



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM**

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM DUAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE CUIABÁ:
COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS**

Isadora Maria Falbot dos Santos

**CUIABÁ-MT
2014**

ISADORA MARIA FALBOT DOS SANTOS

**O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM DUAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE CUIABÁ:
COM A PALAVRA, AS PROFESSORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem. Área de Concentração: Estudos Linguísticos.
Orientadora: Prof. Dra. Cláudia Graziano Paes de Barros

**CUIABÁ-MT
2014**

FICHA CATALOGRÁFICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha querida mãezinha.

Ela é a pessoa que mais me inspira.

Foi a minha primeira professora, me ensinou a ler e escrever quando eu ainda não tinha idade para frequentar a escola.

Me ensinou, principalmente, a ter fé e silenciar para enxergar a providência de Deus, por mais que existam momentos em que não compreendamos os Seus desígnios.

Me ensinou a ver a vida com alegria e esperança, para superar os desafios que encontramos.

Muito obrigada por ser minha amiga e por todo amor que dedicou a mim.

AGRADECIMENTOS

Muito aprendi durante estes dois anos em que realizei esta pesquisa. Mais que conhecimentos acadêmicos, tive a felicidade de construir novos laços de amizade e de fortalecer outros que já existiam. Aprendi muito com cada uma das pessoas que passaram e que estão na minha vida. A todas elas, o meu muito obrigada!

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus que me deu a oportunidade de fazer esta pesquisa e por ter me amparado durante toda a minha vida.

Obrigada a minha família, que sempre acreditou em mim. À minha mãe, que esteve presente em todos os momentos, me encorajando a continuar sempre. Ao meu irmão, que sempre foi meu *brother*. Ao meu pai.

Ao meu namorado Rafael, por todos os momentos em que me ajudou, que foi compreensivo e em que me apoiou.

Agradeço infinitamente à professora Cláudia Graziano Paes de Barros, minha orientadora, por toda a dedicação e acolhimento que teve comigo, por me adotar e me trazer de volta 'o brilho nos olhos'. E, o mais importante, por me mostrar que sempre precisamos ter fé em TODOS os momentos.

Agradeço imensamente à professora Maria Rosa Petroni pelo carinho que dedicou ao meu trabalho e por todos os momentos de aprendizado desde a minha graduação, sempre muito alegres.

À professora Fabíola Sartin Dutra Parreira Almeida, pela atenção e pelas grandes contribuições para a realização deste trabalho.

Ao professor Sérgio Flores Pedroso, por me ajudar nos meus primeiros passos e por tudo que me ensinou. Agradeço também aos professores MeEL, pela dedicação e empenho em nos ensinar a fazer pesquisa.

À professora Divanize Carbonieri, coordenadora deste mestrado, pelo carinho e auxílio durante o mestrado.

À professora Eladyr Maria Norberto da Silva, pela amizade e por ter me dado a oportunidade de participar do PIBID, enquanto ainda fazia parte da graduação, que muito enriqueceu o meu olhar sobre o ensino de língua inglesa no contexto público.

Aos meus colegas de PIBID (Ana Tuão, Priscila Santos, Jussivânia Pereira, Rosenilda Delgado, Fabiany Viana, Douglas Borges, Lídia Tagarro, Ana Cláudia Milani, Rochelle Andrade, Nayara Piovesan) que por mais que tenhamos perdido o contato, vocês fazem parte da minha história e do meu aprendizado.

Às minhas amigas Suammy Cordeiro e Renata Siqueira que me acompanharam e me ajudaram muito, sempre me motivando. À família do GELL, principalmente ao Ernandes, ao Louredir e à Ketheley que me acolheram com muito carinho.

Aos colegas do mestrado: Diego Souza, Nádia Santos, Karla Amorim, João Felipe e Sheila Dias, por terem dividido comigo os estudos, as descobertas, as alegrias e as angústias.

Às professoras que contribuíram para a minha pesquisa.

Às minhas amigas Ester Tiemi Nakano e Elisa Calvete, que sempre irão morar no meu coração.

Às minhas amigas Carol Mendonça e Maria Liz, que sempre caminharam comigo na fé.

Às minhas amigas de serviço na escola, Juliana Rodrigues, Marcileide Arruda, Isabel Perpétuo, Márcia Favoreto, que todos os dias me ensinam que podemos sonhar e agir por uma educação melhor para as nossas crianças.

***Tudo vem de Deus,
não tenhamos a pretensão de entendê-lo.***

Santa Teresa D'Ávila

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar as concepções de professores de língua inglesa a respeito da situação atual do ensino da disciplina em escolas públicas. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semi-aberto aplicado a quatro professoras de língua inglesa do Ensino Fundamental de duas escolas de Cuiabá. Ao analisar os dados, buscamos compreender o que é ensinar língua inglesa, quais metodologias utilizam, se conhecem os documentos oficiais sobre o ensino e se suas concepções são semelhantes a estas propostas. Os resultados nos revelam que a maior parte desses professores alicerça sua prática em uma perspectiva que ainda coloca os alunos como receptores dos conteúdos a serem ministrados pelo professor. Isso não estimula a autonomia dos alunos e também não prioriza a educação para a formação de cidadãos que possuam meios para progredir no trabalho e em seus estudos futuros. Essa concepção diverge do que recomendam os documentos curriculares nacionais e do estado de Mato Grosso, que se fundamentam na interação como base para o ensino-aprendizagem. Esperamos que as reflexões por nós levantadas possam colaborar para as discussões sobre o aprendizado de línguas estrangeiras no contexto das escolas públicas brasileiras.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de língua inglesa; concepções sobre ensino de língua inglesa; letramento crítico, escolas públicas.

ABSTRACT

This research aims to identify the conceptions of teachers of English about the current situation of teaching this subject in public schools. Data collection was performed through a questionnaire of subjective questions to four English language teachers of elementary school from two schools of Cuiabá. In analyzing the data, we look for understanding what teaching English language, what methodologies they use, if they know the official documents about education and the teachers' views are similar to these proposals. The results reveal that most of these teachers founded their practice in a perspective that still puts students as receivers of content to be taught by the teacher. This does not encourage students' autonomy and also does not prioritize education for the formation of citizens who have the means to progress at work and in their future studies. This conception differs from that is recommended by the national official documents and of Mato Grosso too, which are based on the interaction as a basis for teaching and learning. We hope that the reflections raised by us can contribute to discussions on the learning of foreign languages in the context of Brazilian public schools.

Keywords: Teaching and learning of English; conceptions about teaching English; critical literacy, public schools.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	16
O ENSINO DE LÍNGUAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS	16
1.1 Ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública	16
1.2 Do nascimento do ensino de línguas estrangeiras no Brasil à Reforma Francisco de Campos	18
1.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o ensino de Línguas Estrangeiras	21
1.4 Os documentos curriculares atuais	24
1.5 O ensino de inglês e a globalização	30
CAPÍTULO 2	36
O ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: METODOLOGIAS E ABORDAGENS	36
2.1 Aprendizado ou aquisição de segunda língua? Que língua inglesa é essa ensinada?	36
2.2 Métodos de ensino ou abordagens?	40
2.3 A abordagem da gramática e da tradução e o método direto	41
2.4 O método audiolingual	42
2.5 O ensino comunicativo	43
2.6 A perspectiva sócio-interacionista e o ensino por meio dos gêneros do discurso	46
2.7 Perspectivas mais recentes: o letramento crítico	50
2.8 Concepções de professores sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa: uma relação com a prática	55
CAPÍTULO 3	60
METODOLOGIA DE PESQUISA	60
3.1 Objetivos e questões de pesquisa	60
3.2 Contexto de pesquisa	61
3.2.1 Escola Estadual	61
3.2.2 Escola Municipal	63
3.3 Sujeitos de pesquisa	65
3.4 Metodologia de coleta de dados	65

3.5 Metodologia de análise dados	66
CAPÍTULO 4	68
ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE OS DADOS.....	68
4.1 O contato das professoras com a língua inglesa	68
4.2 A história de aprendizado de língua inglesa das professoras.....	73
4.3 Formação contínua das professoras.....	76
4.4 Concepções sobre o ensino de língua inglesa	79
4.5 A oralidade em língua inglesa dentro de sala de aula	86
4.6 Sobre o ensino de gramática da língua inglesa	89
4.7 As metas de ensino e os documentos oficiais	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXO A – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES	105
ANEXO B – QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA MADALENA.....	111
ANEXO C – QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA FÁTIMA.....	116
ANEXO D – QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA ELISABET	121
ANEXO E – QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA TEREZA	126

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa em escolas públicas, há algum tempo, vem sendo alvo de críticas e descrença quanto ao sucesso em atingir seus objetivos. Cox e Assis-Peterson (2007, p.10) afirmam que “o discurso da ineficiência do ensino do inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes”; sejam os próprios alunos e professores, principais interessados nos bons resultados, como também pais, coordenadores pedagógicos, diretores e pesquisadores da área.

Este cenário de insatisfação com o ensino é percebido principalmente no contexto público, que nos últimos anos tem sido alvo de algumas políticas públicas (Orientações Curriculares, recebimento de materiais didáticos específicos), porém sem resultados eficazes. Como revelam as palavras de Celani (2002), este contexto inspira pouco otimismo e esperança de melhorias:

Embora a situação de carência se caracterize em todos os tipos de escola, ela parece ser particularmente aguda na escola pública. O ensino de língua estrangeira, particularmente do inglês, encontra-se totalmente à deriva, com professores, pais e alunos muitas vezes se perguntando a mesma coisa: O que estamos fazendo aqui? Para que servirá esta tentativa frustrada de ensinar/aprender uma outra língua? (CELANI, 2002, p. 20)

Assim, este estudo surgiu com o objetivo geral de compreender a situação atual do ensino por meio do olhar de professoras que atuam nas escolas.

Para alcançar este objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

1. Conhecer as concepções sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras que têm norteado o fazer pedagógico de professoras de língua inglesa de duas escolas públicas de Cuiabá.
2. Relacionar as concepções dos professores com os documentos oficiais criados pelo governo para orientar as práticas pedagógicas de sala de aula.

Para atingir tais objetivos de pesquisa, buscou-se responder às seguintes perguntas:

1. O que significa, para os professores, ensinar língua inglesa?
2. Que tipo de metodologia de ensino os professores utilizam em sala de aula?
3. Os professores têm conhecimento dos documentos oficiais (PCN, PCN+, PCNEM, OCEM, Orientações Curriculares do estado de Mato Grosso) que orientam a prática pedagógica? Eles buscam pô-los em prática?
4. As concepções dos professores se coadunam com aquelas presentes nos documentos oficiais?

Neste sentido, procuramos compreender quais são as concepções de ensino de quatro professoras de duas escolas da rede pública da cidade de Cuiabá, Mato Grosso. Acreditamos que as concepções adotadas por cada uma se refletem no exercício diário da sua prática pedagógica, e assim, definem o percurso para o ensino. Além de observar essas concepções, também buscamos relacioná-las àquelas apresentadas nos documentos oficiais que trazem as recomendações curriculares estaduais e nacionais. Esses documentos oficiais propõem a educação como ferramenta para a construção da cidadania; assim, pretende-se dar uma formação mais ampla aos alunos.

Os documentos oficiais se apresentam como guia na definição de um objetivo educacional mais abrangente – não se trata de ensinar as quatro habilidades de inglês, mas sim de professores e alunos trabalharem em conjunto para produzir e transformar conhecimentos, buscar uma educação emancipatória e cidadã (LYONS e ASSIS-PETERSON, 2011, p. 144).

Entretanto, apesar desta proposta, não se observam grandes mudanças. O que se vê é um grande distância entre o que os documentos propõem e a prática que acontece em sala de aula. Neste contexto, esta pesquisa nasceu a partir de um sentimento de insatisfação e de incompreensão em relação ao ensino de língua inglesa em escolas públicas, que é marcado pela não-formação de falantes do idioma. Conforme afirmam Siqueira e Anjos (2012), “é impossível se aprender inglês

nas escolas públicas brasileiras” (p.128). Os alunos saem da escola com uma noção básica do que seja a língua inglesa. O contexto descrito e discursos como esse nos mobilizaram a realizar este estudo.

Assim, este estudo está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, buscamos delinear o percurso histórico traçado pelo ensino de língua inglesa desde o surgimento das disciplinas de línguas estrangeiras no Brasil, além de apresentar alguns dados referentes à situação atual do ensino de língua inglesa no contexto público. No segundo capítulo, serão apresentadas e discutidas as abordagens e metodologias de ensino presentes em cada momento histórico, assim como os seus efeitos para a aprendizagem dos alunos.

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia de pesquisa. Apresentamos os objetivos e as perguntas de pesquisa, além de caracterizar os sujeitos e os contextos.

No quarto capítulo, apresentamos os dados coletados por meio dos questionários e refletimos sobre eles, a partir do referencial teórico estudado. Na conclusão, procuramos responder às perguntas de pesquisa e refletir sobre os seus achados, de modo a contribuir para os estudos sobre o ensino de Língua Inglesa no contexto público.

CAPÍTULO 1

O ENSINO DE LÍNGUAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Neste primeiro capítulo, iremos apresentar o caminho percorrido pelo ensino de línguas, em especial a inglesa, durante a história do Brasil. Serão discutidas as políticas públicas pertinentes, bem como a situação atual do ensino.

1.1 Ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública

De uma maneira geral, o ensino de língua inglesa no contexto da escola pública brasileira ainda não alcançou os objetivos de capacitar os alunos a viverem as diversas práticas sociais letradas a que eles têm direito e oportunidade no presente momento, que é marcado pela globalização e a forte integração causada pelos meios de comunicação. Desta forma, o ensino não tem possibilitado que o aluno exerça plenamente a cidadania, e muito menos lhe oferece meios para progredir no trabalho e em seus estudos futuros.

Este contexto é também percebido em outras disciplinas, essencialmente quando são observados os índices da educação brasileira em comparação com o contexto de educação pública internacional. O Brasil ocupa atualmente o 58º lugar entre 65 países que fizeram a prova do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes de 2013 (Pisa, na sigla em inglês). Porém, estes resultados são reflexos claros do contexto observado nas aulas de língua inglesa, conforme justifica Leffa (2011):

Na aprendizagem de uma língua, não só o sucesso, mas também o silêncio fala alto. Talvez seja possível que em outras disciplinas a ausência de determinado conhecimento possa demorar um pouco mais para se manifestar, dependendo de um acaso, de uma afirmação inverossímil ou de um ato falho que possa surgir em um determinado momento. Com um pouco de sorte, o vestígio da ignorância ainda pode passar por um equívoco momentâneo e permitir a recuperação do sujeito sem ameaçar o disfarce. No caso da língua estrangeira, no entanto, a mudez é irrecuperável; o sujeito não fala porque não sabe, deixando sempre bem claro para o

interlocutor que bastaria falar para provar o contrário (LEFFA, 2011, p. 17).

Observa-se que o discurso mais propagado é de que não se aprende língua inglesa na escola pública, já que poucos e isolados são os casos de sucesso relatados por alunos e professores. Entretanto, apesar do desprestígio vivido por essa disciplina, as línguas estrangeiras têm papel fundamental na formação do aluno enquanto cidadão:

É fundamental evitar o fracasso na aprendizagem de línguas na escola, para se acabar, de uma vez por todas, com a falsa ideia de que língua estrangeira só se aprende fora da escola. (...) Os objetivos realistas devem decorrer, necessariamente, da função social da língua estrangeira em relação aos alunos em questão, do papel da língua estrangeira na construção da cidadania, do papel da língua estrangeira como parte integrante da formação global do indivíduo (CELANI, 1997, p.159).

Apesar de as línguas estrangeiras serem, de fato, muito importantes para a educação e as vivências do aluno no mundo globalizado atual, o que se observa é um contexto em que não se vê o sucesso das metas estabelecidas nos documentos oficiais. As escolas de hoje não estão conseguindo formar alunos cidadãos nem alunos que sejam capazes de entender e produzir significados na língua estrangeira, quando lhe convier. Cox e Assis-Peterson (2002) descrevem claramente a sensação de fracasso vivida no ensino:

Falar de ensino de língua inglesa, como de qualquer outra língua estrangeira (LE), no cenário das escolas públicas de nível fundamental (1º grau) e médio (2º grau) é, de um modo geral, falar de fracasso, de insucesso, de malogro, de frustração, de mal estar. Uma espécie de crença tácita de que não se aprende inglês na escola regular, seja ela pública ou privada, parece presidir a práxis daqueles que direta ou indiretamente lidam com essa disciplina, imprimindo em uns desalento e desejo de evadir-se e em outros descompromisso. O inglês parece estar na escola apenas porque a LDB obriga a inclusão de uma língua estrangeira moderna no currículo a partir da 5ª série (COX; ASSIS-PETERSON, 2002, p.1-2).

Este contexto descrito pelas pesquisadoras em 2002 ainda se repete nos dias atuais. Mas, em mais de uma década, como é possível que esta realidade ainda se repita? Nada foi feito para melhorar o ensino da língua inglesa? É lamentável

constatar na grande maioria das escolas que há muito mais casos de fracasso que de sucesso. Mas, por que não se aprende inglês nas escolas públicas? Procurar responder a essa pergunta é um dos objetivos gerais deste estudo que pretende identificar e analisar concepções de professores de escolas públicas que nos levem a compreender esse contexto de insucessos.

Para tanto, nos próximos subitens deste capítulo, será relatado o percurso histórico do ensino de línguas estrangeiras, sendo dado maior enfoque ao de língua inglesa.

1.2 Do nascimento do ensino de línguas estrangeiras no Brasil à Reforma Francisco de Campos

O que se vive no momento atual é resultado de uma série de políticas do passado e que se refletem nos dias atuais. Desde o início da história do Brasil, há o ensino de línguas estrangeiras. No princípio, a própria língua portuguesa, hoje a língua oficial, foi ensinada aos indígenas que cá estavam quando as embarcações portuguesas chegaram aqui. Ainda neste período colonial, ao tomar posse, o primeiro ministro, Marquês de Pombal, expulsou os jesuítas responsáveis pela educação dos indígenas e acrescentou o ensino de línguas clássicas (grego e latim). Também eram ensinadas línguas modernas (francês, inglês, alemão e, às vezes, italiano) neste período, porém com menor prestígio.

Em seguida, com a chegada da família real portuguesa a solo brasileiro, o ensino de línguas estrangeiras modernas passou a receber o mesmo tratamento que as línguas clássicas. Entretanto, desde esse período, o ensino já começava a apresentar problemas:

O ensino das línguas modernas durante o império parecia sofrer de dois graves problemas: falta de metodologia adequada e sérios problemas de administração. A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas (LEFFA, 1999, p. 16).

Desde esse momento da história do Brasil, observa-se um desprestígio do ensino de línguas, apesar de que eram ensinadas cinco línguas obrigatórias (latim, grego, francês, inglês e alemão) e também o italiano, que era facultativo. Esta variedade se manteve durante todo o império, mas “o número de horas dedicadas ao seu estudo foi gradualmente reduzido, chegando a pouco mais da metade no fim do império” (idem, p. 17).

Na primeira república, chamada república velha (1889-1930), observa-se o fim do ensino da língua grega e do italiano. Por outro lado, o latim continuou a ser ensinado devido à influência do catolicismo, pois as missas eram apenas celebradas nesta língua.

Destaca-se que durante esse período houve a primeira guerra mundial. A França se sobressaiu como uma grande potência econômica, então o ensino de língua francesa se manteve como obrigatório. Já o inglês e o alemão tornam-se facultativos, devendo o aluno escolher apenas um para estudar. Da mesma forma como no império, observa-se que houve redução das horas de estudo dedicadas às línguas.

Posteriormente, em 1930, ascendeu ao poder Getúlio Vargas. Ele chegou à presidência por meio de um golpe de Estado e instaurou uma ditadura. Para muitos, a Era Vargas foi considerada um divisor de águas por causa das inúmeras mudanças feitas no país. O primeiro ato tocante à educação foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Foi então que, no ano seguinte, em 1931, ocorreu a reforma de Francisco de Campos, que, segundo Leffa (2002), foi de grande importância para o ensino de línguas:

No que concerne ao ensino de línguas, a reforma de 1931 introduziu mudanças não apenas quanto ao conteúdo, mas principalmente quanto à metodologia de ensino. Em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas, não por um acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim. A grande mudança, porém, foi em termos de metodologia. Pela primeira vez introduzia-se oficialmente no Brasil o que tinha sido feito na França em 1901: instruções metodológicas para o uso do método direto, ou seja, o ensino da língua através da própria língua (LEFFA, 2002, p. 19-20).

De acordo com essa nova metodologia, a aprendizagem deveria seguir a seguinte sequência: ouvir, falar, ler e escrever. Além disso, desde a primeira aula, a língua-alvo deveria ser utilizada no ensino, buscando utilizar outros recursos que não fossem a tradução para ensinar significados. A leitura dos textos na língua-alvo deveria ultrapassar os de sala de aula, o aluno deveria ter contato com textos autênticos, como jornais, revistas, entre outros, para que o aluno tivesse contato com o idioma em uso no país.

Foi então que, em 1942, em meio à Segunda Guerra Mundial, deu-se início a segunda reforma da Era Vargas, a Reforma Capanema. As pesquisadoras Cox e Assis-Peterson (2008) descrevem como era organizada a educação durante este período, uma vez que parte de suas vidas escolares foi nesta época:

Quando fomos iniciadas no processo de escolarização, a educação básica, sob o signo da Reforma Capanema com seu pendor humanista, compreendia três níveis: grupo escolar (ciclo de 4 ou 5 anos), ginásio (ciclo de 4 anos) e científico ou clássico (ciclo de 3 anos). A educação nacional, nesse período, estava centralizada no Ministério da Educação de onde emanavam todas as decisões relativas ao ensino: estrutura curricular, disciplinas obrigatórias para cada nível, conteúdos e métodos. No grupo escolar, fase que nunca se iniciava antes dos seis ou sete anos de idade, a existência de uma língua estrangeira sequer era imaginada. O estudo da língua estrangeira, como disciplina, iniciava-se no ginásio e prolonga-se até o científico ou clássico. A língua que primeiro estudávamos quase nunca era o inglês. Naquela época, o francês ainda tinha precedência sobre o inglês. Contudo, além de línguas modernas como francês, inglês e espanhol, havia as línguas clássicas como latim e grego. Consoante com Leffa (1998/1999, p. 19), as décadas de 40 a 50 foram os anos dourados do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. As línguas estrangeiras eram disciplinas obrigatórias e a carga horária, embora já reduzida se comparada com o período imperial, era suficiente para que muitos alunos terminassem entendendo e apreciando o que liam (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 20).

A Reforma Capanema propunha que o ensino não fosse apenas instrumental, mas que formasse uma cultura geral, contemplando o currículo clássico bem como o moderno, que se fazia necessário para o avanço tecnológico e econômico da época.

Assim como a reforma Francisco de Campos, esta também se preocupou com as questões metodológicas do ensino de línguas. O método adotado era o direto, implementado há trinta anos na França. A língua estrangeira deveria ser

ensinada por meio da própria língua, assim como funciona a aquisição da língua materna. O ensino de línguas estrangeiras tinha como objetivo não só instrumentalizar o aluno (ouvir, falar, ler e escrever no idioma), mas também contribuir para a formação da mentalidade humanística e patriótica.

Em seguida, será descrito como se deu o ensino durante os anos da ditadura militar no Brasil.

1.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o ensino de Línguas Estrangeiras

O sistema de ensino de que vimos tratando vigorou até a década de 1960 quando foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961. Esta lei descentralizou algumas decisões que anteriormente eram apenas tomadas pelo Ministério de Educação. A LDB/1960 criou o Conselho Federal de Educação e também, Conselhos Estaduais de Educação.

Para o sistema de ensino nacional, eram obrigatórias cinco disciplinas (português, matemática, história, geografia e ciências). Outras disciplinas, incluindo as línguas estrangeiras, passaram a ser optativas e cabia aos Conselhos Estaduais decidirem quais disciplinas seriam ensinadas.

A LDB/1960 trouxe grandes prejuízos ao ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas brasileiras. Apesar de que “as pessoas não precisavam, com raras exceções, de interagir com falantes de outras línguas [...] e para trabalharem bastava-lhes a língua materna” (COX e ASSIS-PETERSON, 2008, p. 21), o direito a aprender línguas estrangeiras foi prejudicado, quando não foi tolhido ao aluno. Enfim, o ensino de línguas estrangeiras passou por momentos muito difíceis:

O latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o francês quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações. Comparada à Reforma Capanema e à LDB que veio em seguida, a lei de 1961 é o começo do fim dos anos dourados das línguas estrangeiras. Apesar de ter surgido depois do lançamento do primeiro satélite artificial russo, que provocou um impacto na educação americana, com expansão do ensino das línguas estrangeiras em muitos países, a LDB do início da década de 60, reduziu o ensino de línguas a

menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema. (LEFFA, 1999, p. 18)

Em 1971, ainda durante o regime militar, entrou em vigor uma nova LDB, a lei nº 5692/71, menos de uma década após a promulgação da primeira. Esta nova lei visava atender as novas necessidades do país que crescia economicamente e que necessitava de mão de obra qualificada para trabalhar nas novas indústrias que aqui se instalaram. Este período da ditadura militar era chamado 'milagre econômico'. O principal objetivo educacional era "produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, alicerçada no princípio da otimização: racionalidade, eficiência e produtividade" (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 22).

