português).



## Avaliação do material utilizado - Questionário alunos:

1. Como foi a experiência de: a) entrevistar, b) ser entrevistado na língua estrangeira?

.....  
.....  
.....  
.....

2. O que você achou da experiência de desenvolver um trabalho a partir de diferentes fontes de informação e mídias (vídeo, material impresso, internet)? Como isso facilitou ou dificultou o trabalho?

.....  
.....  
.....  
.....

3. Qual foi sua maior dificuldade na realização das tarefas?

.....  
.....  
.....  
.....

4. Você teve acesso a alguma informação que não conhecia através do desenvolvimento das atividades e das discussões realizadas em sala de aula? Considera esta informação importante?

.....  
.....  
.....  
.....

5. Que relação você vê entre o trabalho desenvolvido com este material e a utilização da língua inglesa fora da sala de aula?

.....  
.....  
.....  
.....

6. Suas ideias sobre “aprender inglês” mudaram a partir das atividades desenvolvidas com este material? Em caso afirmativo, como?

.....  
.....  
.....

## Avaliação do material utilizado - Questionário professores:

1. Qual a importância de ter estabelecido objetivos a partir de uma dificuldade real percebida em sala de aula?
  - a) Para você, enquanto responsável pela disciplina?.....  
.....  
.....
  - b) Para a disciplina, enquanto formadora de cidadãos?.....  
.....  
.....
  - c) Para os alunos, enquanto parte atuante na sua própria formação?.....  
.....  
.....
2. Qual a maior dificuldade encontrada na preparação/utilização do material?  
.....  
.....  
.....
3. Você avalia que os objetivos propostos para a criação do material foram alcançados com a sua utilização?.....  
.....  
.....
4. Qual a sua percepção com relação ao engajamento dos alunos nas tarefas, quando comparado a outros materiais utilizados?.....  
.....  
.....
5. Você mudaria alguma coisa neste material para utilização futura? .....  
.....  
.....
6. Como você relaciona este material com as políticas lingüísticas vigentes para o ensino de inglês no Brasil (considere DCEs e OCEMs)? .....  
.....  
.....  
.....  
.....
7. Você identifica traços de política *in vivo* neste material? Exemplifique, por favor.....  
.....  
.....  
.....  
.....