Então, durante a ditadura militar, sob a justificativa de um ensino profissionalizante e levando em consideração o grande poderio econômico dos Estados Unidos após o fim da Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa tornou-se hegemônica no ensino público brasileiro. Cox e Assis-Peterson (2008) afirmam, nessa perspectiva:

Não podemos ignorar que essa reforma educacional se fez sob a égide da nova ordem econômica, política e cultural, pós segunda guerra, com os EUA avultando no cenário mundial como "a" potência que colocava numa posição de dependência países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. O espaço do francês, língua da cultura erudita, das humanidades e da tradição, foi se encolhendo até quase desaparecer, sob o jugo do inglês, língua da cultura de massa, da indústria cinematográfica americana, da ciência, da tecnologia, enfim, da modernidade. Esse período inaugurou, pois, um certo monolitismo do inglês na escola pública brasileira que perdurou até a década de 1990 (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 23-24)

Desta forma, também neste período, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil não teve melhorias neste contexto por parte das políticas públicas. O ensino de línguas enfrentou um período de não obrigatoriedade justificado pela ineficiência do ensino, conforme apresenta Paiva (2003):

É, também, interessante observar como o legislador, sem se apoiar em nenhuma pesquisa, conclui que o ensino de línguas estrangeiras é ineficaz na maioria das escolas, deixando no não dito a pressuposição de que as outras disciplinas atingem seus objetivos satisfatoriamente. Seria a escola a única responsável pela ineficácia

do ensino ou a legislação também teria sua parcela de culpa?
(PAIVA, 2003, p. 55)

Assim, observa-se que o não-ensinar línguas estrangeiras fez parte de uma estratégia do governo da ditadura militar para dificultar o acesso à informação ou comunicação e reforçar o sentimento patriótico: “A não obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira, reforçada por duas leis, confirmava, também, a filosofia militar daquele momento histórico que se pronunciava nacionalista e patriota, exaltando os traços de identidade brasileira” (COX; ASSIS-PETERSON, 2008, p. 23).

Em resumo, durante os mais de trinta anos em que as LDBs de 1961 e 1971 estiveram em vigor e que as línguas estrangeiras não tiveram obrigatoriedade de ensino, observa-se uma estagnação na aprendizagem e o nascimento da concepção de que não se aprende línguas estrangeiras em escolas públicas. Sem dúvida há uma recorrência de políticas públicas que desfavoreceram o avanço da aprendizagem no ensino público brasileiro.

Contudo, onze anos após o fim do regime militar, foi promulgada uma nova LDB, a lei 9394/96. Esta nova LDB foi criada por causa do novo momento político e econômico do Brasil. Em 1985, o país voltou a ser uma democracia e respirava a liberdade tão cara durante a ditadura militar. Assim, esta nova lei foi pensada pelas correntes da pedagogia crítica que haviam sido caladas e exiladas do Brasil nas décadas de 70 e 80. O principal pensador da pedagogia crítica foi Paulo Freire.

Em poucas palavras, a pedagogia crítica surge em contrapartida ao momento de repressão, quebra paradigmas estabelecidos no processo de ensino e aprendizagem. Essa nova concepção de educação ressalta o papel libertador da educação, que por meio do conhecimento o ‘oprimido’ pode transformar suas vivências se libertando de amarras sociais que a sociedade e seu sistema capitalista e opressor impõem. O conhecimento não estaria restrito ingenuamente a si, mas está inscrito em uma perspectiva histórica e que não pode ser considerado neutro. A pedagogia crítica é, portanto, engajada e responsável pela transformação da sociedade diante dos seus dilemas.

No que tange o ensino de línguas estrangeiras, a LDB 9394/96 trouxe melhorias, a começar pelo fato de que esta recuperou o status de disciplina obrigatória. A partir da 5ª série do Ensino Fundamental (antigo 1º grau), a escola deveria ofertar uma língua estrangeira moderna de acordo com a necessidade da

comunidade escolar e das possibilidades da instituição de ensino. Também no Ensino Médio (antigo 2º grau), a escola deveria ofertar uma língua estrangeira em caráter obrigatório e uma segunda língua de forma optativa.

A concepção de língua estrangeira idealizada por esta lei é “vinculada à sua função social e às práticas culturais e identitárias do cidadão de toda etnia” (OLIVEIRA, 2011, p. 89), rompendo assim com a ideia de que a língua seria apenas um código, um sistema desprovido de função social.

Outra mudança importante a ser ressaltada é que já não há a ideia de que há um único método de ensino certo a ser utilizado, é adotado um pluralismo de ideias e o professor tem autonomia no seu fazer pedagógico.

A pedagogia crítica, ainda hoje, exerce muita influência nos discursos acadêmicos e nas propostas de ensino; da mesma forma, a LDB 9394/96 ainda é a lei que rege a educação no Brasil. Entretanto, foram criados novos documentos que orientam a educação. Estes serão discutidos na seção a seguir.

1.4 Os documentos curriculares atuais

Na mesma perspectiva da LDB 9394/96, desde o fim da década de 90, o Ministério da Educação tem lançado orientações curriculares para nortear o ensino. Foram lançados: os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), em 1997/1998; *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*, em 2000; *PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 2002; e, por fim, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, em 2006. Estas publicações contemplam todas as disciplinas por áreas do conhecimento, porém neste trabalho apenas será abordada a questão tocante às línguas estrangeiras.

Os *PCN – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*, lançados em 1998, ressaltam que “a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (p. 15). O enfoque dado à língua e também à aprendizagem é sociointeracional, o que exige que o aluno se engaje no processo de aquisição da língua, se posicione quanto à cultura e na sociedade.

Abordar a linguagem segundo a perspectiva sociointeracionista significa entendê-la como uma forma de interação, como uma construção coletiva e de processos de interação que constituem o homem. A fundamentação desses documentos parte de uma visão vygotkiana de ensino-aprendizagem e bakhtiniana de linguagem em que é vista como um ato social, que se realiza na interação humana e também é fruto dela.

Além desse aporte teórico, outra questão relevante é de que o professor deve levar em consideração a vivência do aluno, seu conhecimento de mundo, seu conhecimento de gêneros textuais e de sistema linguístico. Nota-se também que o documento ainda reitera fatores importantes a serem levados em consideração no momento da escolha da língua a ser estudada na comunidade escolar. A comunidade deve levar em consideração fatores históricos, relativos à tradição e à cultura local.

É possível perceber que, embora a comunidade escolar tenha autonomia para escolher a língua a ser estudada, é reforçada a concepção do 'inglês como língua estrangeira hegemônica'. Entretanto é ressaltado que é preciso que o aluno e o professor tenham uma consciência crítica de não serem meros consumidores passivos de cultura, mas se engajem na transformação da sociedade utilizando também a língua inglesa. Desta forma, fica clara a presença da pedagogia crítica na construção dos fundamentos dos parâmetros, pois:

Cabe aqui recorrer ao conceito freireano de educação como força libertadora, aplicando-o ao ensino de Língua Estrangeira. Uma ou mais línguas estrangeiras que concorram para o desenvolvimento individual e nacional podem ser também entendidas como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais (BRASIL, 1998, p. 39).

Dentre as quatro habilidades envolvidas na aprendizagem de uma língua estrangeira (ouvir, falar, ler e escrever) é dada grande ênfase a apenas uma delas, a leitura, apesar de não propor uma metodologia de ensino. É nesse ponto específico que Leffa (1999) alerta para um aspecto contraditório nos parâmetros:

Esta ênfase na leitura tem gerado muitas críticas por parte de muitos professores. Argumenta-se que enquanto a própria lei baseia-se no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (Art.3º, Inciso III), os Parâmetros restringem o espaço de ação do

professor. Embora haja muitos argumentos a favor dessa ênfase, a escola não vai recuperar o ensino da língua estrangeira, “deslocado para os cursos de línguas”, como está explicitado nos próprios parâmetros, devido justamente à ênfase na leitura. Muito breve o aluno provavelmente perceberá que para “falar” uma língua estrangeira, só frequentando um “um curso de línguas” (LEFFA, 1999, p. 22).

A problematização proposta por Leffa é pertinente para ressaltar que até mesmo nos próprios documentos oficiais existe a concepção de que não se aprende línguas estrangeiras no contexto de escolas públicas. Pois, aprender uma língua envolve muito mais do que simplesmente ler ou traduzir. Empoderar-se de uma língua é saber se comunicar utilizando-a, é compreender e produzir significados na língua estrangeira.

Dois anos mais tarde, com a publicação dos PCN – Ensino Médio (BRASIL, 2000), o ensino das línguas estrangeiras é definido como um instrumento que possibilita o acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais (p. 11). Também são estabelecidas competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos. Estas respeitam o conhecimento de mundo dos alunos, as variedades linguísticas existentes desde que sejam utilizadas em contexto adequado e, mais uma vez a necessidade de desenvolver a criticidade dos estudantes.

O que se observa após essas duas publicações é uma mudança de paradigmas com relação a como ensinar línguas na escola e os papéis do professor e do aluno. O antigo modelo tradicional e também as antigas metodologias deram lugar a um processo de aprendizagem que considera o aluno como protagonista e o professor como mediador do saber. Assim, a sala de aula não é o único lugar para se aprender, mas a vida do aluno, de uma maneira global, é a escola. Leffa (2012) diz, então:

O ensino de línguas no presente caracteriza-se, assim, por três grandes linhas de ação. A primeira é a substituição da abordagem comunicativa, como proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para outro. A segunda linha de ação diz respeito à integração da aprendizagem das línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno; com a proposta prática de que a melhor maneira de integrar o aluno ao seu meio, desenvolvendo a cidadania, é pela implantação da pedagogia de projetos. Finalmente, a pedagogia

dialógica permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem (LEFFA, 2012, p. 402).

Consoante com as publicações anteriores, em 2002, foram publicados os *PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2002). Este documento, de uma forma mais clara e detalhista, amplia a semente plantada nos anteriores, porque enfatiza como deve ser o trabalho em sala de aula, ressaltando conteúdos e técnicas de ensino voltadas para esta proposta pedagógica. Os PCN+ definem que “não há hoje como conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da sua vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações.” (BRASIL, 2002, p. 93).

A ênfase do ensino deve ser na função comunicativa e na formação do aluno autônomo para que ele possa atribuir e produzir significados em línguas estrangeiras. Desta forma, não há como se pensar em comunicação sem contemplar as quatro habilidades utilizadas para a mesma: ouvir, falar, ler e escrever. Mas, novamente os parâmetros enfatizam a leitura como a habilidade a ser trabalhada em sala de aula.

Assim, mais uma vez, o próprio *PCN+* mais uma vez reforça a concepção de que a escola pública não é o lugar para se aprender ‘completamente’ uma língua estrangeira:

Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio, ainda que se dê de **forma parcial**, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais. (BRASIL, 2002, p. 108 – grifo nosso)

Além disso, os parâmetros reconhecem que a rede pública de ensino não possui condições favoráveis para o aprendizado ao descrever as classes que “são sempre numerosas e heterogêneas em relação aos conhecimentos de língua estrangeira, e que o número semanal de aulas não é grande” (BRASIL, 2002, p. 108). Mas, os parâmetros trazem alguns pontos positivos de forma mais clara e detalhada que os anteriores. O texto é encarado como uma ferramenta importante de leitura, interpretação e aquisição linguística. Além de ser ressaltada a importância

de abordar temas transversais para despertar a consciência crítica do aluno. Outro fator interessante é a proposta de trabalho interdisciplinar trazida pelos parâmetros.

E, assim como os parâmetros, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), lançadas em 2006, buscam justificar o porquê não se aprendem línguas estrangeiras, em sua completude, no contexto da escola pública. A razão seria um equívoco de entendimento dos reais objetivos traçados para o ensino e os resultados esperados pela sociedade:

Verifica-se que, em muitos casos, há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa-se a citada falta de clareza quando a escola regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses. A concentração em tais objetivos pode gerar indefinições (e comparações) sobre o que caracteriza o aprendizado dessa disciplina no currículo escolar e sobre a justificativa desse no referido contexto. (BRASIL, 2006, p. 90)

Mais uma vez, é possível perceber no discurso dos documentos oficiais a negação e o fracasso em que se encontram as salas de aula; e ainda, a concepção, agora explícita, de que se o aluno deseja aprender um idioma estrangeiro, este deve procurar um curso livre.

Nesse contexto, observando as necessidades específicas locais, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT) lançou, em 2012, as *Orientações Curriculares de Mato Grosso – OCM-MT* (MATO GROSSO, 2012). Assim como os Parâmetros Nacionais, estas Orientações buscam fornecer aos professores pressupostos teóricos para sustentar o seu fazer pedagógico.

Estas orientações ecoam conceitos já postos nos parâmetros nacionais, como de que “as linguagens são construídas historicamente na interação social” (MATO GROSSO, 2012, p. 11) e que o ensino de línguas estrangeiras deve capacitar o aluno para interagir, perceber e relativizar os sentidos por meio do contato com esta

nova língua que também proporciona o contato com uma nova cultura social e historicamente constituída.

Nas OCM-MT, a língua inglesa é abordada de duas formas: segundo o caráter ideológico colonialista de seus falantes nativos (marcado pela expansão do poderio econômico dos britânicos e norte-americanos) e também como uma língua mundial:

A língua está imersa em lutas sociais e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula. É preciso levar em conta o caráter ideológico da língua inglesa. Como língua de falantes nativos britânicos e norte-americanos, por um lado, o inglês traz no seu bojo discursos (neo) colonialistas, mas por outro lado, como língua mundial é no seu interior que contradiscursos podem ser engendrados. (MATO GROSSO, 2012, p. 92-93)

Entretanto, poucos reflexos dessas orientações podem ser vistos após o lançamento das OCM-MT. Esses documentos foram pouco discutidos e, no momento em que escrevemos este trabalho, em 2014, ainda não tiveram grande repercussão entre os professores, apesar de sua ampla distribuição nas escolas por parte da SEDUC/MT para que os professores pudessem estudá-las e discuti-las. Desta forma, observa-se que o contexto de fracasso e não-aprendizagem continua nas salas de aula.

Dessa forma, observa-se que os parâmetros e as orientações oficiais não atingiram seus objetivos completamente, auxiliando o professor no seu fazer pedagógico e na aprendizagem dos alunos. Cox e Assis-Peterson (2002) avaliam o impacto dos documentos na sala de aula:

Constatamos que nem o conteúdo, nem a metodologia praticada pelos professores das escolas, nem o lugar da LE [língua estrangeira] no currículo, sofreram modificações significativas ao longo dos anos. [...] Os documentos oficiais oferecem diretrizes curriculares, mas não oferecem suporte para a sua concretização. Ignoram as prementes condições em que atua o professor: total desvalorização da profissão, ausência de tempo para estudar e de programas de formação continuada, baixo status da língua estrangeira na grade curricular, currículos de Letras conservadores, relação disfuncional entre teoria e prática, apartheid entre universidade e ensino básico e pesquisa e ensino. Os professores não participam da produção de conhecimento pelos pesquisadores e, se participam (Bertoldo, 2003, p. 136), continuam “tutorados” pelos linguistas aplicados. (COX; ASSIS-PETERSON, 2002, p. 35)

Pode-se, nesta reflexão, concluir que as políticas públicas pouco contribuíram para a melhoria do ensino público de línguas estrangeiras. Porém, vale a pena ressaltar que estas orientações trouxeram uma ruptura na metodologia idealizada no ensino de línguas estrangeiras, em especial a inglesa.

O ensino comunicativo, adotado nos cursos livres de idioma e idealizado por muitos professores, focado numa metodologia fechada em buscar a maior proximidade possível com o falante nativo do idioma estrangeiro, mas que não encontrou sucesso nas escolas públicas, deu lugar ao letramento.

De acordo com Matos e Valério (2010), em ambas abordagens a língua é compreendida como “um recurso dinâmico para a criação de significados” (p. 139); entretanto, no letramento crítico o enfoque é dado à dimensão sócio-histórica dos significados produzidos. Dessa forma, o letramento crítico busca o caráter ideológico da linguagem enquanto o ensino comunicativo se ocupa do seu princípio psicossocial, visando a comunicação. Em suma, a abordagem comunicativa capacita o aluno para a interpretação e negociação de significado na língua estrangeira; “já no letramento crítico, ele aprende língua (materna e / ou estrangeira) para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier” (MATOS; VALÉRIO, 2010, p. 139).

Os conceitos teóricos referentes ao ensino comunicativo, letramento crítico e outras abordagens metodológicas serão abordados no próximo capítulo. Porém, neste momento é importante enfatizar a mudança de paradigma sobre a proposta pedagógica de ensino, que se busca fundamentar no letramento crítico.

Esta nova proposta é adequada ao momento atual e às necessidades de ensino. Essencialmente, ela atende aos anseios do mundo globalizado que utiliza principalmente a língua inglesa para se comunicar. Este cenário será discutido na próxima seção.

1.5 O ensino de inglês e a globalização

Ao observar a trajetória das leis de ensino de língua estrangeira e também as mudanças econômicas e sociais ocorridas ao longo da história, observa-se que,

como já foi dito acima, o inglês emergiu como a língua estrangeira hegemônica a ser estudada e aprendida. A língua espanhola chegou a se expandir na década de 1990 com o acordo firmado entre o Brasil e seus países fronteiriços, porém não chegou a ocupar o status ocupado pela língua inglesa.

A língua inglesa, apesar de no princípio ter sido ensinada por ser a língua nativa do Reino Unido, uma grande potência econômica e colonialista, não perdeu espaço após o seu declínio. Pelo contrário, após a Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos da América emergiram como a grande potência econômica, armamentista e tecnológica, o ensino de língua inglesa se sobressaiu muito mais.

Além de ser uma potência econômica, os Estados Unidos também transmitiu ao mundo o seu estilo de vida (*american life style*) por meio da cinematografia hollywoodiana, a indústria da música, da tecnológica e também por meio do ensino do inglês... Pois, uma língua é fruto de uma cultura de um povo que foi codificada e sistematizada em palavras.

Assim, também por meio do ensino de línguas, a nação norte americana propagou o seu estilo de vida, principalmente com intenções comerciais e que levaram a grandes lucros de suas empresas (Coca-cola, McDonalds...). Conforme acentua Siqueira (2010), que a indústria do livro didático vendia a imagem de um “mundo plástico”, perfeito, sem problemas sociais, sem tabus, o verdadeiro paraíso em seus materiais didáticos, o que fazia muitas vezes com que professores e alunos sonhassem que a cultura do outro fosse ‘melhor’ do que a sua. A esse respeito, Lima (2008) pontua:

Isso acontece quando o país estrangeiro é apresentado como um lugar perfeito, onde todas as coisas e todas as pessoas são melhores. De fato, isso já foi comprovado nos resultados da pesquisa de Moita Lopes, constatando que professores tinham uma atitude extremamente positiva em relação à cultura americana e inglesa, e negativa em relação à própria (LIMA, 2008, p. 94).

Desta forma, ensino da língua inglesa se propagou, nas escolas regulares públicas e privadas e também nos centros de idiomas especializados se estabelecendo como a língua hegemônica a ser ensinada. Devido tamanho poderio econômico de sua nação nativa, essencialmente os Estados Unidos, o inglês passou

a ser a principal língua utilizada no meio acadêmico e também no mercado financeiro internacional, conforme ressalta Holden (2009):

Hoje, o inglês talvez seja o principal exemplo de um idioma global. É usado para transmitir informações em áreas como ciência e tecnologia, nas artes e no mundo do trabalho. É por isso que os pais ficam tão interessados em que seus filhos o aprendam. Os alunos também percebem que o inglês é mais do que apenas uma matéria escolar: é importante para o futuro sucesso deles (HOLDEN, 2009, p. 13).

Porém, esta posição de destaque assumida pela língua inglesa no ensino foi muito discutida, no sentido do imperialismo norte-americano criado. Muitas questões foram levantadas a respeito do ensino, desde o porquê de se ensinar o inglês, qual variante nativa utilizar (britânica, norte-americana, australiana, neozelandesa, de antigas colônias britânicas), como abordar as diversas culturas desta língua, quais contemplar, como a língua materna pode influenciar na aprendizagem da língua estrangeira e até mesmo que inglês é este que se ensina.

Desta forma, perante a grande abrangência que atingiu a língua inglesa e o contexto atual de globalização, esta língua passou a ser considerada como uma língua franca. Isto se deve ao fato de que esta língua possui mais falantes estrangeiros que nativos, assim, não se limitando aos territórios de seus falantes nativos e não estando mais 'presa' à determinada cultura, mas uma língua de todos, conforme explicita Rajagopalan (2011):

A língua inglesa hoje é uma língua proteiforme. O que "rola" no mundo afora hoje em dia é algo que costumo chamar de "Word English", onde falares e sotaques diferentes (que alguns chamam de *World EnglishES*, no plural) convivem e, por vezes, se digladiam entre si. Essa língua não tem pátria, nem está delimitada a uma região geográfica. É esse novo fenômeno linguístico que devemos nos esforçar para ensinar e aprender, porque é dele que os aprendizes de hoje irão precisar num futuro bem próximo. Uma "novilíngua" na melhor acepção da palavra, cuja marca registrada é estar desatrelada de determinado povo, de determinada nação, de determinada cultura, mas um fenômeno linguístico ainda em formação, que está se espalhando mundo afora com a velocidade de uma pandemia! (RAJAGOPALAN, 2011, p.65)

Esta nova perspectiva de ensino da língua inglesa como uma língua mundial traz a preocupação de repensar o modo de se ensinar o inglês e isto foi abordado

pelo autor em diversos artigos. Assim como foi também refutado por outros autores que não creem que uma língua consiga ser neutra de significados culturais, assim como possível perceber no discurso de Lima (2009):

Ensinar uma língua estrangeira, portanto, implica a inclusão de competência gramatical, competência comunicativa, proficiência na língua, além, é claro, na mudança de comportamento e de atitude com relação à própria cultura e às culturas alheias. Não se deve ensinar uma língua estrangeira sem ao menos oferecer aos aprendizes alguma visão do universo cultural no qual essa língua está inserida. Politzer (1959) já dizia que se ensinarmos uma língua sem ensinarmos, ao mesmo tempo, a cultura na qual ela opera, estaremos ensinando símbolos sem significados, ou símbolos aos quais é vinculado um significado errôneo (LIMA, 2009, p. 189).

Além desta questão levantada, linguistas aplicados têm discutido vários outros fatores que envolvem o ensino da língua inglesa. Há diversas pesquisas sobre aquisição de línguas estrangeiras, a melhor metodologia a ser adotada em que tipo de contexto de ensino, como questões identitárias e culturais devem ser abordadas, a língua materna como aliada no processo de aprendizagem, entre vários outros assuntos.

Entretanto, o que nos chama a atenção é que, em meio a uma grande variedade de pesquisas e produção bibliográfica, a qualidade do ensino é tão baixa que ainda perdura a concepção de que não se aprende inglês na escola pública.

Como dissemos no início deste capítulo, a situação atual do ensino de língua inglesa no Brasil não tem trazido bons resultados, pelo contrário, reforça a concepção de que não se aprende inglês nas escolas. Diversos fatores podem contribuir para este quadro.

O primeiro fator que se acredita ser relevante é contraditório: no mundo globalizado atual em que as crianças e os jovens estão acostumados a ouvir, a todo tempo nas rádios e televisão, músicas em inglês e ainda veem várias frases estampadas em vitrines, propagandas, *sites* e até mesmo nas suas próprias roupas, os alunos não possuem familiaridade com o idioma estudado. Como é possível não ter intimidade com o inglês?

A resposta é que os alunos começam a ter contato com a língua em sala de aula apenas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e, na grande maioria das escolas, há apenas uma hora/aula de inglês na semana. Os professores e alunos

têm pouco tempo, aproximadamente de cinquenta minutos a uma hora por semana, para conhecerem a língua, seus aspectos gramaticais, sua fonologia, lerem textos, explorarem a língua e praticarem o seu uso em sala de aula. Neste contexto, Dias e Assis-Peterson (2006) ressaltam:

Santos (2005), ao obter depoimentos de professoras e supervisoras, acerca da inclusão da língua inglesa nas séries iniciais em escolas estaduais e municipais do interior de Mato Grosso, concluiu que a crença dominante relacionava as dificuldades dos alunos, em relação à aprendizagem da língua inglesa na 5ª série, à falta de familiarização com a língua. O cerne da questão para que o ensino da língua inglesa tenha sucesso é começar mais cedo, familiarizando as crianças com a nova língua via atividades lúdicas, apresentando sons e vocábulos, incentivando as crianças ao prazer e não ao desprazer de aprender (DIAS; ASSIS-PETERSON, 2006, p. 109).

Outro aspecto a ser destacado é a falta de qualificação e motivação dos professores de língua inglesa. Durante muito tempo, ser professor de língua inglesa não era uma profissão, era um 'bico'. Havia situações em que professores de outras disciplinas, muitas vezes nem ligadas à área de Linguagens, assumiam as aulas de inglês da escola para completar sua carga-horária, eles 'estavam' professores de inglês.

Por outro lado, os que realmente são professores formados para ocupar e exercer a profissão, na maioria das vezes encontram-se desmotivados pelo contexto que encontram no seu cotidiano, conforme descrevem Cox e Assis-Peterson (2002):

São professores habilitados ou em fase de habilitação em inglês. São comprometidos com o ensino (procuram preparar suas aulas, atualizar-se e estudar para manter a sua competência linguística, sonham com cursos de inglês no exterior), gostam do que fazem e são idealistas, mas muitos se decepcionam com a situação adversa com que se deparam. Uns resistem e continuam apesar de tudo. Outros desistem de lutar contra todas as adversidades (número de aulas insuficientes, salas numerosas, falta de infraestrutura e salário baixo e atrasado) enfrentadas no contexto da disciplina inglês na escola pública, migrando, não raro, para escolas particulares e/ou escolas de línguas. Aliás, as escolas de línguas representam o objeto de desejo da maioria desses professores. Os idealistas fincam suas âncoras nas águas revoltas das escolas públicas, os decepcionados procuram as margens, lugares mais seguros. Ambos, todavia, parecem sentir-se impotentes para mudar qualquer coisa (COX; ASSIS-PETERSON, 2002, p. 10).

Outro fator apontado para o fracasso do ensino é o próprio aluno. Muitas vezes, os alunos não possuem realmente o objetivo de estudar nas escolas, vão para lá porque os pais obrigam ou porque tem amigos, mas se esquecem que a escola é um lugar fundamental para que possam ter um futuro de continuidade dos estudos em uma faculdade ou outro curso que desejarem, a escola é a base.

Por último, é importante destacar que a falta de investimentos e valorização na área de educação, apesar de ter aprovado programas como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) para a disciplina, ainda são poucos os investimentos percebidos nas escolas de uma maneira geral.

A maior parte das escolas precisa passar por melhorias na estrutura física, necessita de melhores laboratórios de informática, ampliação em suas bibliotecas, ampliação na verba da merenda (que hoje é de R\$ 0,30 por aluno em cada refeição), isto para destacar alguns, dentre muitos problemas que precisam de solução.

Como se pode observar, muitos são os motivos históricos e também atuais para que o ensino de língua inglesa encontre-se na situação em que está. Mas, ao invés de apontar culpados, é preciso que se busquem soluções para os problemas já existentes:

Há várias maneiras de explicar o fracasso na aprendizagem da língua. A mais comum é pôr a culpa nos outros, que pode ser o governo, o professor ou mesmo o aluno: a culpa é do governo porque não cumpre as leis que cria, do professor porque não ensina ou do aluno porque não estuda. Condenar tem sido a estratégia menos eficaz, na medida em que, pelo menos na escola pública, cria o conflito sem resolvê-lo e tudo acaba ficando por isso mesmo (LEFFA, 2011, p. 31).

Desta forma, este trabalho busca contribuir para as reflexões que têm a língua inglesa como foco, mostrando as concepções do professor para que, ao analisá-las, possamos compreender melhor esse profissional e entender, segundo a sua visão, como será possível mudar a concepção de que não se aprende inglês na escola pública. Para tal, no próximo capítulo serão discutidas as diferentes metodologias de ensino de língua inglesa, seus objetivos e concepções.

CAPÍTULO 2

O ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: METODOLOGIAS E ABORDAGENS

Neste capítulo pretende-se fazer a distinção de alguns conceitos importantes para este trabalho, apresentar as principais metodologias e abordagens que foram utilizadas para o ensino da língua inglesa, bem como as teorias sobre as quais se fundamentam.

Isto se faz necessário para que se possa compreender como se deu o desenvolvimento do ensino da língua inglesa no contexto brasileiro, uma vez que, durante muito tempo e até os dias atuais, perdura a concepção de que as abordagens e métodos de ensino são responsáveis pelo sucesso do aprendizado do novo idioma.

2.1 Aprendizado ou aquisição de segunda língua? Que língua inglesa é essa ensinada?

Nesta dissertação optou-se por utilizar o termo “aprendizado” de segunda língua em lugar de aquisição. É comum ver estes termos serem usados como sinônimos em pesquisas relacionadas ao tema em questão. Entretanto, o termo aprendizado é o mais adequado para este trabalho, uma vez que esta tem como objeto de estudo o ambiente formal de ensino da língua Inglesa, a sala de aula, conforme classifica Leffa (1988):

Um outro refinamento atual é a distinção entre aprendizagem e aquisição. Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda

língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua. (LEFFA, 1988, p. 212-213)

Neste contexto, seria possível entender a língua inglesa como uma segunda língua ou como estrangeira. No entanto, coerentemente com a proposta de aprendizado, a língua inglesa é descrita e ensinada como uma língua estrangeira, conforme as orientações governamentais descritas no capítulo anterior. Desta maneira, é possível compreender que “[...] temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula [...]” (LEFFA, 1988, p. 213).

Entretanto, ao se pensar uma língua como estrangeira, impõe-se considerar que, sobretudo, essa língua é a do outro (REVUZ, 1998), é uma língua estranha. Dessa forma, a língua materna será como um solo que permitirá o seu aprendizado, uma vez que é a partir dela que surgirão os alicerces para a língua estrangeira. Esta nomenclatura dada ao ensino do inglês, em parte, gera conflito com a situação atual da língua, que, segundo alguns especialistas, seria melhor aproveitado se fosse ensinada como uma língua franca.

Atualmente o inglês é a língua mais falada e estudada no mundo. É a língua usada nas mais diversas situações, desde reuniões e congressos internacionais, que decidem o rumo da economia mundial, até em momentos de lazer de adolescentes, quando ouvem músicas internacionais, por exemplo. Devido a esse crescente uso da língua inglesa, especialistas começaram a classificar que tipo de inglês seria esse estudado e falado mundialmente.

Longaray e Lima (2010) fazem uma extensa revisão de literatura sobre os principais termos utilizados para fazer referência à língua inglesa. O primeiro teórico citado é Tom McArthur, que fez a descrição de três dos termos, destacando seu surgimento e sua repercussão. As três expressões são: *world English* (inglês mundial), *international English* (inglês internacional) e *global English* (inglês global).

A primeira expressão, *world English*, apareceu no final da década de 20 e compreende todos os aspectos da língua (dialetos, variedades e padrões), que envolvem o inglês britânico. Porém, após algumas publicações, percebeu-se que este conceito não se diferenciava do *standard English* (inglês padrão). Então, na década de 90, aquele termo é novamente definido, com a inclusão das variantes oriundas de antigas colônias britânicas (Nova Zelândia, as do sul da África, entre

outras). Todas essas variantes juntas formariam o *world English*, devido aos traços comuns que possuem.

Posteriormente, o *world English* passa a ser entendido como uma língua para comunicação internacional, nos diversos contextos da vida contemporânea. Esta língua é usada por pessoas que já possuem uma língua materna (L1) e que, por alguma necessidade, precisam se comunicar com alguém que não conhece a sua L1 e assim usam dessa segunda língua (L2) para a comunicação. Essencialmente, os dois falantes não são nativos em língua inglesa, o WE se configura entre pessoas de diferentes L1. Também é considerada uma língua desterritorializada, sem pátria e sem falantes nativos devido a sua diversidade de falantes e usos. Reunindo todas as características acima citadas sobre o WE, de acordo com Rajagopalan (2011), pode-se afirmar que essa língua se transformou em uma língua franca, classificação também atribuída à língua inglesa nos dias atuais. O inglês como língua franca (ILF) é definido por muitos estudiosos como uma língua “usada por não-nativos para se comunicarem com não-nativos” (SALLES; GIMENEZ; CALVO; entre outros).

Em relação ao *world English*, pode-se dizer que é uma língua democrática porque pertence a quem faz o seu uso e que está em constante transformação por seus usuários, é uma língua viva em construção e desenvolvimento. Já a expressão *international English* passou a ser utilizada a partir dos anos 30. O *international English* seria a língua responsável e escolhida para a interação entre pessoas advindas de diferentes culturas e, assim, promovendo a inte(g)ração entre falantes nativos e não-nativos do inglês.

A terceira designação mencionada por Longaray e Lima (2010) é o *global English* e surgiu por volta dos anos 90. Este termo remete ao status de importância que a língua inglesa adquiriu, uma vez que é aceito internacionalmente e possui grande prestígio entre falantes oriundos de várias outras línguas maternas. Outra característica importante desta denominação é que como uma língua global, é inserida desde muito cedo no currículo escolar. Porém, alguns especialistas dizem que os termos *world English* e *global English* se referem ao mesmo fenômeno. Muitas outras nomenclaturas surgiram para tentar explicar os fenômenos relacionados à expansão da língua inglesa, mas, segundo Erling (2005), isso ocorre devido à diversidade de usos e de usuários da língua. Ainda nos anos 90, surge uma nova discussão sobre *English as an international language*. Esses novos estudos propõem que o inglês estudado mundialmente seria o resultado da convergência de

vários “inglês” que são falados como língua oficial e o do inglês usado como língua estrangeira. Mas, após muitas discussões, este termo foi recusado pelos especialistas.

Entretanto, atualmente, observa-se que, em diversas situações onde se utiliza a língua inglesa, não há necessariamente a presença de um nativo, assim surgiu uma nova classificação, *English as a lingua franca*. A partir disto podemos constatar uma aproximação muito forte entre este último conceito e o *world English*, pois nenhum deles se caracteriza por um povo nativo ou uma cultura que os represente apesar de serem usados por muitos e assim modificados devido a necessidade de comunicação e negociação de sentidos.

Outras nomenclaturas ainda surgiram ao longo desses últimos anos, mas a maior parte dos especialistas tem preferido o termo *English as a lingua franca* (Inglês como Língua Franca) por considerá-lo mais abrangente do que os demais. Mas, após toda essa discussão, observa-se que no Brasil o termo utilizado para designar o inglês é língua estrangeira que não é nem mencionado nos estudos acima, concluem as autoras Longaray e Lima (2010) em seu artigo. Nesse contexto, Calvo e El Kadri (2011) questionam:

Sobre este novo estatuto da língua inglesa, Canagarajah (2006) salienta que o ILF pode facilitar a expressão de identidades e culturas locais e que talvez precisemos aceitar que as características e os efeitos de práticas linguísticas não podem ser descritos de maneira universal e absoluta. Esse mesmo autor salienta que o ILF já foi considerado como tendo cultura-neutra, como sendo representativo de interesses dominantes e também como sendo sensível às necessidades locais. Para ele, portanto, o inglês pode mesmo ter todas essas visões e efeitos em diferentes contextos e diferentes tempos. Tal visão implica a necessidade de maiores explicitações ou reflexões sobre como a língua inglesa está se (re)configurando no contexto brasileiro. É necessário, portanto, discutir os objetivos, as razões para esse aprendizado e o que a sociedade espera e deseja fazer com o referido idioma (KALVO; EL KADRI, 2011, p. 18-19).

Por isso, é necessário problematizar os motivos de se ensinar a língua inglesa nas escolas, os objetivos e o enfoque que é dado à língua, pois o inglês utilizado hoje mundialmente está sendo descrito pelos especialistas com os nomes acima citados, entretanto no contexto brasileiro ainda é nomeado como “língua estrangeira” (LE), isso ocorre principalmente no que tange às orientações curriculares para a educação pública. Uma vez sendo nomeada como LE, está se dizendo que o inglês

é uma língua estranha e distante, que não faz parte da realidade brasileira, que pertence ao outro, o nativo. Passar a enxergar a língua inglesa como WE ou ILF é uma mudança necessária para o ensino de inglês, assim será possível torná-lo mais próximo e real para o aluno. Essa necessidade já é demonstrada em pesquisas, pois os motivos que levam ao ensino da língua inglesa, a caracterizam como ILF (GIMENEZ, PERIN e SOUZA, 2003; GIMENEZ e SALLES, 2005).

Na seção seguinte, será abordada a questão dos métodos e abordagens utilizados no ensino de inglês. E, nas subseqüentes, serão apresentados cada um dos enfoques dado ao ensino.

2.2 Métodos de ensino ou abordagens?

Da mesma forma, faz-se necessária a distinção entre os termos “método” e “abordagens” de ensino. Assim, como fora dito acima, estes termos também são utilizados em alguns casos como sinônimos.

Leffa (1988), após sua análise, faz uma clara distinção entre os termos abordados nesta seção:

Abordagem é o termo mais abrangente a engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. [...] O método tem uma abrangência mais restrita a pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso (LEFFA, 1988, p. 211-212).

As metodologias e abordagens de ensino, muitas vezes se apresentam como um caminho seguro para o professor em sala de aula. Isso ocorre porque são fundamentadas por pesquisas registradas com os seus resultados de eficácia. Entretanto, nenhuma delas é capaz de compreender todos os casos de aprendizagem, nem se apresentam como o método ou a abordagem absoluta.

Assim, elas devem ser utilizadas, porém não devem ser tomadas como verdades absolutas. Cabe ao professor, com sua experiência diária, observar como cada uma funciona e qual se adéqua melhor para a realidade da sua sala de aula. Entretanto, na maior parte das vezes, é possível perceber claramente nas concepções do professor que há uma delas que se faz totalmente presente na sua prática pedagógica.

Neste trabalho serão usados os dois termos, feitas as devidas considerações e distinções. Nas próximas seções, serão apresentadas as principais formas de ensino que vigoraram no Brasil.

2.3 A abordagem da gramática e da tradução e o método direto

A abordagem da gramática e da tradução tem por principal objetivo que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para apreciar a cultura do país da língua-alvo, principalmente a literatura. Desta maneira, dava-se ênfase à forma escrita da língua. Pouca ou quase nenhuma atenção era dada às habilidades relacionadas à comunicação oral.

O aprendizado se desenvolvia tendo como base o trabalho com a língua materna do aluno. Era necessário que o aluno conhecesse as estruturas gramaticais das duas línguas e o vocabulário da língua-alvo para que, por meio de exercícios de tradução, fosse possível a compreensão do texto. Leffa (1988) descreve o aprendizado segundo esta abordagem:

Basicamente a AGT [Abordagem da Gramática e da Tradução] consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo (LEFFA, 1988, p. 214).

Contemporâneo da abordagem descrita acima, surge o Método Direto, com o intuito de ser "mais completo" no ensino de línguas. Este novo método se baseava na aprendizagem da língua estrangeira por meio dela mesma, fosse por meio da comunicação oral ou escrita. A língua materna, antes essencial, agora deveria ser excluída desde o primeiro dia de aula.

Desta forma, era exigida grande proficiência linguística do professor e do aluno. O professor precisava se fazer entender na língua estrangeira, fosse por meio da oralidade, gestos ou gravuras. A tradução jamais deveria ser utilizada.

Entretanto, devido à falta de capacitação dos professores ou "a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias" (LEFFA, 1988, p. 217), o que se observou é que muitas vezes se regredia à abordagem da gramática e da tradução.

Depois de terem vigorado até a década de 40, estes métodos foram dando lugar a outros, sobre os quais falaremos nas seções seguintes.

2.4 O método audiolingual

O audiolingualismo nasceu por volta dos anos de 1940, em meio à eclosão da Segunda Guerra Mundial. Este método foi desenvolvido a partir da necessidade de capacitar linguisticamente os soldados dos Estados Unidos que seriam enviados para a guerra.

A ênfase do ensino neste método era na língua oral. Daí vem a concepção de que a língua é fala, conforme explica Leffa (1988): "No momento em que se equiparava a fala com a língua, o que não fosse fala também não era língua. Daí que ensinar a leitura não era ensinar a língua, já que a escrita era uma fotografia muito mal feita da fala" (p. 222). Desta forma, algumas vezes o ensino das quatro habilidades, ficava prejudicado.

A partir desta concepção é possível traçar um paralelo entre a aquisição da língua materna e a aprendizagem da segunda língua. O aluno, assim como a criança, recebe insumo do professor (da mesma forma que a criança dos pais e familiares) por meio da oralidade e é estimulada também a falar, recebe a correção (*feedback*) e reformula sua fala até produzi-la corretamente. Desta maneira, "[...] o

aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados" (idem).

Assim, o aluno é visto como um receptor passivo, uma tábula rasa, e o professor ocupa o centro da aprendizagem. O professor, detentor do saber, é responsável por transmitir o conhecimento.

Este método também é chamado de behaviorista ou comportamentalista, uma vez que foi baseado nas pesquisas do psicólogo norte-americano Burrhus Frederic Skinner. Este pesquisador, juntamente com alguns linguistas, dentre eles o mais famoso é Leonard Bloomfield - fundador da linguística estrutural, reforçavam que "a língua era vista como um hábito condicionado que se aprendia através de um processo de estímulo e resposta" (idem).

Desta forma, o aprendizado se dava por meio de exercícios mecanicistas de repetição de estruturas da língua (chamados *drills*), sempre tendo como base o falante nativo, britânico ou norte americano, que levassem a automatização da língua.

Entretanto, o audiolingulismo perdeu forças e deixou de ser a principal metodologia de ensino da época devido ao fato de que

[...] esse pressuposto, de base empirista, não explica as diferenças individuais no processo de aprendizagem, pois os processos mentais e as transformações perceptivas do aprendiz não são considerados. [...] Com os avanços da neurociência, o behaviorismo começa a ser refutado em favor do cognitivismo. Embora os cognitivistas também estejam interessados no comportamento, a ênfase está em entender como a mente estrutura ou organiza as experiências [...], que ressaltava uma tendência inata da mente (SCHULZ, 2012, p. 5-7).

Depois do enfraquecimento do método audiolingual, conforme descrito acima, um novo enfoque de ensino surgiu, o ensino comunicativo. Este será apresentado no texto a seguir.

2.5 O ensino comunicativo

Após o declínio do método audiolingual e a teoria behaviorista, passou a vigorar a corrente cognitivista de ensino. Esta defendia que a linguagem é uma capacidade inata de cada ser humano, faz parte da sua constituição biológica.

Noam Chomsky, um dos principais linguistas desta corrente, justificava que todos possuem "estruturas cognitivas que possibilitam a aprendizagem de línguas" (SCHULZ, 2012, p. 8-9). Assim, todos possuiriam uma gramática universal, um Dispositivo de Aquisição de Linguagem.

Então, houve uma mudança paradigmática a respeito do que é a língua e as concepções de ensino. A língua passou a ser vista "como um conjunto de eventos significativos" (LEFFA, 1988, p. 229), ou seja, "a linguagem é organizada basicamente de acordo com a função que realiza na comunicação humana" (HOLDEN, 2009, p. 40). E, assim surgiu o ensino comunicativo.

Esta proposta foi amplamente aceita pelos professores, uma vez que se voltou o olhar novamente para o aluno no processo de aprendizagem e a língua passou a ser vista como um meio de socialização. Mattos e Valério (2010) descrevem essa nova situação:

A proposta da abordagem comunicativa pretendia revolucionar o ensino de línguas estrangeiras. A partir dela, a língua não mais seria vista como uma estrutura, mas como um meio de se criar significados. O processo de aprendizagem de uma LE implicaria, pois, não no conhecimento de regras gramaticais, mas na capacidade de se fazer uso dessas regras com propriedade e eficiência para determinados fins comunicativos (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 136).

Desta forma, essa abordagem foi incorporada na maior parte das salas de aula, tanto de escolas regulares como as de centros de idiomas. Entretanto, devido à quantidade excessiva de alunos por sala, baixa carga-horária, entre outros fatores, a abordagem não conseguiu excelentes resultados nas escolas públicas principalmente, como abordam Mattos e Valério (2010):

No entanto, após mais de 30 anos da implementação do ensino comunicativo no Brasil (ALMEIDA FILHO, 2001), regras gramaticais – pior: em muitos casos, apenas regras gramaticais – continuam a ser ensinadas na grande maioria das escolas regulares. A aprendizagem por meio do uso autêntico e significativo da língua-alvo, por diversos motivos, ainda não se sedimentou no cenário nacional. A distância entre os aprendizes brasileiros e situações reais de comunicação na língua-alvo; a conveniência do terreno seguro e com menores demandas da abordagem estrutural; as deficiências comunicativas dos próprios professores no uso do idioma; a falta de

disposição de instituições para investimento na implementação de um currículo comunicativo; turmas excessivamente numerosas e a conduta naturalmente decorrente do ambiente de sala de aula tradicional, com sua disposição de assentos; o pouco tempo destinado à LE [Língua Estrangeira] na grade curricular; a menos valia dos sujeitos envolvidos no processo educativo somada à descrença na relevância da disciplina estão entre algumas das razões que podemos levantar para a não consolidação do ensino comunicativo de LE, em nenhuma de suas formas na escola regular (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 136-137).

Entretanto, ainda assim, o ensino comunicativo ocupa um lugar de destaque entre as abordagens de ensino, devido ao grande sucesso internacional e dos centros de idiomas, que em sua maioria, a utilizam e tem obtidos bons resultados também.

Porém, o ensino comunicativo passou por reformulações devido às mudanças do mundo globalizado e do perfil dos alunos, como descreve Richards (2006):

Atualmente, a teoria e a prática do ensino comunicativo de línguas se baseiam em vários paradigmas e tradições educativos distintos. E como têm como base diversas fontes, não existe um único conjunto de acordo unânime de práticas que caracterizam o ensino comunicativo de línguas na atualidade. Em vez disso, o ensino comunicativo de línguas de hoje se refere a um conjunto normalmente acordado de princípios que podem ser aplicados de formas diferentes, dependendo do contexto de ensino, da idade dos alunos, seu nível, suas metas de aprendizado e assim por diante (RICHARDS, 2006, p. 41).

Esta relativização nas bases tradicionais do ensino comunicativo trouxe novas características a esta abordagem, que antes era considerada um método por sua rigidez de organização e princípios teóricos. Esta abordagem mudou o seu foco para o aluno, de forma que ele tenha maior autonomia no seu processo de aprendizagem. Atualmente, pensa-se que:

[...] o aprendizado não é uma atividade particular e individual, mas antes uma atividade social que depende da interação com outras pessoas. O movimento conhecido como aprendizado cooperativo reflete este ponto de vista (RICHARDS, 2006, p. 47).

Assim, o aprendizado do novo idioma se consolidou como um processo constante e que deve ser construído na interação entre os aprendizes. O foco do ensino

não é mais o conteúdo proposto pelo professor, mas nos significados compreendidos pelo aluno.

A figura do professor não é mais vista como um detentor de todo o saber. Agora, o professor faz o papel de um profissional linguisticamente e didaticamente capacitado que cria situações de comunicação e que facilita o desenvolvimento dos alunos.

Dessa forma, as mudanças do ensino comunicativo não trouxeram a solidificação de um método, mas convergiram para uma abordagem de ensino mais flexível e adaptável às necessidades dos alunos, como conclui Richards (2006):

Essas mudanças na forma de pensar não levaram ao desenvolvimento de um único modelo de ECLE [Ensino Comunicativo de Línguas Estrangeiras] que pudesse ser aplicado a todos os contextos. Em vez disso, várias abordagens emergiram refletindo as diferentes respostas às questões identificadas [...]. Como não há um modelo exclusivo de programa de estudo que tenha sido aceito de forma universal, um programa de estudo de línguas estrangeiras nos dias de hoje precisa abranger sistematicamente muitos componentes diferentes de competência comunicativa incluindo habilidades linguísticas, conteúdo, vocabulário e funções (RICHARDS, 2006, p. 49).

Essa foi uma das abordagens mais utilizadas e também uma das que mais receberam críticas por não exigir do professor proficiência nas habilidades orais, bem como não desenvolvê-las no aluno. Porém, ainda assim, continua a ser utilizada até os dias atuais, com algumas adaptações.

Na próxima seção, serão apresentados os pressupostos teóricos que permeiam o ensino por meio dos gêneros discursivos, proposta que se encontra presente nos documentos oficiais.

2.6 A perspectiva sócio-interacionista e o ensino por meio dos gêneros do discurso

Após as mudanças descritas no item anterior, uma nova perspectiva de ensino surge buscando atender às necessidades do mundo globalizado. A proposta de ensino de línguas (materna ou estrangeira) por meio de gêneros textuais passou

a ser discutida no Brasil, principalmente, com o lançamento dos PCNs (BRASIL, 1998).

Assim, os PCNs apresentam uma nova perspectiva de ensino. De acordo com Borges (2012),

Esse documento, com base nas teorias e concepções sobre a linguagem, o aprendizado e o desenvolvimento do sujeito de Vygotsky e de Bakhtin, indica ao professor uma prática reflexiva com o texto, seja do aluno, seja de outros autores, baseada numa das teorias dos gêneros textuais e na gramática reflexiva (BORGES, 2012, p. 120).

Um das teorias que dão suporte a esta proposta tem como base a teoria interacionista do cientista russo Lev Vygotsky. Este estudioso entende que o aluno constrói seu conhecimento tendo como base suas experiências vividas previamente e paralelas à vida escolar. Dessa forma, o conhecimento seria construído ao longo da história social do aluno, tendo como base de mediação a linguagem. Assim,

A linguagem, nessa concepção, é vista como um produto social e é ela que permite a mediação entre o sujeito e o objeto. Por isso, as interações sociais são centrais para o desenvolvimento do sujeito que não é mais considerado passivo, como no behaviorismo, nem somente ativo, como no cognitivismo, mas interativo, e é na interação com o outro que ele internaliza conceitos e conhecimento (SCHULZ, 2011, p. 10-11).

Então, o aluno aprenderia de duas formas: primeiramente no nível social e em seguida no nível intrapessoal. Por meio do convívio, com o professor e os outros alunos, a criança é inserida numa zona de desenvolvimento proximal que proporciona o contato com o conhecimento e a negociação de sentidos com os outros e consigo, uma vez que já traz conhecimentos prévios. Neste momento, a criança depende de um par avançado (familiares, professor ou colegas de classe) para conseguir executar uma tarefa. Então, após desenvolver a habilidade necessária, a criança internaliza este conhecimento. Em outras palavras,

[...] no decorrer do desenvolvimento, a criança constrói socialmente sistemas semióticos e os transforma através da imitação e da aprendizagem, ocorrendo um processo que vai do intersubjetivo (construído na interação social) para o intra-subjetivo (conhecimento internalizado) (PAES DE BARROS, 2005, p. 38).

Desta maneira, pode-se entender que a zona de desenvolvimento proximal é um espaço de autonomia do aluno em que ele é um agente da sua transformação e também atua na sociedade. Portanto, a linguagem se faz um instrumento fundamental para o desenvolvimento humano:

Torna-se claro, portanto, que o desenvolvimento humano é um processo que se constitui a partir de relações sociais, que, através dos meios simbólicos, possibilitam que ocorra a construção de conhecimentos, valores, modos de agir, no curso da individuação. Nessa perspectiva, a linguagem assume função central. É através dela que o homem se comunica e vai se constituindo em suas interações (PAES DE BARROS, 2005, p. 40).

Da mesma forma, pode-se concluir que o outro tem lugar fundamental no desenvolvimento do aluno, uma vez que é na interação com o outro que se dá a aprendizagem. Ainda assim, em consonância com Vygotsky, surge, alguns anos mais tarde, o filósofo e linguista Mikhail Bakhtin. Ele propõe o conceito de dialogia, isso significa que um enunciado produzido por um indivíduo não tem seu fim em si, mas faz parte de um grande diálogo que não terá um fim.

E, novamente em consonância com Vygotsky, com este novo olhar lançado sobre a linguagem, Bakhtin contempla o “outro” com um papel importante para a construção do ser, uma vez que o homem é um ser social. Assim, Paes de Barros (2005) faz apontamentos importantes sobre linguagem sob a ótica bakhtiniana:

A linguagem é o resultado da atividade humana coletiva, cuja criação e representação é de natureza social. O que a constitui é o fenômeno social da interação verbal, que se concretiza através de enunciações. Em contrapartida, a linguagem também exerce um importante papel social: na organização da vida sócio-política e econômica e na formação dos sistemas ideológicos (o direito, a religião, a moral, a ciência, entre outros), produtos estes do desenvolvimento sócio-econômico da sociedade (PAES DE BARROS, 2005, p. 42).

Observando estes dois grandes teóricos, observa-se o papel fundamental da linguagem e que é por meio dela que a sociedade se organiza, uma vez que é por meio dela que se constituem as interações sociais. E, o uso da linguagem se organiza por meio dos gêneros discursivos, que

[...] são entendidos como tipos relativamente estáveis, realizadas em situações habituais de comunicação culturalmente estabelecidas,

compartilhadas por toda a comunidade, de forma que se reconheça imediatamente o gênero após sua manifestação. São instrumentos maleáveis e dinâmicos da ação comunicativa humana. Surgem à medida que as situações de comunicação necessitam de novos meios para se realizar, o que se justifica dada a natureza virtual e inesgotável da atividade humana. Nesse tocante, para Bakhtin (2003, p. 280), “cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BORGES, 2012, p. 123).

Assim, os gêneros estão presentes em todo o tipo de comunicação, desde gêneros mais elaborados e que exigem uma linguagem mais rebuscada, como textos acadêmicos, bem como em situações rotineiras a que todos estão habituados, como um bilhete informal deixado para um amigo. É por meio dos gêneros que ocorre a comunicação.

Pensando nisso, pesquisadores se reuniram e formaram o grupo de Genébra, que tem como seus principais representantes os estudiosos Dolz e Schneuwly (1999). Este grupo buscou desenvolver uma didática que envolvesse a produção de gêneros textuais para o ensino de línguas. Assim, de acordo com Borges (2012):

A aprendizagem da linguagem situa-se justamente no espaço entre a prática e a atividade propriamente dita, pois é nesse espaço que acontecem as maiores transformações por parte do aprendiz para a construção de práticas de linguagem. Os gêneros são a referência intermediária para esta aprendizagem e, por isso, constituem-se como objetos de ensino e instrumentos de pesquisa de maior relevância para esta construção. Gênero é um “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (1999, p. 7). Nessa perspectiva, a prática dos gêneros está presente na escola, pois, nesse entendimento, nos comunicamos por meio de formas de linguagem cristalizadas (BORGES, 2012, p. 124-125)

Esta proposta de ensino é bastante atual e atende às necessidades de aprendizagem dos alunos, pois por meio do uso dos gêneros discursivos, o aluno pode transitar entre várias esferas, se comunicar, se expressar.

Ensinar a língua por meio de gêneros do discurso atende à necessidade de contextualização da língua estudada. Isto contribui para que o aprendizado da nova língua desperte nos alunos a sua função social.

No entanto, a publicação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” de língua estrangeira trouxe algumas polêmicas, dentre elas, podemos citar a discussão em torno sobre quais as habilidades linguísticas devem ser priorizadas quando se elaboram políticas para o ensino de inglês no Brasil. Os autores do documento recomendaram uma ênfase ao ensino de leitura, o que suscitou muitas críticas.

Em uma reflexão sobre esse contexto, uma de suas autoras, Celani (2011) assim se posiciona: Nos Parâmetros Curriculares (PCNs) de língua estrangeira, lançados em 1998, do qual sou coautora, recomendamos a ênfase em leitura e escrita considerando as situações do contexto brasileiro. Fomos massacrados. Diziam que a proposta era elitista, pois excluía a possibilidade de acesso do estudante ao desenvolvimento das quatro habilidades: ler, falar, escrever e compreender. Mas como, sem preparo, o professor pode desenvolver a habilidade de fala com cinquenta crianças por classe duas horas semanais? Agora, justamente as práticas de leitura e escrita aparecem como uma necessidade social. (CELANI, 2011, *apud* RAJAGOPALAN, 2013, p.158)

Como bem afirma a autora, no momento em que escrevemos este trabalho, as discussões em torno do ensino-aprendizagem de língua estrangeira avançam para a importância do desenvolvimento de práticas de leitura e produção escrita, para o desenvolvimento da reflexão crítica pelos alunos.

Assim, muitos pesquisadores brasileiros têm se dedicado aos estudos do letramento crítico como um dos meios de desenvolvimento dessa reflexão crítica nas aulas de Língua Inglesa. Por essa razão, na próxima seção, discorreremos sobre esse enfoque.

2.7 Perspectivas mais recentes: o letramento crítico

Por volta dos anos 80, na Europa, percebeu-se que havia pessoas que apesar de terem concluído os seus estudos de educação básica, não tinham proficiência no uso da linguagem nas variedades utilizadas no cotidiano. Então, cunhou-se o termo 'letramento' para se diferenciar as capacidades letradas que o sujeito tem na sociedade, e não apenas a decodificação de palavras.

Assim, pensou-se em dois tipos de letramento; o da vida cotidiana que necessariamente não exige certificação escolar, mas que envolve o uso da escrita. Um exemplo prático deste tipo de letramento é o uso do dinheiro. Poucas são as pessoas que não sabem contar o dinheiro ou fazer compras com ele. Entretanto, em

algumas situações a pessoa não passou pelos bancos escolares para saber somar ou diminuir valores, mas aprendeu na prática cotidiana a utilizar esse conhecimento. As reflexões sobre o letramento têm se ampliado recentemente e diversos autores utilizam a expressão no plural: letramentos, uma vez que os sujeitos se envolvem nas mais diversas práticas letradas. Mais recentemente, os autores do Grupo Nova Londres (2001) revisitaram os construtos de Freire (1987, 1992 etc.) e tem trazido à discussão de que à escola cabe não somente o ensino-aprendizagem de leitura e escrita para o desenvolvimento de práticas letradas, mas também para o desenvolvimento de capacidades de leitura que objetivem a percepção das ideologias e intenções presentes nos discursos para uma efetiva participação social.

Tal concepção, como dissemos, nasceu principalmente da pedagogia crítica de Freire (1987), pensada a partir da situação de opressão e exploração econômica vivida pela população agrária brasileira. Neste sentido, Paulo Freire (1987) descreve e tece críticas ao modelo educacional da época:

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. [...] Se o educador é o que Sab, se os educandos são o que nada sabem, cabe àquele dar, entregar levar, transmitir o seu saber aos segundos. Saber que deixa de ser de “experiência feito” para se de experiência narrada ou transmitida. Não é de estranhar, pois, nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (FREIRE, 1987, p. 34).

Paulo Freire (1987) sonhava com uma educação para todos e que transformasse a sociedade. Todos têm direito a aprender e possuem uma história de vida com saberes que não devem ser ignorados pelos professores. Os alunos são vistos como sujeitos que podem ser “empoderados” pelo conhecimento adquirido na vida e na escola, capazes de tomar decisões criticamente, sendo conscientes das ideologias que permeiam os discursos (da mídia, da política, da escola, da igreja...) e das consequências que envolvem suas escolhas.

Assim, a partir desta proposta inclusiva da pedagogia crítica de Freire surge, então, a proposta de uma educação, um letramento que fosse também crítico. Esta nova perspectiva buscava promover a aprendizagem não só de valores e conteúdos universais já estabelecidos no currículo escolar, mas também os conhecimentos da cultura local, criando uma proposta de inclusão. Esta nova visão também busca despertar nos alunos a consciência crítica sobre a realidade em que vivem.

Desta maneira, era necessário que os alunos fossem capacitados para não somente decodificar textos dos mais variados contextos, mas principalmente compreendê-los, interpretá-los e se posicionar quanto à mensagem que lhe foi transmitida.

Desta forma, ao se pensar o uso da linguagem, não há como defini-la como neutra ou desprovida de ideologias. Neste sentido, a linguagem humana é uma arma social poderosíssima (PEREIRA, 2009), pois ela se configura como o principal meio de transmissão e perpetuação de ideologias e práticas sociais. Assim, os discursos produzidos em sociedades como o Brasil têm servido para perpetuar situações de desigualdade social. Tudo isso por meio do uso da linguagem. E a população tem aceitado passivamente esta perpetuação devido a falta de uma leitura crítica da realidade.

Diante deste cenário, faz-se necessário uma nova proposta de educação, que proporcione ao aluno, também, desvelar os discursos do outro, perceber as ideologias e, se lhe convier, se posicionar a respeito da situação. Assim, surge a proposta de letramento crítico (ou literacia crítica, na Europa):

Na verdade, o conceito de *literacia crítica* refere-se àquelas práticas sociais em que os leitores e/ou ouvintes vão *além* da mera utilização dos textos para construírem significado, realizando deliberadamente uma análise questionadora dos significados aí presentes e da influência que essas representações têm sobre si próprios nos contextos sociais, bem assim como mobilizando essa informação para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto (PEREIRA, 2009, p. 19).

Entretanto, fato é que as escolas públicas não estavam conseguindo atingir o objetivo de alfabetizar seus alunos em língua materna, que dirá trabalhar segundo a perspectiva do letramento crítico em língua estrangeira.

Esta necessidade de transformação foi posta, principalmente, nos documentos oficiais (como já fora descrito no capítulo anterior). Antes, a prioridade era alfabetizar, apenas ler e escrever de acordo com a norma culta gramatical. Agora, é necessário letrar, despertar no aluno as habilidades necessárias para que ele leia e escreva em diversos contextos. Paes de Barros (2012) descreve esta renovação de objetivos:

Mais do que conhecer as letras, regras ortográficas, sintáticas ou gramaticais, o ensino da língua escrita requer a apropriação das práticas sociais de uso, contribuindo assim para a conquista de um novo modo de estar e ser na sociedade (PAES DE BARROS, 2012, p. 04).

Assim, a partir dessa perspectiva, é preciso considerar o aluno enquanto sujeito situado em um contexto social, histórico, econômico, ideológico e portador de bens culturais. Desta maneira, "o tipo de educação promovida pela sala de aula tradicional está a serviço da perpetuação das relações de poder já existentes, promovendo a conformação ao privar o indivíduo de oportunidades para questionamentos" (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141). Desta forma, o ensino da língua inglesa assume um novo objetivo:

O ensino da língua torna-se, assim, um meio para atingir ambos os objetivos: o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz e a formação do indivíduo cidadão. A ação pedagógica, exercida de forma consciente e deliberada, firma-se, então, como o elo necessário para se alcançar esses objetivos (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 154).

Segundo essa nova perspectiva, o aluno assume o seu papel de protagonista na sua própria vida e também na sociedade, como um sujeito com opiniões fundamentadas na sua história de vida e na instrução recebida na escola, assumindo responsabilidades e as consequências de suas escolhas. E esta concepção se transpõe também nas aulas de inglês, onde no contato com o outro, com a cultura do outro, o aluno se ressignifica e assim constrói e reformula a sua identidade:

O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras pode assim construir com os alunos uma percepção de seu papel ativo na transformação da sociedade, uma vez que a sala de aula pode ser um espaço onde

se questionem as próprias visões de mundo, onde se investiguem de onde vêm as diferentes perspectivas construídas por nós (incluindo aquelas que se supõem estejam presentes nos textos impressos) e para onde tais perspectivas podem levar, que consequências elas podem ter em nossas percepções identitárias e nas representações que fazemos do mundo. Ao questionar pressupostos e implicações de diferentes pontos de vista na sociedade – e nos textos – e assim ampliar nossas perspectivas, é possível que os alunos sejam capazes de também perceber-se enquanto sujeitos críticos, capazes de agir sobre o mundo e seus sentidos. O ensino de línguas estrangeiras, nesta perspectiva, objetiva um alargamento da compreensão de que as línguas são usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos e, desse modo, possibilitar a construção e o uso de procedimentos interpretativos variados no processo de construção de sentidos possíveis (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 93).

Desta forma, a sala de aula torna-se o ambiente ideal para a construção e a discussão dos sentidos que movem a sociedade. Assim, as aulas de língua estrangeira são importantíssimas para se pensar a construção de sentidos segundo a visão do outro, da outra cultura nativa da língua alvo, seria a melhor oportunidade para questionar criticamente as diferentes formas de compreender o mundo:

Em uma língua estrangeira aprendemos procedimentos interpretativos diferentes, maneiras diferentes de entender o mundo. Se o ensino de LE acontecer numa perspectiva de letramento crítico, então também percebemos que tais maneiras diferentes de entender a realidade serão legitimadas e valorizadas conforme critérios de validação construídos historicamente e socialmente, e poderão ser coletivamente reforçados e aceitos ou questionados, desafiados, e modificados. Daí nossa visão da sala de aula de LE como um espaço ideal para o desenvolvimento da cidadania (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 92-93).

Portanto, o letramento crítico é mais do que uma abordagem ou metodologia de ensino de línguas estrangeiras. É um novo olhar sobre as necessidades do aluno de hoje, é um passo além do que as metodologias anteriores se propunham, porque mais do que formar falantes de língua estrangeiras, busca formar cidadãos. Refletindo sobre o papel dos docentes na perspectiva crítica, encontramos nas palavras de Rajagopalan (2003),

Ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura

crítica, de constantes questionamentos das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura da 'intocabilidade' dos dogmas. [...] O educador crítico sempre foi e sempre será uma ameaça para os poderes constituídos (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111).

Nessa perspectiva, na próxima seção, discorreremos sobre as concepções de professores e como se refletem na prática de sala de aula. Isso se faz necessário porque é por meio das concepções internalizadas que os professores escolhem como serão as suas aulas, qual método ou abordagem, materiais etc. Além disso, esta pesquisa procura compreendê-las para refletir sobre a situação atual do ensino.

2.8 Concepções de professores sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa: uma relação com a prática

As concepções se constituem como um importante caminho de compreensão das atitudes dos professores, pois é por meio delas que o trabalho pedagógico se organiza. Além disso, as concepções que o sujeito carrega refletem a sua visão de mundo. Faz sentido, portanto, compreender que

As concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva. Actuam como uma espécie de filtro. Por um lado, são indispensáveis pois estruturam o sentido que damos às coisas. Por outro lado, actuam como elemento bloqueador em relação a novas realidades ou a certos problemas, limitando as nossas possibilidades de actuação e compreensão (PONTE, 1992, p. 01).

Assim, as concepções atuam como um "filtro", isso significa dizer que por meio delas são selecionadas as ações ou comportamentos que convém e que são coerentes com as concepções adotadas pelo sujeito. É através delas que é dado mais importância a determinado assunto em detrimento de outro. O mesmo ocorre com os professores.

As concepções adotadas pelos professores se refletem claramente em sua prática pedagógica e determinam o caminho que escolhem para a melhor aprendizagem de seus alunos. Pois, é por meio deste "filtro" que eles escolhem como realizarão o seu trabalho.

Entretanto, as concepções não se formam pela escolha do sujeito, mas pela sua vivência, pelas experiências que adquire. No decorrer da vida, cada pessoa passa por diversas experiências desde a sua infância e posteriormente, no desenrolar da própria vida. Estas experiências se dão no contato com o outro e também no seu crescimento pessoal. Essa troca com o outro pode acontecer no convívio familiar, escolar, eclesial, profissional ou em outras esferas da sociedade. Estes contatos vividos por cada um fazem com que o indivíduo adote ou construa ideias e posturas a respeito dos variados assuntos. Estas ideias quando internalizadas e assumidas como verdades pelo sujeito se refletem em seu comportamento e discurso, constituindo, assim, as suas concepções. Celani (2009), em entrevista concedida à Revista Nova Escola, afirma que o professor

(...) precisa dominar o contexto por meio de princípios básicos de ensino e aprendizagem que independem de metodologia. **Existem alguns nos quais o professor acredita e aos quais é fiel. Se ele aposta na mediação, por exemplo, não vai exigir que a garotada repita milhares de vezes uma palavra.** (grifo nosso)

São essas concepções e crenças, às quais o professor é fiel que nos interessa investigar.

Ao longo da vida, após novas vivências, o sujeito pode reformular ou conceber novas concepções. Assim, é possível concluir que, de acordo com Ponte (1992):

As concepções formam-se num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros) (PONTE, 1992, p. 01).

Assim, as concepções fazem parte da organização do conhecimento que cada qual leva consigo. Professores possuem um grande conhecimento prático da sua profissão devido a um saber que desenvolveram por meio de tentativas e experiências que deram certo ou não. Este saber é muito intuitivo e é desenvolvido ao longo do tempo.

Também faz parte dos conhecimentos do professor o conhecimento empírico, o qual deve mediar a seus alunos. E, também as crenças, que seriam “uma parte do conhecimento relativamente ‘pouco elaborada’” ou com “falta de confrontação com a realidade empírica” (PONTE, 1992, p. 8). Desta forma,

As concepções podem ser vistas neste contexto como o pano de fundo organizador dos conceitos. Elas constituem como que “miniteorias”, ou seja, quadros conceptuais que desempenham um papel semelhante ao dos pressupostos teóricos gerais dos cientistas (Confrey, 1990, p. 20). As concepções condicionam a forma de abordagem das tarefas, muitas vezes orientando-nos para abordagens que estão longe de ser as mais adequadas. Estreitamente ligadas às concepções estão as atitudes, as expectativas e o entendimento que cada um tem do que constitui o seu papel numa dada situação (PONTE, 1992, p. 8).

Há a necessidade, portanto, de pesquisar as concepções dos professores de língua inglesa para que se possa melhor compreender o contexto atual do ensino de língua inglesa. Neste contexto, pesquisas (SOUZA, 2010; D’ALMAS, 2014; FIGUEIRA, SERRA, 2009; DIORIO, 2006; entre outros) tem sido desenvolvidas buscando refletir sobre as concepções de professores sobre os vários aspectos que envolvem o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública da atualidade.

As pesquisas se debruçam sobre vários aspectos do ensino de língua inglesa. Algumas têm buscado compreender o contexto atual pelas concepções de professores em exercício e em formação, enquanto outras se ocupam de investigar as dos alunos.

Oliveira (2010) considera as concepções sobre ensino de língua inglesa de professores de escolas públicas que fazem parte de um grupo de formação continuada. O foco desta pesquisa está “[n]os reflexos da reconstrução de concepções de ensinar, suscitada pelo trabalho colaborativo” (p. 153). Assim,

[...] os dados demonstram que a otimização da aprendizagem de LI pela via da interação social em sala de aula depende de alguns fatores inter-relacionados: (a) a re-construção do conceito de interação social na sala de aula, que passa a não ser mais apenas centrada no professor; (b) a re-significação do conceito de autonomia docente e discente; (c) o repensar crítico sobre a elaboração e o uso de material didático, tendo em vista os objetivos estabelecidos para cada aula (OLIVEIRA, 2010, p. 151-152).

Em outra pesquisa, Kalva e Ferreira (2011) analisam as concepções de um professor em formação sobre o ensino da língua inglesa enquanto uma língua franca. Esta pesquisa demonstra que o inglês ocupa um lugar de destaque dentre as

demais devido à globalização e isto deve levar os professores a refletir a respeito da identidade dos falantes desse idioma. Segundo as autoras, não se deve deixar a sua identidade nacional em detrimento da estrangeira. Entretanto, a partir dos dados, se observou que ainda existe a figura de um falante nativo que deve ser 'imitado':

Pelas respostas dadas pela docente, pode-se perceber que o falante nativo ainda parece ser tido [...] como o padrão a ser seguido. Ter o sotaque parecido com o do nativo; para se falar bem é necessário ir ao país de origem da língua que está sendo estudada; manter o sotaque da língua materna do aluno/professor não é adequado para se ter fluência – crenças como essas vão de encontro ao que se privilegia no ensino de inglês como língua franca. Essa abordagem vê o inglês como pertencente a todos sem que se dê mais ênfase a um ou outro sotaque ou a uma ou outra identidade; pelo contrário, quanto maior o número de identidades e sotaques que aparecerem no ensino, mais hábil estará o aluno comunicar-se com o mundo (KALVA; FERREIRA, 2011, p. 174).

Partilhando das mesmas investigações, Diorio (2006) faz alguns apontamentos sobre as concepções que permeiam as práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa do Mato Grosso do Sul:

As falas revelam concepções de linguagem e leitura que ainda são estruturalistas, positivistas, ligadas ao empirismo. Isso porque percebem a linguagem inserida em um processo de codificação e decodificação da língua-alvo que fica implícita na fala das professoras, pelo fato de que exigem do aluno a cópia e a tradução literal dos textos (DIORIO, 2006, p. 133).

As professoras revelam, ainda, que possuem um entendimento de que o conhecimento vem da transmissão e assimilação dos conteúdos gramaticais, o que comprova que estão sintonizados na abordagem formal ou gramatical ao ensino de línguas estrangeiras (*ibidem*, p. 134).

As professoras também sinalizam que não há um consenso entre elas, com relação aos objetivos de ensinar o Inglês, na 8ª série do Ensino Fundamental (*ibidem*, p. 134).

Já Souza (2010) aponta um novo caminho para que o próprio professor faça uso das suas concepções, no intuito de assim se conhecer melhor e ao mesmo tempo refletindo sobre a sua prática pedagógica para encontrar melhorias para o ensino:

Os estudos da primeira e da segunda seção sugerem que no ensino e aprendizagem da língua estrangeira o envolvimento do professor

em sua autoeducação contínua, adotando uma postura de pesquisa em relação ao seu trabalho, é que pode gerar uma reflexão crítica. É importante o professor repensar e reconstruir as práticas educativas, buscando identidade profissional no enfoque da questão da sua formação (SOUZA, 2010, p. 44).

Cox e Assis-Peterson (2001) discutem um tema bastante atual, a pedagogia crítica no ensino de língua inglesa e o papel do professor. Assim, buscam as concepções dos professores sobre o tema:

Alguns professores, quando instigados a falar sobre a pedagogia crítica, interpretam-na não no sentido como a estamos nos referindo aqui. Para eles, pedagogia crítica é uma pedagogia que envolve uma atitude de constante avaliação e reflexão sobre o fazer cotidiano, que não toma o conhecimento como uma coisa acabada a ser transmitida, que está sempre aberta à possibilidade de “refazer o caminhar”. Crítico, nesse sentido, se opõe a mecânico. O professor crítico é aquele que tem consciência do que faz, que tem total domínio do processo de ensino/aprendizagem a ponto de mudar-lhe a rota se julgar necessário. O professor crítico é, sobretudo, autocrítico, é seu próprio algoz. A dimensão política do ensino de uma língua estrangeira é a grande ausência nessa concepção de pedagogia crítica. Uns poucos professores demonstram conhecer, ao menos tangencialmente, a pedagogia crítica no sentido visado pelo estudo (COX; ASSIS-PETERSON, 2001, p. 27).

As pesquisas sobre concepções de professores de língua inglesa têm se mostrado como um meio eficaz para compreender o fazer pedagógico, bem como compreender a realidade do ensino posta na atualidade.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia adotada para esta pesquisa (perguntas e objetivo de pesquisa, contexto e sujeitos). E, também, como se dará a análise dos dados obtidos.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

Nos capítulos anteriores, foram abordados temas relacionados ao ensino e aprendizagem de língua inglesa, principalmente no contexto de ensino público brasileiro. Foram discutidos os documentos oficiais e metodologias que envolvem o ensino, além de pesquisas sobre concepções de alunos, professores e outros envolvidos no ensino, que tem se desenvolvido nas últimas décadas. Igualmente, este capítulo tem como objetivo descrever a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa.

Inicialmente, serão apresentados os objetivos e as questões que norteiam esta pesquisa. O objetivo desta pesquisa é identificar as concepções sobre o ensino e aprendizagem bem como relacionar estes dados com os documentos oficiais criados para nortear as práticas pedagógicas em sala de aula. Posteriormente, serão apresentados o contexto da pesquisa, seus sujeitos e também as metodologias de coleta e de análise dos dados.

3.1 Objetivos e questões de pesquisa

Buscando uma melhor compreensão do percurso traçado por esta pesquisa, nesta seção serão apresentados seus objetivos:

1. Conhecer as concepções sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras que têm norteadado o fazer pedagógico de professoras de língua inglesa de duas escolas públicas de Cuiabá.
2. Relacionar as concepções dos professores com os documentos oficiais criados pelo governo para orientar as práticas pedagógicas de sala de aula.

Para atingir tais objetivos de pesquisa, buscou-se responder às seguintes perguntas:

1. O que significa, para os professores, ensinar língua inglesa?
2. Que tipo de metodologia de ensino os professores utilizam em sala de aula?
3. Os professores têm conhecimento dos documentos oficiais (PCN, PCN+, PCNEM, OCEM, Orientações Curriculares do estado de Mato Grosso) que orientam a prática pedagógica? Eles buscam pô-los em prática? Com quais materiais?
4. As concepções dos professores se coadunam com aquelas presentes nos documentos oficiais?

Para responder às questões acima, esta pesquisa busca considerar os sujeitos e suas concepções não desvinculados do contexto em que se realizou a pesquisa nem de fatores sociais, históricos, econômicos e culturais. Assim, esta pesquisa, de cunho qualitativo, filia-se à Linguística Aplicada, que se caracteriza por seu caráter interdisciplinar e pela busca de soluções para os problemas propostos.

3.2 Contexto de pesquisa

Os professores participantes pertencem aos quadros de duas escolas públicas de Cuiabá, Mato Grosso. No âmbito deste trabalho, essas escolas serão denominadas apenas como “Escola Estadual” e “Escola Municipal”. Estas duas escolas foram escolhidas devido à disponibilidade em receber pesquisadores e projetos da Universidade.

3.2.1 Escola Estadual

A Escola Estadual foi fundada em 1987 e localiza-se no bairro Morada do Ouro, próximo à região da grande CPA, bairro de classe média-alta. Atende a aproximadamente quatrocentos alunos, com idade de sete a catorze anos, do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental e se organiza segundo os ciclos. A escola funciona

nos períodos matutino e vespertino e seus alunos são provenientes dos bairros vizinhos, que são bairros de classe média-baixa.

A escola possui boa estrutura física e vem passando por reformas estruturais durante o presente ano. Possui nove salas de aula climatizadas, laboratório de informática, biblioteca, quadra poliesportiva coberta, sala de articulação e sala de vídeo. Na biblioteca, que contém um bom acervo de obras de literatura infanto-juvenil e clássica, além de livros específicos sobre questões pedagógicas para os professores, há vários livros didáticos de língua inglesa e poucos dicionários bilíngues, mas não há outros tipos de publicações no idioma. A escola não possui alunos portadores de necessidades especiais físicas; há apenas alguns casos de alunos dislexos e/ou com *déficit* de atenção, diagnosticados por meio de especialistas médicos.

São desenvolvidos vários projetos na escola (Meio Ambiente, Folclore, Africanidades) que visam a trabalhar os conteúdos de forma contextualizada. A escola também participa do Programa Mais Educação, no qual o aluno frequenta a escola no contraturno para participar de atividades que visam à sua formação integral (instrumento musical – flauta doce, capoeira, horta, futsal e leitura).

O IDEB da Escola Estadual, no ano de 2011, foi 6,0 nos anos iniciais e 4,6 nos anos finais do Ensino Fundamental. O IDEB das duas fases avaliadas teve melhora desde 2011, se recuperando da queda em comparação 2011/2009. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é formulado a partir das notas obtidas pelos alunos na Prova Brasil em Português e Matemática e do fluxo escolar (taxa de aprovação).

Essa escola possui índice de reprovação de apenas 1,3% no 9º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o censo escolar de 2012. Já o índice de distorção série-idade vem diminuindo nos últimos seis anos, de 17% em 2007, chegando a 2% no ano de 2013 (Fonte: Portal QEdU).

Para diminuir a defasagem de aprendizagem dos alunos que possuíam distorção série-idade, estes que foram “enturmados” de acordo com a Resolução nº 002/2009 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT) participam da sala de articulação ou apoio pedagógico. Esta medida pedagógica funciona no contraturno das aulas. O objetivo da articulação não é ser um reforço escolar, mas uma ferramenta que busca recuperar a defasagem que o aluno possui de conteúdos já visto nos anos anteriores, mas que não foram aprendidos. Para tal, trabalham na

articulação duas professoras pedagogas, uma de Matemática e outra de Língua Portuguesa.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola está atualizado e possui como objetivo “[o] desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício de direitos e o cumprimento dos deveres, sinônimo de cidadania” (PPP Escola Estadual, 2014, p. 9). Para o cumprimento de tal objetivo, a escola busca trabalhar de forma contextualizada os conteúdos programáticos das disciplinas. E uma das formas encontradas para a realização de tal objetivo foi o desenvolvimento desses projetos pedagógicos.

Entretanto, observa-se que os projetos pouco ou nada envolvem a disciplina de Língua Inglesa. As professoras trabalham em sala de aula utilizando livros didáticos, música e vídeos. A escola possui apenas duas professoras de Língua Inglesa, graduadas em Letras, porém uma delas não possui a habilitação em Língua Inglesa. Isso ocorreu devido à falta de profissionais na área e à baixa carga-horária da disciplina.

Os principais problemas observados na escola são a defasagem de idade dos alunos, *bullying*, violência escolar e indisciplina. A equipe gestora tenta resolver estes problemas trabalhando em parceria com os pais e com o Conselho Tutelar e oferecendo apoio pedagógico para os alunos que foram enturmados.

3.2.2 Escola Municipal

A Escola Municipal está localizada no bairro Santa Isabel, constituída por moradores das classes média e baixa. Foi construída em 1980 em um mutirão dos moradores do próprio bairro, devido à necessidade de uma escola para atender à população local. Desde então, a escola vem passando por reformas e ampliações para acolher as necessidades da comunidade escolar.

Esta escola atende cerca de mil alunos provenientes do próprio bairro e também dos arredores (Cidade Alta, Coopamil, Santa Amália, Barra do Pari, Cidade Verde). A escola funciona nos três períodos, sendo que no matutino e no vespertino oferta o Ensino Fundamental regular e também no período noturno, porém na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA) – Ensino

Fundamental, e também Ensino Médio. O Ensino Fundamental também organizado por meio de ciclos de formação humana.

De acordo com o PPP da escola, os objetivos de ensino que norteiam as práticas pedagógicas são:

Colocar a educação escolar no centro das atenções e das lutas pela democratização social, estabelecendo a construção de novas relações entre as pessoas, o conhecimento e o poder, para que todos tenham igualdade de direitos, respeitando a diversidade nas diferentes culturas. (PPP Escola Municipal, 2013, p. 56)

A escola possui dezenove salas de aula, auditório, laboratório de informática, quadra poliesportiva coberta, quadra de vôlei descoberta, laboratórios de informática e de ciências e biblioteca. Entretanto, a escola, no momento em que escrevemos este trabalho, necessita passar por reformas de estrutura física. Assim como a Escola Estadual, a Escola Municipal possui sala de apoio pedagógico. São três professoras, uma com formação em Letras e duas em Pedagogia. A Escola Municipal também possui ações que visam à educação em tempo integral; isso se dá por meio do Projeto Educa Mais, que funciona nos moldes semelhantes ao Programa Mais Educação do governo Federal.

O IDEB da Escola Municipal, no ano de 2013 se manteve a mesma de 2011, foi 5,1 nos anos iniciais e 4,2 nos anos finais do Ensino Fundamental. Entretanto, apesar de estar acima das metas propostas pelo Ministério da Educação, 4,5 para os anos iniciais e 4,0 para os anos finais, o IDEB da escola cresceu apenas nos anos iniciais. A escola possui índice de reprovação de 13,2% nos anos finais do Ensino Fundamental de acordo com o censo escolar de 2012. Outra questão importante a ser ressaltada é que o índice de distorção série-idade vem aumentando nos últimos três anos, saltando de 5% em 2011 e chegando a 13% no ano de 2013. (Fonte: Portal QEdU)

Os principais problemas enfrentados na escola são a indisciplina e o fato de haver alunos envolvidos com drogas, que, muitas vezes, é vendida em ruas do bairro próximas à escola.

3.3 Sujeitos de pesquisa

São sujeitos desta pesquisa quatro professoras do Ensino Fundamental das duas escolas de Cuiabá descritas na seção anterior. Nesta pesquisa, as professoras serão chamadas de Tereza, Elisabet, Fátima e Madalena¹.

A professora Tereza leciona Língua Inglesa para nove turmas do terceiro ciclo do Ensino Fundamental e também leciona Língua Portuguesa em outra escola da rede pública. É graduada em Letras com habilitação em língua inglesa e portuguesa, mas está fazendo graduação em Direito porque quer mudar de profissão. Tem experiência de seis anos de sala de aula.

Já a professora Madalena é graduada e possui especialização em Letras, porém não possui habilitação em língua inglesa. Possui oito anos de experiência em sala de aula. Leciona língua inglesa para duas turmas do sexto ano, com cerca de trinta alunos cada, e língua portuguesa para o terceiro ciclo do Ensino Fundamental.

A professora Fátima é a mais experiente de todas, possui doze anos de experiência. Também é graduada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa, leciona em oito turmas do segundo e terceiro ciclos do Ensino Fundamental, cada turma com cerca de vinte e sete alunos. Esta também é a única professora que possui duas horas/aula semanais em cada turma.

Por outro lado, a professora Elisabet não possui graduação em Letras, é formada em Pedagogia e dá aula para quatro turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, que compreende crianças em idade de seis a oito anos.

3.4 Metodologia de coleta de dados

A coleta de dados deste estudo ocorreu por meio de questionários aplicados no segundo semestre de 2014. Este questionário (Anexo A) foi inspirado no que foi utilizado em pesquisas de professores do Grupo de Pesquisas “Estudos Linguísticos e de Letramento” da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). No entanto, ele foi adaptado para voltar o seu olhar para questões relacionadas ao ensino de Língua Inglesa (língua estrangeira), uma vez que originalmente foi usado em pesquisas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa como língua materna.

¹ Todos os nomes das professoras que participaram da pesquisa são fictícios.

O questionário foi dividido em quatro blocos (O professor e a língua inglesa/O professor e o uso da internet/Atividades fora da escola – Formação continuada/Em sala de aula). Ele possui quarenta e uma perguntas sendo que a maior parte é dissertativa. Essa escolha se deu para que, através das respostas subjetivas, o professor pudesse expor suas concepções e para que se pudessem identificar, por meio das escolhas lexicais, quais discursos e fundamentos teóricos dão subsídio à voz e ao fazer pedagógico do professor.

A partir da fala dos sujeitos da pesquisa, procuramos observar que concepções de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa permeiam o discurso das professoras e se refletem em suas práticas pedagógicas. Foram observadas as escolhas lexicais usadas para descrever o que é ensinar língua inglesa no contexto de escola pública e também a recorrência destas escolhas. Posteriormente, foram analisadas a que outros discursos existentes estas escolhas feitas pelas professoras se assemelham.

Os resultados das análises serão apresentados por meio de tabelas, seguidos pelas reflexões que levantamos.

3.5 Metodologia de análise dados

Tendo em vista a nossa busca em compreender os enunciados produzidos pelas professoras a fim de observar as suas concepções e práticas presentes em seu discurso, interessa-nos observar os significados que atribuem e os fios discursivos que tangem documentos oficiais, metodologias de ensino-aprendizagem, discursos sobre práticas de ensino de Língua Inglesa.

Este estudo também se caracteriza por se tratar de uma pesquisa de cunho dialógico, uma vez que os enunciados não são vistos de forma isolada. De acordo com os estudos bakhtinianos, a relação de sentido dos enunciados estabelecidos pelo locutor e o interlocutor é fruto de várias outras vozes que também dialogam, revelando o momento histórico, ideológico e social. Assim, “estamos em constante diálogo com nosso contexto imediato, assim como estamos sempre dialogando com a história” (FIGUEIREDO, 2005, p. 12).

Desta forma, a análise não foi pré-estabelecida em forma de categorias apriorísticas, mas emergiram a partir de um diálogo entre o pesquisador e seus dados, um diálogo entre o autor e seu leitor, mas que é perpassado por tantas

outras vozes que fazem parte das vivências de cada uma das partes. De acordo com Santos (2014, p. 85), “numa perspectiva dialógica, o olhar do pesquisador para o objeto de análise se desvela, ora como algo conhecido, ora como algo que causa estranheza”. Desse modo, a pesquisa também leva o pesquisador a ressignificar suas concepções e suas práticas sociais.

Assim, no capítulo seguinte, apresentamos os dados coletados e as reflexões que sobre eles desenvolvemos.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E REFLEXÕES SOBRE OS DADOS

No capítulo anterior, apresentamos a metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa, as perguntas feitas e os objetivos traçados, assim como o contexto e os sujeitos. Foram expostos a maneira como se deu a coleta dos dados e a metodologia adotada para a análise que ocorrerá neste capítulo.

Desta forma, o objetivo deste capítulo é apresentar os dados encontrados no questionário respondido pelas professoras. E, principalmente, estabelecer reflexões sobre os principais temas que envolvem o ensino e a aprendizagem de inglês nas escolas públicas e que surgiram nos dados desta pesquisa.

4.1 O contato das professoras com a língua inglesa

Nesta seção, serão apresentados os dados provenientes das perguntas objetivas do questionário. Estas perguntas nos revelam dados a respeito das práticas de letramento em língua inglesa com as quais as professoras têm contato, dentro e fora de sala de aula.

Um bom professor de línguas necessita, constantemente, praticar e se atualizar quanto ao seu uso, uma vez que a língua é viva. As práticas cotidianas possibilitam ao professor perceber as vivências que os alunos poderão ter ao utilizar o idioma e assim prepará-los.

Desta forma, a tabela a seguir demonstra as práticas de letramento cotidianas com as quais as professoras têm contato com a língua inglesa fora de sala de aula:

Tabela 1 – Contato com a língua inglesa no cotidiano

Pergunta: Frequência com que tem contato com a língua inglesa quando...			
	Sempre	Às vezes	Nunca
Assiste à televisão	50%	50%	0%
Ouve rádio	50%	25%	25%
Vai a exposições ou feiras	25%	25%	50%
Vai a shows	0%	75%	25%
Vai a cinemas	50%	25%	25%
Vai a eventos culturais ²	25%	75%	0%
Média de contato com o inglês no cotidiano	33,33%	45,83%	20,83%

Ao observar a tabela, é possível perceber que a maior parte das professoras tem contato “às vezes” com a língua inglesa, uma vez que a média de todos os itens que foram assinalados “às vezes” é de aproximadamente 46%. Entretanto, é preocupante perceber que em 20% das situações acima apontadas, as professoras não têm ou não percebem o contato com o inglês.

É bastante expressivo o fato de que as professoras não responderam “nunca” nas opções “assiste à televisão” e quando “vai a eventos culturais”. Isto demonstra que a língua inglesa sempre se faz presente nestas duas situações. Um dos fatores que pode ter contribuído para estes resultados é o fato de que recentemente ocorreu a Copa do Mundo, nos meses de junho e julho do ano de 2014. Com isso, a publicidade se voltou para consumidores estrangeiros que visitaram o Brasil para assistir aos jogos. E também as emissoras de televisão se preocuparam em apresentar programas que possuíssem algum personagem estrangeiro ou que misturasse o português com a língua inglesa³.

² Teatro, apresentações artísticas, etc.

³ Um exemplo deste fato pode ser identificado na programação da emissora Globo, pois, em três novelas que exibe atualmente (Boogie Oogie/Geração Brasil/Império), o inglês se faz presente.

Por outro lado, muitas palavras de línguas estrangeiras foram incorporadas ao português. No caso da língua inglesa, um exemplo claro são os vocabulários referentes à informática. Neste sentido, Khun *et al* (2012) descrevem este fenômeno linguístico:

Estrangeirismos são termos de outras línguas que por não terem uma tradução específica, foram agregados a nossa língua [...]. Na Língua Portuguesa não há um termo para definir a tradução de Gigabyte, que é uma medida da capacidade de armazenamento de algum aparelho eletrônico, então é mais fácil agregá-la ao vocabulário dos brasileiros. (KHUN *et al*, 2012, p.32)

Devido aos estrangeirismos, muitas vezes, a língua inglesa silenciosamente se mostra muito presente na sociedade brasileira. Isto ocorre de forma passiva e natural; diferentemente da política linguística de outros países, no Brasil não há nenhum tipo de resistência à incorporação de palavras estrangeiras em nosso idioma. E pode ter ocorrido que as professoras, ao conceberem com naturalidade o inglês presente no português, não tenham percebido a presença da língua estrangeira.

Em outra pergunta do questionário, novamente foi abordado o uso da língua inglesa por parte das professoras:

Tabela 2 – Uso da língua inglesa fora da sala de aula

Pergunta: Como você utiliza a língua inglesa no seu dia-a-dia (além do uso em sala de aula)?	
Madalena	Ouvindo música.
Fátima	Só a utilizo em sala de aula.
Elisabet	Não utilizo a não ser em sala de aula e para preparar aula.
Tereza	A língua Inglesa sempre me abriu muitas portas, não posso negar. As pessoas acreditam que quem fala ou tenha um nível mais avançado da língua estrangeira tenha um nível social e cultural mais elevado, seja mais sofisticado e tenha um padrão de vida melhor.

Nesta segunda pergunta, as professoras demonstram que, apesar de ensinarem a língua inglesa e, ainda, apontarem que ela está presente em seu cotidiano, nem sempre é utilizada fora do ambiente de trabalho.

A professora Madalena diz que utiliza a língua inglesa para ouvir música. Isto demonstra uma atividade lúdica ou que seja relacionada ao lazer. Um fator importante para que ocorra a aprendizagem é a motivação. Assim, atividades lúdicas podem ser algo atrativo para os alunos e que os motive ao contato com o idioma. Em outras perguntas, a professora afirma que utiliza atividades lúdicas e músicas como recurso para o ensino de inglês (Tabelas 9 e 11). Assim, pode-se inferir que esta concepção da professora se reflete em sua prática pedagógica por causa de suas escolhas.

Isto é válido porque, assim como a professora, os alunos também possuem contato com músicas, filmes, *sites* em língua inglesa que funcionam como um momento de lazer e ao mesmo tempo como fonte de cultura e insumo para a aprendizagem do idioma.

Assim, a motivação é uma das chaves para o sucesso na aprendizagem. Ela se caracteriza como o interesse do aluno quanto ao objetivo de aprender uma segunda língua. E, como já foi dito acima, isto deve ser aproveitado porque os professores tiveram as suas próprias motivações quando foram alunos e muitas delas ainda continuam a ser as mesmas entre os alunos de hoje. É notório que os alunos gostam de aprender inglês devido à cultura (*sites*, músicas, filmes...) a que podem ter acesso devido à facilidade de acesso e a aquisição deste conhecimento.

Desta forma também, o aluno passa a ter contato com a cultura estrangeira, por meio das músicas, filmes e demais expressões culturais no novo idioma. Isto permite ao aluno conhecer a cultura do outro, do falante nativo, uma vez que o ensino de uma língua não pode ser desvincilhado da cultura de seu povo nativo. De acordo com Lima (2008), a língua é um meio de representação de uma sociedade e sua cultura:

Considerando, conforme atesta Bennett (1997), que a língua, além de ser um instrumento de comunicação é também um sistema de percepção e representação do pensamento, o ensino de uma língua estrangeira deve ir além da tradução de palavras e aplicação de regras de uma língua para outra. Para que uma língua estrangeira seja realmente adquirida, é necessário que seus aprendizes desenvolvam a competência comunicativa intercultural, a fim de que possam lidar com essa comunidade global e descobrir maneiras de ver o mundo ao seu redor sob uma perspectiva intercultural. Ensinar

uma língua estrangeira é, antes de qualquer coisa, ensinar também sua realidade. De fato, as normas internacionais sobre Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira atestam que o domínio de uma língua só se concretiza a partir do momento em que o aprendiz domine também o contexto cultural em que essa língua é usada. Assim, torna-se de fundamental importância a inserção, no currículo, de estratégias de ensino da cultura da língua-alvo numa perspectiva teórica e prática. Entende-se, contudo, que isso não é nada fácil, por razões diversas. (LIMA, 2008, p. 90-91)

Desta forma, faz-se necessário ao ensino de línguas contemplar as motivações trazidas pelo aluno, que são frutos do seu cotidiano e da sua realidade de vida, e ainda saciar suas curiosidades a respeito do outro, de como as outras culturas que usam esta língua-alvo como nativa se organizam. É preciso mostrar aos alunos como se constituem, quais são suas tradições e costumes, seus hábitos do cotidiano para desvelar o que muitas vezes é projetado pela mídia, como num “mundo plástico” (SIQUEIRA, 2010), em que tudo é perfeito, não existem tabus, nem injustiças, nem contradições sociais. Essa proposta faz parte da competência do letramento crítico que deve ser desenvolvido nos alunos.

Além disso, existe a concepção de que ao aprender inglês é possível ter uma vida futura melhor. E, neste mesmo enredo, a fala da professora Tereza se justifica. O ensino de língua inglesa é muitas vezes visto como a ‘tábua de salvação’ para o futuro currículo dos alunos ao entrarem no mercado de trabalho. Ao relatar a sua própria experiência de que a língua inglesa lhe ‘abriu muitas portas’, a professora reproduz a voz de pais, alunos e muitos profissionais. Dias e Assis-Peterson (2006), em sua pesquisa, demonstram a força desta concepção:

A ideologia a perpassar a noção de mundinho assentada na voz da escola não é compartilhada integralmente pela voz da família. Os integrantes da família não se vêem fora do mundo-modernidade, pois são tocados pelo contexto da globalização econômica e da mundialização do inglês ao associarem a ele a mesma força que associam ao estudo para os seus filhos alcançarem uma vida melhor. Também para eles a aprendizagem de inglês é imperativa no mundo atual. Compreendem realisticamente que, como num jogo, para realizarem seus sonhos (realização pessoal, profissional e posição social) precisam lutar e superar obstáculos. E, embora os membros da comunidade tenham dito não conhecer o significado de expressões em inglês, em outros depoimentos, eles mostraram saber para que servem e isso lhes tem bastado. Mesmo não tendo muito acesso a meios de comunicação mais caros, como Internet e TV a cabo, saindo pouco do bairro e com pouco acesso aos chamados “bens culturais”, o inglês está no caminho que percorrem para ir ao trabalho, à escola e chega até suas casas. Assim sendo, podemos

concordar com (ORTIZ, 2003, p. 8) que somos “cidadãos mundiais” e mesmo quando não nos deslocamos “o mundo hoje se desloca, chega até nós, penetra no nosso cotidiano” (DIAS; ASSIS-PETERSON, 2006, p. 124-125)

Assim, é possível concluir que a língua inglesa, apesar dos maus resultados vistos nas salas de aula, é tida como um dos fatores determinantes de sucesso para a vida do aluno, pois é vista como “a ponte que liga o cidadão ao mercado de trabalho” (DIAS e ASSIS-PETERSON, 2006, p. 113).

4.2 A história de aprendizado de língua inglesa das professoras

Esta pesquisa busca entender seus sujeitos enquanto pessoas que possuem uma história de vida. Por isso, é importante refletir a respeito da história de formação das professoras com o exercício docente de língua inglesa.

Assim, algumas perguntas do questionário se voltaram para o tema, para revelar um pouco da história de cada um dos sujeitos, em aspectos que podem apontar como surgiram as suas concepções sobre o ensino. A tabela a seguir demonstra quem influenciou as professoras a gostar do idioma:

Tabela 3: Pessoas que inspiraram os sujeitos a gostar de inglês

Pergunta: Pessoas que influenciaram o gosto pela língua inglesa:	
Algum professor	49,99%
Mãe ou responsável do sexo feminino	16,67%
Pai ou responsável do sexo masculino	16,67%
Algum amigo	0%
Outro parente	16,67%
Padre/Pastor ou líder religioso	0%
Colega de trabalho	0%
Outra pessoa	0%
Ninguém	0%

Analisando o resultado dessa pergunta, é possível perceber o papel importantíssimo que o professor desempenha na vida de seus alunos. O professor foi a principal inspiração para que estas professoras buscassem aprender a língua inglesa. Em segundo lugar, ficaram os familiares, que se forem agrupados chegam ao mesmo percentual que ‘professores’.

O desenvolvimento da criança passa por três segmentos: a família, o professor e o próprio aluno. Desta forma, este questionamento revela que a família e o professor são fundamentais para o desenvolvimento e o interesse do aluno pela educação. O professor e a família são dois agentes motivadores muito importantes para o aluno.

Os professores são responsáveis pela instrução do conhecimento. Os pais se constituem como parceiros, pois em suas casas devem acompanhar o desenvolvimento dos filhos, auxiliando nas tarefas, reforçando o que foi aprendido em sala, mas também com exemplos que levam à formação de hábitos saudáveis, como por exemplo, o incentivo à leitura. Ainda sobre a relação das professoras com a língua inglesa, outras duas perguntas mostram seu primeiro contato e a relação existente com o idioma na infância:

Tabela 4: Primeiros contatos com a língua inglesa

	Pergunta: Como se deu o seu primeiro contato com a língua inglesa?	Pergunta: Quais foram as tuas experiências com a língua inglesa na infância?
Madalena	Quando criança, por meio de irmãos mais velhos.	Não muitas, pois meus pais não dispunham de condições para nos ensinar, só fui aprender na quinta série o que ouvia de meus irmãos mais velhos.
Fátima	Quando estudava o 6º ano em escola pública e todos rezavam para ter aula com a professora de inglês porque naquela época era só	Na escola.

	a partir do 6º ano. A professora era muito boa e cativava a todos.	
Elisabet	Quando ingressei no ensino fundamental II na escola pública.	Somente na escola.
Tereza	Quando eu tinha 11 anos e tive pela primeira vez aulas de inglês na escola. Lembro que tinha ficado muito nervosa porque nunca tinha tido aulas de inglês. No ano seguinte, fui estudar inglês no Instituto da língua inglesa. É um ótimo instituto, e fez toda diferença na minha formação intelectual e linguística.	No meu tempo de criança, não era muito comum ver tantos anúncios e palavras estrangeiras como hoje. Demorei a ter contato realmente com inglês. O que é muito diferente nos dias de hoje.

Todas as professoras tiveram seu primeiro contato com a língua inglesa ainda na infância, a maioria ainda afirma que o contato se deu em escola pública.

Os resultados obtidos por meio destes questionamentos só reforçam os obtidos com a pergunta 3. São evidenciados a importância da afetividade e também o papel motivador do professor e dos familiares na educação. Isso justifica o fato de “que as ações em sala de aula e na escola recebem influência do que ocorre numa esfera maior da organização social” (PAGOTO DE SOUZA, 2009, p. 6), isto significa dizer que “as ações dos alunos em sala de aula estão relacionadas com seus hábitos familiares” (idem, p. 6-7). A afetividade será discutida posteriormente, quando fizermos a reflexão sobre os dados que revelam as concepções de ensino de língua inglesa (no subitem 4.4)

Mas ainda é importante ressaltar o que diz a professora Tereza: atualmente, o contato com a língua inglesa se dá muito mais cedo pelas crianças, pois a sociedade, de maneira geral, tem maior contato também. Atualmente, a presença da língua inglesa é marcante na mídia e na publicidade, e é importante lembrar que, no caso das crianças e jovens, boa parte dos jogos eletrônicos e de computadores possui comandos na língua estrangeira.

4.3 Formação contínua das professoras

A carreira docente exige constante atualização, muita leitura e busca de cursos de formação que possam contribuir para a melhora da prática pedagógica. Assim, desde que um bom professor está em formação e posteriormente em atividade, sua vida profissional é marcada por uma constante busca pelo conhecimento.

Além disso, refletir sobre os fatos ocorridos na própria sala de aula, buscar soluções para os problemas encontrados, analisar os pontos positivos também são atitudes que levam o professor a ganhar 'maturidade' profissional, isso contribui para o enriquecimento de sua prática. De acordo com Turbin e Ferro (2011):

A formação do professor é um processo que não se finaliza com a formação inicial; ao contrário, impõe-se como continuidade indispensável; dá-se enquanto acontece a prática e por essa razão não se conclui; cada momento abre possibilidades para novas etapas de formação, assumindo assim um caráter de recomeço, renovação, inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática a mediadora da produção do conhecimento ancorado, mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. (TURBIN; FERRO, 2011, p.67)

Assim, iniciaremos a reflexão a partir dos primeiros contatos das professoras com a língua inglesa. A tabela a seguir mostra como as professoras aprenderam o novo idioma:

Tabela 5: Como as professoras aprenderam a língua inglesa

Pergunta: Como você aprendeu a língua inglesa?	
Madalena	No ensino médio e cursos especiais de preparação para concursos.
Fátima	Nunca tive dificuldade em falar, mas tenho ao escrever um texto sozinha. Naquele tempo era tudo copiado no caderno, agora que na [escola] pública e municipal já tem livros.
Elisabet	Quando estudava na escola pública.
Tereza	Na verdade nunca tive facilidade com o idioma, queria cantar músicas, mas como não tenho habilidades musicais, nunca consegui. Aprendi a

	ler, a escrever em inglês num nível um pouquinho mais avançado. Não digo que eu seja totalmente proficiente na língua, mas sei bem, a ponto de me comunicar.
--	--

Parte das professoras relata que teve a aprendizagem da língua em escolas públicas. Apenas a professora Tereza relata que estudou em uma escola de idiomas. Entretanto, como foi abordado há pouco, para o professor é necessário que ocorra a formação contínua. No que tange ao ensino de línguas, isto se faz necessário para o aperfeiçoamento do idioma, nas quatro habilidades (oralidade, audição, escrita e leitura) e também da didática de ensino. Na próxima tabela, serão apresentados os dados referentes aos cursos que as professoras estão realizando neste momento.

Tabela 6: Formação contínua específica das professoras de inglês

	Pergunta: Você faz cursos para se atualizar, enquanto falante da língua inglesa?
Madalena	Atualmente não faço.
Fátima	Já fiz, agora neste ano não deu para voltar no Fisk. A SME ⁴ está oferecendo capacitação este ano de inglês.
Elisabet	Não.
Tereza	Quero voltar a estudar, a tirar um certificado internacional de proficiência, ainda não fiz, por vários fatores.

Os dados específicos sobre a formação contínua das professoras enquanto falantes de inglês mostram que nenhuma delas está participando de algum curso sobre o idioma. Mas, é possível notar que elas reconhecem a importância deste tipo de curso quando dizem “quero voltar a estudar” (Tereza) e “este ano não deu” (Fátima). Entretanto, os dados da tabela a seguir demonstram que as professoras buscam outros cursos de aperfeiçoamento, voltados também para a melhoria da prática pedagógica.

⁴ Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá/MT

Tabela 7: Formação contínua das professoras – Demais cursos

	Pergunta: Frequenta algum curso? Qual(is)?	Pergunta: Por que escolheu fazer esse(s) curso(s)?	Pergunta: Que temas são abordados nos cursos?
Madalena	Sala do Educador. Projetos e pesquisa.	Por ser importante para minha profissão especificamente a área em que atuo.	Temas atuais: Síndrome de Bournalt. Tecnologia em sala de aula. A educação alimentar na escola. Processo educacional no Brasil e projetos para melhorar a educação.
Fátima	Sim. SME capacitação de inglês. Sala do Educador.	Porque quando fiz Pedagogia e dava aula de português e inglês acabei me apaixonando mais ainda e acabei fazendo Letras.	A gramática, a oralidade, a escrita.
Elisabet	Sim. PENAIC ⁵ . Sala do Educador.	Porque estou com o 3º ano.	Alfabetização.
Tereza	Às vezes, não é sempre que consigo fazer, nem todos os anos.	Necessidade para a formação.	Educação para portadores especiais. O que tem na área de Direito, que é a minha segunda graduação. Na verdade a Seduc ou Cefapro ⁶ não oferece cursos para professores

⁵ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

⁶ Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso e Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso

			língua estrangeira.
--	--	--	---------------------

Os dados mostram que as professoras buscam cursos de aperfeiçoamento, principalmente em cursos que são ofertados nas próprias escolas. No caso específico da professora Elisabet, por ser professora de turmas que são até da 3ª fase do 1º ciclo do Ensino Fundamental, ela participa do PENAIC que é um curso para desenvolver estratégias de alfabetização.

Mas, 75% das professoras participam da Sala do Educador. Esta formação continuada é voltada para a melhoria da prática pedagógica com foco específico em cada escola, já que é um curso que o Cefapro oferta a estrutura e a proposta, mas a escolha dos temas e o direcionamento são feitos pela coordenação pedagógica de cada escola.

Outro aspecto importante é a formação específica para professores de inglês. As secretarias estadual e municipal têm se preocupado em oferecer cursos voltados para os profissionais de língua inglesa, mas são pouquíssimos. Estes cursos ocorrem uma ou duas vezes ao ano. O curso da Sala do Educador, normalmente, não contempla especificamente os profissionais de língua inglesa porque é um curso voltado para a escola de forma geral; sendo assim, caberia ao professor buscar uma articulação com o coordenador do curso na escola para que seja trabalhado como um dos temas. Ou, buscar outros cursos, encontros e seminários específicos que são oferecidos pelas faculdades.

4.4 Concepções sobre o ensino de língua inglesa

Nesta seção, serão discutidos os dados provenientes das perguntas a respeito das concepções de ensino que permeiam o trabalho das professoras. As respostas revelam que as concepções das professoras são perpassadas por várias teorias de aprendizagem que se ‘complementariam’ umas às outras na prática pedagógica.

A tabela a seguir mostra as respostas sobre o que significa ensinar inglês:

Tabela 8: Concepções sobre ensinar inglês

Pergunta: O que significa ensinar língua inglesa para você?	
Madalena	Um privilégio de também conhecer uma língua diferente.
Fátima	É transmitir com amor aquilo que sei e aprender também.
Elisabet	Eu transmito aquilo que sei com carinho e aprendo também.
Tereza	É ensinar aos meus alunos que eles podem e têm competência para aprender o que quiser. Pode ser difícil, e de fato é, mas não impossível.

As professoras Fátima e Elisabet possuem concepções e discursos semelhantes. Em suas vozes é possível perceber a escolha linguística do verbo “transmitir”. Este fato revela uma sutil referência à teoria behaviorista de ensino.

O behaviorismo, como já foi dito neste trabalho, é uma teoria de aprendizagem que compreende que o sucesso da aprendizagem se dará por meio da criação de hábitos comportamentais, pelo condicionamento. Além disso, a teoria comportamentalista também acredita que o aluno não possua conhecimentos prévios que possam contribuir para a sua aprendizagem. Então, o professor se torna o responsável pela **transmissão** do conhecimento ao aluno, que nada sabe ou que é representado por uma ‘tábula rasa’.

Desse modo, compreendemos que essa concepção de ensino não colabora para desenvolvimento da reflexão crítica dos alunos. Uma vez que, para se desenvolver a reflexão crítica em sala de aula, faz-se necessário compreender o aluno enquanto sujeito, carregado de uma gama de conhecimentos não-científicos que fizeram parte de sua vivência social e histórica. Esses conhecimentos constituem a sua visão de mundo que cabe ser questionada por ele mesmo, se lhe convier, após receber os instrumentos necessários em sala de aula. Desta forma, não há como conceber o aluno como uma ‘tábula rasa’ ou uma ‘folha de papel em branco’ que será escrita apenas na sala de aula e pelo professor.

Entretanto, as professoras também afirmam que ‘aprendem’ com os alunos. Isto demonstra que a teoria behaviorista se faz presente em seu discurso, porém de uma forma atenuada, uma vez que elas não se colocam como a única fonte de saber. Isto demonstra que as professoras estão abertas à interação com os alunos,

podendo eles ser seus pares, partilhando vivências e novas formas como veem os conteúdos formais de sala de aula.

Outra marca linguística encontrada na fala das professoras Madalena e Elisabet é o fato de usarem as palavras “amor” e “carinho” ao se referirem ao significado de ensinarem a língua inglesa. Isto demonstra que a afetividade se faz essencial para que aconteça a aprendizagem. Este conceito assumiu um papel muito importante nos estudos de Vygotsky, em sua teoria de aprendizagem:

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordam melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente (VYGOTSKY, 2003, p.121).

Assim, a afetividade se justifica como fator importantíssimo para que ocorra a aprendizagem. Por outro lado, a professora Madalena associa o ensino de língua inglesa à concepção de língua estrangeira. Dessa forma, é possível compreender que a língua ensinada pode ser entendida como algo distante, uma língua estranha, que se torna um prêmio aos que conseguem. E esta mesma fala é reforçada pela professora Tereza, uma vez que ela ressalta a dificuldade de se atingir o sucesso na aprendizagem.

Entretanto, a professora Tereza ainda ressalta o papel do aluno autônomo concebido pelo letramento crítico. Este novo perfil de aluno ocupa a centralidade do ensino, ao contrário do que concebia a teoria comportamentalista. Este novo perfil de aluno é descrito por Matos e Valério (2010):

O LC [Letramento Crítico] tem objetivo inverso ao da educação tradicional, pois promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional. Somente esse tipo de envolvimento pode conduzi-lo à reflexão crítica acerca de sua cultura e cotidiano, levando-o, assim, ao questionamento de sua condição (FREIRE, 1970). Portanto, somente a sala de aula democrática e humanizada poderia suscitar as reflexões preconizadas pelo LC, que, partindo da localização social e histórica do aprendiz, busca a compreensão dos sistemas discursivos com os quais se depara (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141).

Outra questão levantada pela pesquisa diz respeito a como as professoras compreendem que ocorre a aprendizagem do inglês:

Tabela 9: Concepções sobre aprendizagem

Pergunta: De que forma você entende que se dá a aprendizagem do inglês? Que estratégias você percebe que têm surtido melhores efeitos?	
Madalena	De forma lúdica, o aluno tem melhor participação e entendimento.
Fátima	Em duplas, sempre com dicionário e com a utilização do celular como tradutor.
Elisabet	Uso um texto interessante ou uma música para introduzir o conteúdo.
Tereza	Identificando o que os alunos mais gostam, seja música, vídeos, filmes etc.

A partir das respostas das professoras Elisabet e Tereza, é possível observar novamente que a motivação se faz presente. A motivação é o início de uma boa relação entre o professor, o aluno e o objeto de estudo. Uma vez despertado o interesse, o aluno se envolve e assume a responsabilidade pela sua aprendizagem, juntamente com o professor.

A escolha dos materiais e a forma de abordar o assunto parte do olhar do professor. Elisabet reflete isso em sua resposta, pois a partir do que lhe interessa e o que acredita que será bom para os seus alunos é que prepara os materiais (músicas e texto). Já Tereza centra o seu olhar nos alunos e no que percebe que eles gostam.

Ter um aluno interessado pelas atividades de sala de aula é fundamental para que ocorra a aprendizagem porque isso gera o seu envolvimento com a disciplina. Este engajamento do aluno é essencial para que ele se torne protagonista do seu aprendizado. É importantíssimo manter a motivação durante o processo de ensino cabe ao professor conhecer os alunos e, assim, planejar suas atividades para proporcionar o seu envolvimento. Neste sentido, Pagoto de Souza (2009) aborda a importância de trabalhar com alunos motivados:

Dörnyei (op. cit.) acredita ser fácil compreender porque a motivação tem grande importância na aprendizagem de línguas, pois, além de proporcionar o ímpeto inicial para se estudar uma língua, ela direciona as forças que sustentam o longo processo de aprender.

Sem motivação suficiente, até mesmo os indivíduos com as mais observáveis habilidades não conseguem atingir os objetivos. Dörnyei (2001) afirma que a motivação está relacionada a um dos aspectos mais básicos da mente humana e que os professores e pesquisadores concordam que ela tem um papel importante no sucesso ou fracasso em qualquer situação de aprendizagem. Acredita-se, convergindo com o autor, que a motivação seja realmente de grande relevância no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, tanto para o início quanto para a continuidade do processo, até que os objetivos sejam alcançados (PAGOTO DE SOUZA, 2009, p. 9-10).

Ainda nesta mesma perspectiva, é possível perceber que as professoras Madalena e Fátima também buscam na motivação o envolvimento de seus alunos. A professora Madalena, de forma especial, diz buscar em atividades lúdicas (jogos, dinâmicas, outros recursos diferenciados) o interesse dos alunos.

A inclusão de atividades lúdicas em sala de aula está intimamente relacionada com a aprendizagem prazerosa, na qual muitas vezes o aluno se esquece de que está aprendendo e se diverte, tornando as atividades de sala de aula mais significativas. Este tipo de atividade ainda proporciona lidar com simulações da vida real em que o conteúdo formal abordado em sala de aula pode ser efetivamente utilizado. Desta forma, os alunos podem reconhecer a língua inglesa como um espaço de produção de sentidos, igualmente como ocorre no contexto real.

Além disto, é importante ressaltar que atividades lúdicas podem proporcionar a aprendizagem por meio da interação entre os alunos. Segundo a teoria de aprendizagem de Vygotsky (1993), a aprendizagem se constrói na interação com o outro. O ser humano é um ser social, que depende dos outros, para se desenvolver socialmente e subjetivamente. Da mesma forma, durante a vida, o ser humano passa por diversas aprendizagens que se estabelecem pelo contato com o novo, que se dá por meio do outro.

Assim, a aprendizagem se constitui como uma rede de colaboração entre sujeitos, seja entre professor-aluno, pais-filhos, chefe-empregado, colegas de trabalho, dentre outras que podem ser estabelecidas. Nestas relações, observa-se que sempre alguém é um par avançado por possui um conhecimento a ser compartilhado com o outro. Desta forma, é estabelecida uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), na qual ocorre a negociação do conhecimento para que o par menos avançado consiga compreender o que o par avançado está lhe ensinando.

De acordo com Sousa *et al* (2011), “O aprendizado ocorre através do auxílio do outro no processo de interação, aquilo que a criança faz com auxílio, hoje, saberá fazer sozinha amanhã. Esse princípio é muito parecido com o chamado *scaffolding* ou 'andamento” (p. 53). E, o autor ainda cita Longaray e Lima (2006), que explicam que isto “[...] consiste num processo colaborativo através do qual assistência é fornecida de pessoa a pessoa de forma que o interlocutor é capaz de executar uma tarefa que ele não seria capaz de realizar de outra forma [...]” (p. 1).

É como se um indivíduo fosse um colaborador, para que o outro atinja o objetivo de entender o que está sendo ensinado, muitas vezes mostrando de outras formas o mesmo conteúdo que podem ser mais significativas e eficientes que as tradicionais.

Esta teoria de aprendizagem é ainda mais presente na fala da professora Fátima, ao afirmar que proporciona atividades em dupla em sala de aula. O contato com o outro é o que faz com que o ser humano se desenvolva. E esta é uma ótima oportunidade para que a ZPD se desenvolva, por mais que seja entre alunos que se pressupõe terem o mesmo nível de aprendizagem. Por isso, é importante perceber cada sujeito com suas diferenças individuais, que o tornam único na sociedade. Em resumo, Rozeno e Siqueira (2011) explicam as contribuições da teoria de Vygotsky para o ensino de língua inglesa:

Em se tratando da aprendizagem de língua inglesa, a aprendizagem será significativa quando ocorre a resolução de problemas em conjunto e mais precisamente quando estiver sob a orientação de um indivíduo mais experiente. A aprendizagem ocorrerá através da interação de um indivíduo com os outros em conjunto ou em pares, o que se constituirá como subsídio para o desenvolvimento da competência comunicativa pois está em constante negociação, mediação (ROZENO; SIQUEIRA, 2011, p. 83).

Um aluno pode ter maior facilidade em entender e saber usar as preposições adequadas, enquanto outro tem maior aptidão para memorizar novos vocabulários. Um pode compartilhar com o outro o seu conhecimento e a sua forma de compreendê-lo. Ocorre, assim, uma rede de colaboração entre alunos e da professora com os alunos.

Outro fator importante a ser ressaltado na fala da professora Fátima é o uso do celular como ferramenta de aprendizagem. Hoje, ocorre muita indisciplina devido ao uso de celular de forma inadequada. Os alunos se distraem no momento da aula

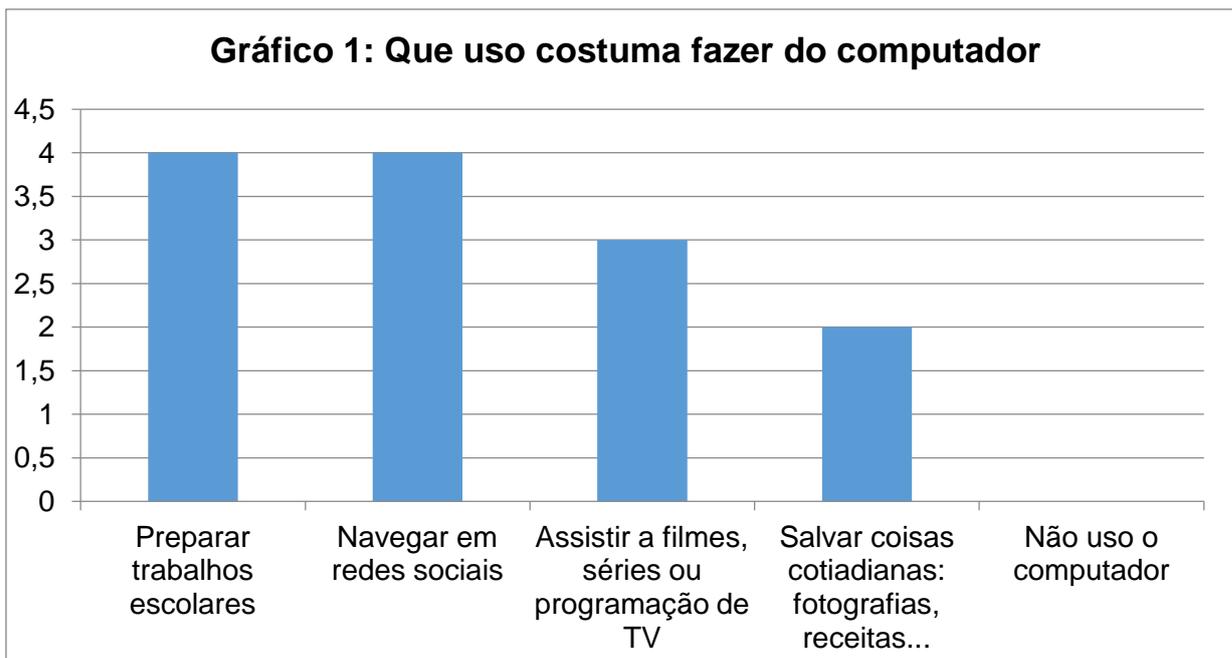
para ver mensagens, redes sociais, jogos ou outros aplicativos. A concepção de que o celular deve ser abolido da sala de aula deve ser revista, pois ele pode se fazer um grande aliado na aprendizagem.

De modo que os celulares sejam vistos como uma ferramenta a mais para a aprendizagem, os professores precisam se tornar 'amigos' das tecnologias e aplicativos, pois estes podem vir a ser úteis. Além disto, precisam fazer esta mesma conscientização nos alunos, para que não o vejam apenas como um objeto simplesmente de lazer. Em outra seção dos questionários, foi abordada a questão do uso da internet e computadores pelas professoras:

Tabela 10: A internet e o computador no cotidiano do professor

	Frequência de uso do computador	Frequência com que usa a internet
Todos os dias da semana	100%	100%
Quase todos os dias da semana	0%	0%
Um ou dois dias da semana	0%	0%
Eventualmente/de vez em quando	0%	0%
Nunca utilizou	0%	0%

As professoras foram unânimes ao dizer que possuem contato com computadores e com a internet. Um fator que pode ter ajudado neste questionamento é que os sistemas de lançamento de diários de classe utilizados por ambas as escolas é online. Já em outro questionamento, foram abordados a finalidade do uso de tais ferramentas:



O gráfico demonstra que as professoras possuem práticas rotineiras no uso do computador e da internet, assim como a maior parte de seus alunos. Assim, faz-se necessário, para melhor utilização destas ferramentas, a sua inclusão em atividades pedagógicas. É importante incluir ferramentas do cotidiano dos alunos em sua aprendizagem para que haja ligação com o seu cotidiano. Isso faz com que a aprendizagem seja significativa.

4.5 A oralidade em língua inglesa dentro de sala de aula

Como já abordado neste trabalho, aprender um idioma pressupõe falá-lo. E, muitas vezes, isto se constitui como um problema, devido à falta de sucesso no trabalho com esta habilidade. Com relação a este tema, foi perguntado às professoras:

Tabela 11: Concepções sobre ensino da oralidade

	Pergunta: Como você utiliza a oralidade em sala de aula?	Pergunta: Você ensina a oralidade? De que forma?
Madalena	Por meio de atividades de leitura e diálogos em dupla ou equipe, com atividades de diálogos.	Por meio de leitura em voz alta, após ouvir do professor ou de aparelhos sonoros, por meio de recursos áudio-visual.
Fátima	Falo, eles repetem e depois eu corrijo onde estão errando.	Através de perguntas.
Elisabet	Eles repetem o que eu falo e depois eu corrijo os erros.	Perguntando durante as aulas.
Tereza	Ensinando a diferença e a similaridade com a nossa língua materna. É importante lembrá-los que há semelhanças sonoras e gramaticais, para que possam absorver com qualidade e fazerem relação com à própria língua. O que dificulta muito a aprendizagem é a não comparação dos dois idiomas, o porquê de um ser tão mais musical que outro, porque a estrutura de um é diferente. Eu senti, ao longo dos anos, a necessidade de evidenciar a história de formação dos países anglo-saxões, para que possam perceber que a origem faz diferença na estrutura de uma para a outra.	Repetindo as palavras para identificar os sons, mostrando semelhanças entre português e inglês. Para que o aluno perceba que não é tão distante da sua realidade.

Mais uma vez, na fala da professora Madalena, é possível perceber que o interacionismo está presente. Pois, os diálogos na língua-alvo são uma oportunidade para que ocorram trocas ricas de experiências, em que se aprende a língua (com os erros, acertos e contribuições) e também por meio do contato com as ideias do outro, assim, contribuindo com o crescimento pessoal a partir das vivências e opiniões que são compartilhadas. Neste sentido, Rozeno e Siqueira (2011) ressaltam a importância da teoria interacionista em atividades que envolvem a oralidade entre os alunos:

Assim, nesse processo, o professor media o conhecimento favorecendo aos alunos a possibilidade de elevação do nível de conhecimento e aprendizagem. Para Vygotsky (1998) “a aprendizagem ocorre na interação, e não como resultado dela, ou seja, a interação se constitui como o próprio processo de aprendizagem”. Além desse processo colaborativo não devemos desvinculá-lo do espaço comunicativo, pois para que essa aprendizagem aconteça é necessário que haja diálogo, conversação, troca de informações, vivências, experiências, utilizando a língua alvo em situações reais de uso como propõe a abordagem comunicativa, já que a língua também se constitui como lugar de interação (ROZENO; SIQUEIRA, 2011, p. 84).

Entretanto, a mesma professora também tem traços da teoria comportamentalista, relata fazer exercícios de repetição, fixação de estruturas gramaticais da língua. Isso revela a concepção de que pela repetição de hábitos de controlados uso da língua o aluno consegue mecanizar e assim aprender a língua. Da mesma forma, isso pode ser identificado nas falas das professoras Tereza, Fátima e Elisabet. Isso pode ser percebido pelas escolhas lexicais dos verbos "repetir" e "corrigir", que demonstram a formação de hábitos e o condicionamento para que ocorra a aprendizagem, além da centralidade no professor.

Já a professora Tereza ressalta outro aspecto importante do ensino da oralidade da língua inglesa, o de utilizar a língua materna como suporte para a aprendizagem da língua estrangeira. No caso da língua portuguesa e do inglês, ambos não possuem a mesma raiz linguística. Mas, da mesma forma, a língua materna pode ser usada como um suporte inicial para o aprendizado do novo idioma, principalmente para o aluno.

É comum, no início, os alunos transferirem as estruturas gramaticais da língua materna para a língua estrangeira; o mesmo pode se dizer da pronúncia, pois aquela é a referência de língua que ele tem. Entretanto, com o passar do tempo, com a

prática e a exposição à língua-alvo estas transferências tendem a desaparecer devido ao conhecimento da língua e o contato maior. O que não deve ocorrer é o apoio incondicional na língua materna, seja por parte do professor ou do aluno.

4.6 Sobre o ensino de gramática da língua inglesa

Um tema bastante polêmico no ensino de língua inglesa é o ensino de gramática. Ele se faz necessário para apresentar a língua e suas estruturas ao aluno, mas não pode ter seu fim em si. A gramática deve ser utilizada como uma ferramenta para a compreensão de textos.

Tabela 12: Concepções sobre o ensino de gramática da língua inglesa

Pergunta: Você ensina gramática? De que forma?	
Madalena	Explico de forma simples por meio de pequenos textos e aos poucos dinamizando por meio de músicas e vídeos, para que o aluno perceba que pode se tornar fácil a aprendizagem.
Fátima	Contextualizada, mas às vezes tenho que ensinar a gramática separada. Os livros já estão trazendo a gramática dentro do texto, mas às vezes o aluno não consegue assimilar e o professor tem que separar.
Elisabet	Contextualizando na hora da aula e nos textos.
Tereza	Por meio de textos, mostro o porquê das relações estabelecidas entre as palavras ou por meio de músicas poemas.

O ensino de gramática de uma língua perpassa a visão de língua adotada. Um ensino que pressupõe a língua como um sistema, por exemplo, irá priorizar o ensino da gramática isolada, com exercícios mecânicos que desconsideram a língua em uso.

A fala das professoras traz a preocupação de ensinar a gramática de forma contextualizada e, se possível, dentro do texto. De acordo com Jordão (2011), a linguagem antes era vista como algo fixo e rígido, as regras eram absolutas, determinadas socialmente. Ainda de acordo com Jordão (2011), a concepção de linguagem segundo o letramento crítico é que “[...] é sempre estruturada, mas suas

estruturas não são fixas ou estáveis. Elas mudam dinamicamente de acordo com o contexto” (p. 44).

Desta forma, a preocupação das professoras em ensinar a gramática a partir de textos, de forma contextualizada é válida, pois só assim os alunos perceberão as estruturas da língua em uso.

4.7 As metas de ensino e os documentos oficiais

Para que o ensino ocorra com sucesso, é necessário que os professores, juntamente com a equipe pedagógica, tracem um planejamento que contemple as metas a serem alcançadas e identifique quais serão os meios mobilizados para atingi-las.

A tabela a seguir demonstra os objetivos propostos pelas professoras para o ensino de inglês em suas turmas:

Tabela 13: Metas de ensino

Pergunta: Quais são suas metas de ensino?	
Madalena	Ensinar a língua como prioridade, pois a sociedade é competitiva e o conhecimento é importante.
Fátima	Fazer com que eles aprendam e que o inglês não é tão difícil assim.
Elisabet	Fazer com que eles peguem gosto pelo inglês.
Tereza	Pelo menos instrumentalizá-los para leitura em língua estrangeira. Porque não temos carga horária suficiente para desenvolver outras habilidades e recursos como laboratório de língua.

As metas apresentadas pelas professoras não estão delineadas de forma específica. A professora Tereza é a única que delimita as suas metas em concentrar seus esforços em desenvolver a leitura no idioma, de acordo com o que é possível fazer devido à carga horária reduzida da disciplina.

As outras professoras têm a meta de apresentar o idioma para que o aluno tenha motivação em estudá-lo, mas não afirmam que nível de proficiência pretendem alcançar ou em que habilidade pretendem concentrar a aprendizagem.

É interessante notar que em nenhum momento as professoras mencionaram o fato de a educação servir para formar cidadãos ou traçarem objetivos claros de habilidades a serem desenvolvidas na aprendizagem da língua. Motivar os alunos para que gostem de inglês ou para que não o achem difícil, não vai possibilitar a eles assistir a um filme sem legenda ou ouvir uma música, compreendendo qual é a mensagem que ela quer passar, levando em consideração o momento social e histórico em que ela foi criada.

É preciso rever os objetivos de ensino para que possam atender às reais necessidades atuais dos alunos, de formar cidadãos, letrando-os para poderem ler e entender os mais diversos textos com que entrarem em contato e, principalmente, para se sentirem efetivamente sujeitos da sua história usando a língua inglesa quando lhes convier.

Entretanto, apesar de terem demonstrado esta falta de metas, as professoras responderam o que pensam a respeito do letramento. Os resultados estão apresentados na tabela a seguir:

Tabela 14: Concepções de letramento

Pergunta: O que você entende por letramento? E qual é a sua opinião sobre o letramento crítico? Como você entende que ele pode ajudar os alunos?	
Madalena	O letramento compreende-se o resultado da ação de ensinar a ler e escrever. Mas é necessário um complemento como consequência de ter-se apropriado da escrita e uma visão mais ampla da leitura ou visão de mundo.
Fátima	É o entendimento de uma leitura mais abrangente. O letramento crítico é aquele que ao ler o texto transmite algo profundo e faça você refletir.
Elisabet	É o entendimento de uma leitura mais crítica e abrangente.
Tereza	Sinceramente, vejo os professores tão cansados e desmotivados diante da situação da precariedade de recursos, até mesmo das relações interpessoais estabelecidas entre os colegas de trabalho que não vejo muita perspectiva de melhoria da educação pública a curto prazo.

Ao observar as repostas das professoras, é possível perceber que elas têm uma breve compreensão do que seja letramento, mas que, necessariamente, não estão tentando colocá-lo em prática em sala de aula. Em nenhum momento durante a análise desse questionário, as professoras demonstraram proporcionar uma leitura mais abrangente e crítica. A professora Tereza se mostra até mesmo resistente e pessimista a esta proposta.

O que talvez lhes falte é a concepção de que o letramento crítico seja uma proposta que busque formar um aluno cidadão, como pedem os documentos oficiais. Com relação a eles, as professoras, em sua maioria, dizem conhecê-los, como demonstra a tabela a seguir:

Tabela 15: Concepções sobre os documentos oficiais

	Pergunta: Você conhece os documentos oficiais que orientam o trabalho do professor?	Pergunta: Você observou mudanças de melhoria na aprendizagem após o lançamento destes documentos?	Pergunta: Como você tem colocado em prática estas orientações?
Madalena	Sim, temos à disposição livros didáticos e temos Orientações Curriculares da Educação Básica fornecida pela SEDUC.	Sim, é importante recurso para nos auxiliar.	Nos conteúdos é exigido seguir uma meta e é aplicada por meio da orientação pedagógica, nas atividades e projetos realizados.
Fátima	Sim.	Um pouco, porque seguimos várias alternativas para buscar soluções.	Mostrando o conteúdo com a sua prática e que muitas coisas eles já fazem e não percebem.

Elisabet	Sim.	Sim, várias alternativas.	Contextualizando o conteúdo com a sua prática e que muitas coisas usamos no nosso dia-a-dia.
Tereza	Não.	A mudança sempre será gradativa e lenta, as pessoas precisam se adaptar e daí então, aceitar.	Fazendo relação com o cotidiano e por meio de projetos.

A concepção das professoras a respeito dos documentos oficiais é de que se trata apenas de mais uma ferramenta que auxilia o docente, mostrando alternativas para a melhoria do ensino. Isto demonstra que estes documentos não estão, efetivamente, incorporados no trabalho do professor. As Orientações Curriculares possuem excelentes propostas, mas que ainda não foram postas em prática. Segundo Araújo de Oliveira (2011):

O panorama que se verifica é de uma realidade muito atrasada em relação à legislação. Esta última avançada, aquela, ultrapassada. [...] Quando examinamos o atendimento das novas propostas de letramentos múltiplos, de desenvolvimento de competências metalinguísticas, sociolingüísticas, discursivas e estratégicas, o retrato da realidade da sala de aula de LE torna-se ainda mais desalentador. [...] Como pode o professor de LE de uma escola pública promover o desenvolvimento de competências supralinguísticas, quando suas condições de trabalho não permitem sequer o desenvolvimento das competências linguísticas que alicerçam as demais (ARAÚJO DE OLIVEIRA, 2011, p. 83).

Assim, o ensino fica aquém de seus objetivos e as concepções que se sobressaem sobre os documentos oficiais são de que representam uma alternativa para os problemas e de que a prática pedagógica deve ser feita de forma contextualizada. Entretanto, é mais do que isto. Além de um ensino contextualizado, recomenda-se uma prática voltada para o ensino da cidadania.

Uma proposta de ensino adequada para as necessidades do momento atual e que não ficaria muito além do que se pode fazer na realidade seria o uso dos gêneros textuais. Desta forma, é possível ensinar a língua em uso e de forma

contextualizada, o que proporciona ao aluno o aprendizado da língua enquanto a usa. Além desta proposta, é necessário que seja inserido também o letramento crítico para formar também um aluno cidadão.

No capítulo seguinte, responderemos às perguntas de pesquisa com base nos dados analisados e concluiremos este estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao novo educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação realmente democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo [...] Se ela for possível amanhã é somente porque, hoje, ela está sendo pensada pelos educadores que se reeducam juntos. Essa reeducação dos educadores já começou. Ela é possível e necessária (GADOTTI, 1998, p. 90).

Esta pesquisa iniciou-se a partir da necessidade de se compreender quais eram as concepções de professores de língua inglesa para relacioná-las com a situação atual do ensino de língua inglesa em escolas públicas.

Neste trabalho, procuramos compreender melhor o contexto do ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas mato-grossenses. Em contato com professoras de duas escolas públicas de Cuiabá, buscamos responder às perguntas de pesquisa.

Em resposta à primeira pergunta,

O que significa, para os professores, ensinar língua inglesa?

Pudemos observar que se trata de dar novas oportunidades aos alunos, ensinar uma nova língua, oportunizar melhores condições vida por meio de melhores empregos. Ensinar a língua inglesa, então, seria uma forma de criar oportunidades aos alunos para que eles se desenvolvam, se superem. É mostrar que eles têm capacidades que não descobriram ainda e que por meio do ensino, as conhecem.

Segundo a professora Tereza, “é ensinar aos meus alunos que eles podem e têm competência para aprender o que quiser”. Esta resposta deveria ecoar em todas as vozes dos professores, e uma boa consequência seria a mudança na concepção vigente de que não se aprende inglês em escolas públicas, porque os papéis de aluno e professor bem exercidos trariam bons resultados.

O aluno se perceberia como responsável pelo seu aprendizado, devido à consciência das suas capacidades e dos seus limites a serem superados. E, o professor seria um mediador do conhecimento, mostraria o caminho que o aluno precisa percorrer para chegar onde deseja.

Outro fator importante a ser ressaltado a respeito do ensino do inglês é a concepção de que, ao aprender a língua, o aluno poderá ter melhores condições de

vida, pois poderá ter melhores condições de emprego, facilidades de acesso à informação e cultura. Assim, de acordo com a fala das professoras, também se pode inferir que o discurso corrente, que ao mesmo tempo contradiz e reafirma a ideia de que não se aprende a língua estrangeira na escola, é de que aprender a língua inglesa é um **privilégio**. Isso reflete uma super-valorização que ainda existe com relação ao ensino do inglês, devido ao seu papel de destaque como “língua franca” no atual mundo globalizado.

Quanto à sua prática, percebe-se ainda na fala das professoras, que há resquícios do discurso e de práticas que se relacionam com a concepção estruturalista de linguagem e a teoria de ensino behaviorista. Isto pode ser observado no trecho: “Eles repetem o que eu falo e depois eu corrijo os erros” (Elisabet).

Esta concepção encaminha à resposta da nossa segunda pergunta “*Que tipo de metodologia de ensino os professores utilizam em sala de aula?*”. Vemos, nas falas das professoras: “É transmitir com amor aquilo que sei e aprender também” (Fátima); “Eu transmito aquilo que sei com carinho e aprendo também” (Elisabet) que ensinar uma língua é **transmitir** um conhecimento. Esta concepção, que parece estar enraizada na fala e prática de muitos docentes ainda não foi modificada, apesar das necessidades contemporâneas de ensino-aprendizagem.

Este fato destoa das orientações curriculares, que concebem a língua em uso, que deve ser ensinada de forma contextualizada. Sobre as Orientações Curriculares para o ensino de língua estrangeira, interessou-nos investigar:

“Os professores têm conhecimento dos documentos oficiais (PCN, PCN+, PCNEM, OCEM, Orientações Curriculares do estado de Mato Grosso) que orientam a prática pedagógica? Eles buscam pô-los em prática?” e “As concepções dos professores se coadunam com aquelas presentes nos documentos oficiais?”.

As professoras afirmam que têm conhecimento das orientações curriculares e compreenderem que elas apontam para novas alternativas para o ensino de inglês. Entretanto, a prática pedagógica descrita e as concepções que foram reveladas por meio das respostas aos questionários mostram que as professoras não as utilizam para definir as ações de ensino de sala de aula. Nota-se, então, uma grande lacuna entre a teoria, preconizada nos documentos. As práticas pedagógicas descritas pouco ou quase nada auxiliam no desenvolvimento da criticidade dos alunos. O que, conseqüentemente, não contribui para a sua formação enquanto cidadãos, sujeitos

conscientes de suas ações e dos discursos que o rodeiam no seu cotidiano. Isto lhes limita o direito de se tornarem sujeitos de suas histórias e de agir para transformar a sociedade. Assim, é possível concluir que, apesar de grandes avanços teóricos observados nas últimas décadas, o fazer pedagógico permanece quase que o mesmo, sem expressivas mudanças no ensino de língua inglesa nas escolas observadas. Parece-nos ser necessária uma transformação do olhar do professor, para perceber as mudanças tão rápidas do mundo atual e as conseqüentes necessidades dos alunos que se encontram em sua sala de aula.

Neste contexto, vale lembrar do que bem diz Celani (2009):

Ele [o professor] precisa estar preparado para se enxergar e atuar como um pesquisador da própria prática. A reflexão proporciona isso a ele. Um dos grandes problemas do professor é a solidão (CELANI, 2009, s/p).

Para superar a solidão de que fala a autora, é necessário o investimento em formação contínua docente, propiciando a discussão dos problemas entre os pares e também como uma forma de refletir e buscar soluções para os problemas de sala de aula.

Assim, também deveria haver uma mudança metodológica por parte dos professores que vise à incorporação da língua enquanto “um instrumento para a reconstrução social” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 140). Como afirmam Lyons & Assis-Peterson (2011)

A atuação de professores na reforma educacional iniciada pelos documentos oficiais PCN (BRASIL, 1998) e OCEM (BRASIL, 2006) é crucial. No entanto, ela depende não só da compreensão do novo paradigma de ensino [...], como também do entendimento da situação social e cultural de suas escolas e comunidades locais associadas a contextos educacionais mais amplos (LYONS; ASSIS-PETERSON, 2011, p. 144).

Os professores, muitas vezes, não têm consciência da importância da sua profissão para uma sociedade. A educação possui um papel grande relevância social, pois o conhecimento é a chave fundamental para a mudança e o sucesso. Pois, é por meio de cada aula que se educa e se planta uma semente para a construção da cidadania. Somente a educação é capaz de oferecer meios para a solução dos problemas de uma sociedade.

Nossa investigação nos levou a conhecer os pontos de vista de docentes com diferentes experiências, práticas, percepções sobre a sala de aula. Vemos, na fala dessas docentes, o desejo de que seus alunos possam ter mais e melhores condições de aprendizagem da língua. Ao final deste trabalho, observamos o quanto são necessárias políticas públicas que diminuam a distância entre o que preconizam os documentos e as reais possibilidades de ensino-aprendizagem nas salas de aula de escolas públicas brasileiras. Políticas públicas que promovam o ensino de línguas de forma mais produtiva, que promovam ações de formação docente em que os professores tenham mais acesso a práticas de uso da língua, de modo que essas práticas se estendam para as suas salas de aula. Políticas que, em última análise, possam promover o contexto a que se refere Celani (2009) quando fala a respeito dos resultados que os estudantes poderiam colher se as aulas de um segundo idioma fossem priorizadas:

Eles passariam a entender as diferenças e a conviver melhor com elas. Aprende-se isso por meio do contato com outras culturas. No aspecto social, temos as questões do acesso ao mercado de trabalho e da inclusão e da participação do sujeito no mundo (CELANI, 2009, s/p).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ARAÚJO DE OLIVEIRA, R. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 79-92.
2. BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p.
3. BORGES, F. G.B. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012.
4. BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
5. _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
6. _____. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: Semtec, 2002.
7. _____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Conhecimentos de Línguas Estrangeiras**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006.
8. CALVO, Luciana C. S.; EL KADRI, Michele Salles. Mapeamento de estudos nacionais sobre inglês como língua franca: lacunas e avanços. In: GIMENEZ, T., CALVO, L. C. S., EL KADRIN, M. (Org.). **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP, Editora Pontes, 2011.
9. CAMPANI, D. Reflexões sobre ensino de línguas materna e estrangeira no Brasil: aproximações, distanciamentos e contradições. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, jul./dez. 2006, p.201-221.
10. CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: _____. (Org.) *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997. p.147-161.

11. _____. Um programa de formação contínua. In: _____. (Org.). **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.19-35.
12. _____. Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira: depoimento. Maio de 2009: **Revista Nova Escola**. Entrevista concedida a Daniela Almeida, disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensino-lingua-estrangeira-450870.shtml>
13. CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
14. COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de ingles entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 4, n.01, p. 11-36, 2001.
15. _____. Ser/Estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. **Polifonia** (UFMT), Cuiabá, v. 5, n.05, p. 1-26, 2002.
16. _____. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópico**, v. 5, n.1, p.5-14, jan./abr. 2007.
17. _____. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). **Línguas estrangeiras**: para além do método. São Carlos: Pedro & João Editores; Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 19-54.
18. D'ALMAS, J. Concepções de alunos-professores de língua inglesa sobre ensino colaborativo. **RevLet** – Revista Virtual de Letras, v. 06, nº 01, jan./jul, 2014.
19. DIAS, M. H. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. O inglês na escola pública: Vozes de pais e alunos. **Polifonia** (UFMT), Cuiabá, v. 12, n.02, p. 107-128, 2006.
20. DIORIO, R. R. **As expectativas dos alunos e as concepções dos professores da 8ª série do Ensino Fundamental sobre o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Ceará (UFCE). Fortaleza, setembro/2006.
21. DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.
22. FIGUEIRA, A. P. C.; SERRA, M. A. P. O ensino/aprendizagem do inglês no 1º Ciclo – Concepções e vivências dos professores, um estudo exploratório. **Olhar de Professor**, v. 12, n. 2, 2009, p. 413-439.

23. FIGUEIREDO, L. I. B. **Gêneros discursivos/ textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN de língua portuguesa e os parâmetros em ação.** São Paulo: PUC, 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.
24. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
25. Gadotti, M. **Pedagogia da práxis.** São Paulo, Cortez, 1998.
26. HOLDEN, Susan. **O ensino da língua inglesa nos dias atuais.** São Paulo: Special Book Service Livraria, 2009.
27. JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. Ensino de Inglês, Letramento Crítico e Cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas & Letras (UNIOESTE)**, v. 8, p. 79-105, 2007.
28. KALVA, J. M.; FERREIRA, A. J. Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de inglês: uma questão de formação. **Fórum linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 165-176, jul./dez. 2011
29. KHUN, A. L.; DADDA, D.; BOSSLE; E. A., MONTEIRO, G.; SILVA, V. I.; SOARES, A. As palavras estrangeiras inseridas na língua portuguesa. **Revista EnsiQlopédia**, v. 09, n. 1, out/2012.
30. LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.
31. _____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
32. _____. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.
33. _____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade – Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.
34. LIMA, Diógenes Cândido. Vozes da (re)conquista: o papel da cultura no ensino da língua inglesa. **Polifonia (UFMT)**, Cuiabá, v. 15, p. 87-107, 2008.
35. _____. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: Lima, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa – Conversas com especialistas.** São Paulo, Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

36. LONGARAY, E. A.; LIMA, M. S. O papel da interação na aquisição de segunda língua. **Entrelinhas**, n.1, ano III, jan-jun 2006.
37. _____. Os vários nomes do inglês na era global e suas implicações para o ensino/aprendizagem. **Revista do Gelne**, Piauí, v.12, n.1, 2010.
38. LYONS, M.; ASSIS-PETERSON, A. A. Crenças e contexto escolar: Possibilidades de mudança. **Revista Ecos**, n. 11, 2011, p. 143-161.
39. MATO GROSSO. SEDUC/MT - SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: Área de Linguagens: Educação Básica**. Mato Grosso, 2012.
40. MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, p. 135-158, 2010.
41. _____. Novos Letramentos, Ensino de Língua Estrangeira e o Papel da Escola Pública no Século XXI. **Revista X**, v. 01, p. 33-47, 2011.
42. MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
43. OLIVEIRA, A. L. A. M. Discurso e prática na formação docente: as concepções sobre ensinar uma língua e o mito de Hermes. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 139-156, jan./jul. 2010
44. OLIVEIRA, Roberval Araújo de. *A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento*. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 79-92.
45. PAES de BARROS, Cláudia Graziano. **“A Compreensão ativa e criadora”:** **uma proposta de ensino aprendizagem de leitura do jornal impresso**. São Paulo: PUC-SP, 2005. Dissertação (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.
46. _____. **Letramento, leitura e prática escolar**. (No prelo)
47. PAGOTO DE SOUZA, M. O. A interação entre crenças e motivação no processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. **ReVEL**, vol. 7, n. 13, 2009.
48. PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M.J. **Caminhos e**

- Colheitas:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84
49. PEREIRA, I. S. P. Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In: AZEVEDO, F. ; SARDINHA, M. G. (Org.). **Modelos e práticas em literacia**. Lisboa : Lidel, 2009. p. 17-34.
50. Ponte, J. P. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In: **Educação Matemática: Temas de Investigação** (pp. 185-239). Lisboa, 1992: IIE.
51. **Portal QEDu**. Disponível em: <http://www.qedu.org.br/>
52. _____. **Por uma linguística crítica, linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
53. RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55-65.
54. _____. Política do ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P.(Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 143-162.
55. REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.) **Língua(gem) e identidade - Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
56. RICHARDS, J. C. **O ensino comunicativo de línguas estrangeiras**. Trad. Rosana S. R. Cruz Gouveia. São Paulo: Special Book Service Livraria, 2006, 93 p. (Portfólio SBS: Reflexões sobre o ensino de idiomas; 13)
57. ROZENO, E. F.; SIQUEIRA, K. M. A Teoria Sócio-Interacionista como subsídio para a Aprendizagem comunicativa de Língua Inglesa. **Rios Eletrônica – Revista Científica da FASETE**, ano 05, n. 05, 2012, p. 79-88.
58. SANTOS, Nádia Cristina da Silva. **Letramentos na escola pública: uma reflexão crítico-dialógica**. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, março/2014.
59. SCHULZ, L. O.; CUSTÓDIO, M. M. C.; VIAPIANA, S. Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de

- língua estrangeira. **Revista PLE** - Pensar Línguas Estrangeiras, Caxias do Sul, v. 01, nº 01, p. 1-21, março-julho/2012.
60. SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Org. e trad.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.
61. SIQUEIRA, S. O papel do professor na desconstrução do 'mundo plástico' do livro didático de língua estrangeira. In: Barros, S. M.; Assis-Peterson, A. A. (Org.) **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 225-253.
62. _____; ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2012.
63. SOUZA, H. B. M. **Diferentes visões de sucesso: concepções de professores de inglês sobre o sucesso de seus pares, professores de inglês em escolas públicas**. In: VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPESUL, 2010, Londrina. Formação, Ética e Políticas: Qual Pesquisa? Qual Educação?, 2010. v. 1. p. 01-14.
64. SOUZA, S. B.; IMBRIACO, L. V. R.; GABRIEL, R. Conexão e interacionismo: pontos relevantes para o ensino-aprendizagem de L2. **Revista Antares**, n. 5, jan-jun 2011, p. 47-59.
65. TURBIN, A. E. F.; FERRO, G. O. M. A formação continuada do professor de inglês: um evento de letramento. **Entreletras**, n. 3, v. 2, 2011, p. 63-78.
66. VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes. São Paulo, 1993.
67. _____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

PESQUISA SOBRE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Nome _____ Idade _____
Instituição onde se graduou _____
Curso _____ Ano da graduação _____
Endereço _____
Telefone _____ E-mail _____

1. O professor e a língua inglesa

O que significa ensinar língua inglesa para você?

Como se deu seu primeiro contato com a língua inglesa?

Como você aprendeu a língua inglesa?

Pessoas que influenciaram o gosto pela língua inglesa

- () Algum professor
- () Mãe ou responsável do sexo feminino
- () Pai ou responsável do sexo masculino
- () Algum amigo
- () Outro parente
- () Padre/Pastor ou líder religioso
- () Colega de trabalho
- () Outra pessoa: _____
- () Ninguém

Quais foram as tuas experiências com a língua inglesa na infância?

Trabalha em escola pública há quanto tempo? Já lecionou outras disciplinas?

Em quantas turmas dá aula? Para quantos alunos?

Quantas aulas você tem em cada turma por semana? Esta carga horária é suficiente?

Como você utiliza a língua inglesa no seu dia-a-dia (além do uso em sala de aula)?

Você faz cursos para se atualizar, enquanto falante da língua inglesa?

Com que frequência você tem contato com a língua inglesa quando...

Assiste à televisão

Sempre

Às vezes

Nunca

Ouve rádio

Sempre

Às vezes

Nunca

Vai a exposições ou feiras

Sempre

Às vezes

Nunca

Vai a shows

Sempre

Às vezes

Nunca

Vai a cinemas

Sempre

Às vezes

Nunca

Vai a eventos culturais (teatro, apresentações artísticas, etc)

Sempre

Às vezes

Nunca

2. O professor e o uso da internet

Frequência de uso do computador

Todos os dias da semana

Quase todos os dias da semana

Um ou dois dias da semana

Eventualmente/de vez em quando

Nunca utilizou computador

Que uso costuma fazer do computador

- preparar trabalhos escolares
- navegar em redes sociais: twitter, facebook, instagran
- Assistir a filmes, séries ou programação de tv
- Salvar coisas cotidianas: fotografias, receitas, etc.
- não uso o computador

Onde costuma utilizar o computador

- em casa
- na escola
- em lan houses
- casa de amigos, parentes
- outros (especifique:.....)

Na internet, você costuma:

- conversar no SKYPE, facebook, outras redes.
- fazer pesquisas
- escrever blogs
- navegar em redes sociais
- Assistir a filmes, séries ou programação de tv
- jogar
- outros (especifique:.....)

Quais redes sociais você utiliza:

- facebook
- twitter
- linkedin
- Academia
- outros (especifique:.....)

Frequência com que usa a internet:

- todos os dias
- duas vezes por semana
- uma vez por semana
- uma vez por mês
- raramente
- nunca

Utiliza a internet em outros dispositivos (celulares, tablets, etc.)

- todos os dias
- duas vezes por semana
- uma vez por semana
- uma vez por mês
- raramente
- nunca

3. Atividades fora da escola – Formação continuada

Frequenta algum curso? Qual(is)?

Por que escolheu fazer esse(s) curso(s)?

Que temas são abordados nos cursos?

Em que este(s) curso(s) tem ajudado na sua prática pedagógica como professora de língua inglesa?

4. Em sala de aula...

Como são organizadas as aulas? Quanto tempo de duração? Quantas vezes na semana?

De que forma você entende que se dá a aprendizagem do inglês? Que estratégias você percebe que tem surtido melhores efeitos?

Você procura trabalhar as quatro habilidades (audição/fala/leitura/escrita)?

Como você utiliza a oralidade em sala de aula?

Você segue uma abordagem ou metodologia de ensino?

Trabalha com livro didático? Que outros recursos utiliza? Utiliza textos autênticos?

Percebeu melhoria no ensino depois que o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) contemplou também o inglês? De que maneira? Facilitou o seu planejamento de aula? O estudo dos alunos em casa?

Há atividades extraclasse de inglês, como projetos que envolvam a língua inglesa?

Quais são suas metas de ensino?

Qual é a maior dificuldade de se ensinar inglês em escolas públicas?

Como a gestão escolar (diretor/coordenador pedagógico) auxilia no ensino de língua inglesa?

Você conhece os documentos oficiais que orientam o trabalho do professor?

Você observou mudanças de melhoria na aprendizagem após o lançamento destes documentos?

Como você tem colocado em prática estas orientações?

O que você entende por letramento? E qual é a sua opinião sobre o letramento crítico? Como você entende que ele pode ajudar os alunos?

Que atividades você realiza para avaliar se um aluno está se aprendendo a língua inglesa?

O que você/ a escola/ faz quando percebe que um aluno não está atingindo os objetivos de ensino?

Você ensina gramática? De que forma?

Você ensina a oralidade? De que forma?

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA MADALENA

PESQUISA SOBRE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Nome MADALENA Idade 45
Instituição onde se graduou ICE
Curso LETRAS – PORTUGUÊS E ESPANHOL Ano da graduação 2008

1. O professor e a língua inglesa

O que significa ensinar língua inglesa para você?

R: Um privilégio de também conhecer uma língua diferente.

Como se deu seu primeiro contato com a língua inglesa?

R: Quando criança, por meio de irmãos mais velhos.

Como você aprendeu a língua inglesa?

R: No ensino médio e cursos especiais de preparação para concursos.

Pessoas que influenciaram o gosto pela língua inglesa

() Algum professor

() Mãe ou responsável do sexo feminino

() Pai ou responsável do sexo masculino

() Algum amigo

(X) Outro parente

() Padre/Pastor ou líder religioso

() Colega de trabalho

() Outra pessoa: _____

() Ninguém

Quais foram as tuas experiências com a língua inglesa na infância?

R: Não muitas, pois meus pais não dispunham de condições para nos ensinar, só fui aprender na quinta série o que ouvia de meus irmãos mais velhos.

Trabalha em escola pública há quanto tempo? Já lecionou outras disciplinas?

R: Sou pós-graduada em língua portuguesa/ literatura e leciono há 08 anos.

Em quantas turmas dá aula? Para quantos alunos?

R: Leciono para 05 turmas, para 125 alunos.

Quantas aulas você tem em cada turma por semana? Esta carga horária é suficiente?

R: Língua portuguesa 04 por turma e inglês 01 por turma.

Como você utiliza a língua inglesa no seu dia-a-dia (além do uso em sala de aula)?

R: Ouvindo música.

Você faz cursos para se atualizar, enquanto falante da língua inglesa?

R: Atualmente não faço.

Com que frequência você tem contato com a língua inglesa quando...

Assiste à televisão

Sempre

Às vezes

Nunca

Ouve rádio

Sempre

Às vezes

Nunca

Vai a exposições ou feiras

Sempre

Às vezes

Nunca

Vai a shows

Sempre

Às vezes

Nunca

Vai a cinemas

Sempre

Às vezes

Nunca

Vai a eventos culturais (teatro, apresentações artísticas, etc)

Sempre

Às vezes

Nunca

2. O professor e o uso da internet

Frequência de uso do computador

Todos os dias da semana

Quase todos os dias da semana

Um ou dois dias da semana

Eventualmente/de vez em quando

Nunca utilizou computador

Que uso costuma fazer do computador

preparar trabalhos escolares

navegar em redes sociais: twitter, facebook, instagran

Assistir a filmes, séries ou programação de tv

Salvar coisas cotidianas: fotografias, receitas, etc.

não uso o computador

Onde costuma utilizar o computador

em casa

na escola

em lan houses

casa de amigos, parentes

outros (especifique:.....)

Na internet, você costuma:

conversar no SKYPE, facebook, outras redes.

fazer pesquisas

escrever blogs

navegar em redes sociais

Assistir a filmes, séries ou programação de tv

jogar

outros (especifique:.....)

Quais redes sociais você utiliza:

facebook

twitter

linkedin

Academia

outros (especifique:.....)

Frequência com que usa a internet:

todos os dias

duas vezes por semana

uma vez por semana

uma vez por mês

raramente

nunca

Utiliza a internet em outros dispositivos (celulares, tablets, etc.)

todos os dias

duas vezes por semana

uma vez por semana

uma vez por mês

raramente

nunca

3. Atividades fora da escola – Formação continuada

Frequenta algum curso? Qual(is)?

R: Sala do Educador. Projetos e pesquisa.

Por que escolheu fazer esse(s) curso(s)?

R: Por ser importante para minha profissão especificamente a área que atuo.

Que temas são abordados nos cursos?

R: Temas atuais: Síndrome de bournalt. Tecnologia em sala de aula. A educação alimentar na escola. Processo educacional no Brasil e projetos para melhorar a educação.

Em que este(s) curso(s) tem ajudado na sua prática pedagógica como professora de língua inglesa?

R: Manusear melhor os aparelhos da escola. Atualizar de acordo com o sistema atual na tecnologia.

4. Em sala de aula...

Como são organizadas as aulas? Quanto tempo de duração? Quantas vezes na semana?

R: De forma dinâmica e expositiva, por meio de leitura, diálogos, atividades lúdicas, ou seja com jogos pedagógicos, músicas e textos. Tempo de 45 a 50 minutos 01 vez semanal.

De que forma você entende que se dá a aprendizagem do inglês? Que estratégias você percebe que tem surtido melhores efeitos?

R: De forma lúdica, o aluno tem melhor participação e entendimento.

Você procura trabalhar as quatro habilidades (audição/fala/leitura/escrita)?

R: Sim, com atividades de fixação nas quatro habilidades. Por meio apresentações áudio visuais.

Como você utiliza a oralidade em sala de aula?

R: Por meio de atividades de leitura e diálogos em dupla ou equipe, com atividades de diálogo.

Você segue uma abordagem ou metodologia de ensino?

R: São várias metodologias com acompanhamento de uma coordenação pedagógica da escola.

Trabalha com livro didático? Que outros recursos utiliza? Utiliza textos autênticos?

R: Sim, com livro didático, porém utilizo vários recursos como: computador, televisão, som com DVD e cd, textos musicais, painéis, jornais, revistas e brinquedos ou jogos pedagógicos.

Percebeu melhoria no ensino depois que o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) contemplou também o inglês? De que maneira? Facilitou o seu planejamento de aula? O estudo dos alunos em casa?

R: Sim, um recurso necessário, pois os pais nem sempre tem condições de comprar o livro, que é uma fonte principal para apoio da leitura e da escrita.

Há atividades extraclasse de inglês, como projetos que envolvam a língua inglesa?

R: Não.

Quais são suas metas de ensino?

R: Ensinar a língua como prioridade, pois a sociedade é competitiva e o conhecimento é importante.

Qual é a maior dificuldade de se ensinar inglês em escolas públicas?

R: A inserção no ensino básico, ou seja, nas series iniciais, assim as crianças já veriam com base no ensino fundamental.

Como a gestão escolar (diretor/coordenador pedagógico) auxilia no ensino de língua inglesa?

R: Fornecendo materiais básicos como: aparelhos de som, livros, ideias pedagógicas, salas de multimídia, jogos pedagógicos e disposição para eventos caso seja solicitado.

Você conhece os documentos oficiais que orientam o trabalho do professor?

R: Sim, temos à disposição livros didáticos e temos Orientações Curriculares da Educação Básica fornecida pela SEDUC.

Você observou mudanças de melhoria na aprendizagem após o lançamento destes documentos?

R: Sim, é um importante recurso para nos auxiliar.

Como você tem colocado em prática estas orientações?

R: Nos conteúdos é exigido seguir uma meta e é aplicada por meio da orientação pedagógica, nas atividades e projetos realizados.

O que você entende por letramento? E qual é a sua opinião sobre o letramento crítico? Como você entende que ele pode ajudar os alunos?

R: O letramento compreende-se o resultado da ação de ensinar a ler e escrever. Mas é necessário um complemento como consequência de ter-se apropriado da escrita e uma visão mais ampla da leitura ou visão de mundo.

Que atividades você realiza para avaliar se um aluno está se aprendendo a língua inglesa?

R: Por meio de registros e oralidade, produções de painéis, ilustrações e produções escrita, leitura de textos curtos, expressões orais com pequenos diálogos.

O que você/ a escola/ faz quando percebe que um aluno não está atingindo os objetivos de ensino?

R: É trabalhado de forma diferenciada de acordo com a necessidade do aluno.

Você ensina gramática? De que forma?

R: Explico de forma simples por meio de pequenos textos e aos poucos dinamizando por meio de músicas e vídeos, para que o aluno perceba que pode se tornar fácil a aprendizagem.

Você ensina a oralidade? De que forma?

R: Por meio da leitura em voz alta, após ouvir do professor ou de aparelhos sonoros, por meio de recursos áudio-visual.

ANEXO C – QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA FÁTIMA

PESQUISA SOBRE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Nome FÁTIMA Idade 41
Instituição onde se graduou UNIVAG
Curso LETRAS – PORTUGUÊS E INGLÊS Ano da graduação 2004

1. O professor e a língua inglesa

O que significa ensinar língua inglesa para você?

R: É transmitir com amor aquilo que sei e aprender também.

Como se deu seu primeiro contato com a língua inglesa?

R: Quando estudava no 6ª ano em escola pública e todos rezavam para ter aula de inglês porque naquela época era só a partir do 6º no. A professora era muito boa e cativava a todos.

Como você aprendeu a língua inglesa?

R: Nunca tive dificuldade em falar, mas tenho ao escrever um texto sozinha. Naquele tempo era tudo copiado no caderno, agora que na pública e municipal já tem livros.

Pessoas que influenciaram o gosto pela língua inglesa

(X) Algum professor

() Mãe ou responsável do sexo feminino

() Pai ou responsável do sexo masculino

() Algum amigo

() Outro parente

() Padre/Pastor ou líder religioso

() Colega de trabalho

() Outra pessoa: _____

() Ninguém

Quais foram as tuas experiências com a língua inglesa na infância?

R: Na escola.

Trabalha em escola pública há quanto tempo? Já lecionou outras disciplinas?

R: Há doze anos. Sim.

Em quantas turmas dá aula? Para quantos alunos?

R: Oito. Varia de 25 a 30 alunos.

Quantas aulas você tem em cada turma por semana? Esta carga horária é suficiente?

R: Duas. Não.

Como você utiliza a língua inglesa no seu dia-a-dia (além do uso em sala de aula)?

R: Só a utilizo em sala de aula.

Você faz cursos para se atualizar, enquanto falante da língua inglesa?

R: Já fiz, agora neste ano não deu para voltar no Fisk. A SME está oferecendo capacitação este ano de inglês.

Com que frequência você tem contato com a língua inglesa quando...

Assiste à televisão

Sempre

Às vezes

Nunca

Ouve rádio

Sempre

Às vezes

Nunca

Vai a exposições ou feiras

Sempre

Às vezes

Nunca

Vai a shows

Sempre

Às vezes

Nunca

Vai a cinemas

Sempre

Às vezes

Nunca

Vai a eventos culturais (teatro, apresentações artísticas, etc)

Sempre

Às vezes

Nunca

2. O professor e o uso da internet

Frequência de uso do computador

Todos os dias da semana

Quase todos os dias da semana

Um ou dois dias da semana

Eventualmente/de vez em quando

Nunca utilizou computador

Que uso costuma fazer do computador

preparar trabalhos escolares

navegar em redes sociais: twitter, facebook, instagran

Assistir a filmes, séries ou programação de tv

Salvar coisas cotidianas: fotografias, receitas, etc.

não uso o computador

Onde costuma utilizar o computador

em casa

na escola

em lan houses

casa de amigos, parentes

outros (especifique:.....)

Na internet, você costuma:

conversar no SKYPE, facebook, outras redes.

fazer pesquisas

escrever blogs

- navegar em redes sociais
- Assistir a filmes, séries ou programação de tv
- jogar
- outros (especifique:.....)

Quais redes sociais você utiliza:

- facebook
- twitter
- linkedin
- Academia
- outros (especifique:.....)

Frequência com que usa a internet:

- todos os dias
- duas vezes por semana
- uma vez por semana
- uma vez por mês
- raramente
- nunca

Utiliza a internet em outros dispositivos (celulares, tablets, etc.)

- todos os dias
- duas vezes por semana
- uma vez por semana
- uma vez por mês
- raramente
- nunca

3. Atividades fora da escola – Formação continuada

Frequenta algum curso? Qual(is)?

R: Sim. SME – capacitação de inglês. Sala do Educador.

Por que escolheu fazer esse(s) curso(s)?

R: Porque quando fiz pedagogia e dava aula de português e inglês acabei me apaixonando mais ainda e acabei fazendo Letras.

Que temas são abordados nos cursos?

R: A gramática, a oralidade, a escrita.

Em que este(s) curso(s) tem ajudado na sua prática pedagógica como professora de língua inglesa?

R: A modificar um pouco as minhas aulas.

4. Em sala de aula...

Como são organizadas as aulas? Quanto tempo de duração? Quantas vezes na semana?

R: Duas aulas, uma vez na semana.

De que forma você entende que se dá a aprendizagem do inglês? Que estratégias você percebe que tem surtido melhores efeitos?

R: Em duplas, sempre com dicionário e com a utilização do celular como tradutor.

Você procura trabalhar as quatro habilidades (audição/fala/leitura/escrita)?

R: Sim.

Como você utiliza a oralidade em sala de aula?

R: Falo, eles repetem e depois eu corrijo onde estão errando.

Você segue uma abordagem ou metodologia de ensino?

R: Sim.

Trabalha com livro didático? Que outros recursos utiliza? Utiliza textos autênticos?

R: Sim, o *listening*, *speaking*.

Percebeu melhoria no ensino depois que o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) contemplou também o inglês? De que maneira? Facilitou o seu planejamento de aula? O estudo dos alunos em casa?

R: Um pouco, porque enfrentamos muita dificuldade porque muitos não realizam ainda a tarefa de casa.

Há atividades extraclasse de inglês, como projetos que envolvam a língua inglesa?

R: Sim, na escola trabalhamos muitos projetos e todos dá pra envolver o inglês.

Quais são suas metas de ensino?

R: Fazer com que eles aprendam e que o inglês não é tão difícil assim.

Qual é a maior dificuldade de se ensinar inglês em escolas públicas?

R: Na maioria das vezes é fazê-los entender, só que quando eles ficam com um professor da área durante um bom tempo é bom e tem séries que são maravilhosas de se trabalhar.

Como a gestão escolar (diretor/coordenador pedagógico) auxilia no ensino de língua inglesa?

R: A coordenadora que é da área sempre que eu preciso está para me ajudar e sempre trocamos ideias juntas.

Você conhece os documentos oficiais que orientam o trabalho do professor?

R: Sim.

Você observou mudanças de melhoria na aprendizagem após o lançamento destes documentos?

R: Um pouco porque seguimos várias alternativas para buscar soluções.

Como você tem colocado em prática estas orientações?

R: Mostrando os conteúdos com a sua prática e que muitas coisas eles já fazem e não percebem.

O que você entende por letramento? E qual é a sua opinião sobre o letramento crítico? Como você entende que ele pode ajudar os alunos?

R: É o entendimento de uma leitura mais abrangente. O letramento crítico é aquele que ao ler o texto transmite algo profundo e faça você refletir.

Que atividades você realiza para avaliar se um aluno está se aprendendo a língua inglesa?

R: Nas atividades de sala, caderno e pronúncia.

O que você/ a escola/ faz quando percebe que um aluno não está atingindo os objetivos de ensino?

R: Primeiro revemos o conteúdo, se continuar comunicamos a coordenação. Daí o professor pode trabalhar atividades extra no caderno.

Você ensina gramática? De que forma?

R: Contextualizada, mas às vezes tenho que ensinar a gramática separada. Os livros já estão trazendo a gramática dentro do texto, mas às vezes o aluno não consegue assimilar e o professor tem que separar.

Você ensina a oralidade? De que forma?

R: Através de perguntas.

ANEXO D – QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA ELISABET

PESQUISA SOBRE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Nome ELISABET Idade 45
Instituição onde se graduou UNIVAG
Curso PEGAGOGIA Ano da graduação 2000

1. O professor e a língua inglesa

O que significa ensinar língua inglesa para você?

R: Eu transmito aquilo que sei com carinho e aprendo também.

Como se deu seu primeiro contato com a língua inglesa?

R: Quando ingressei no ensino fundamental II na escola pública.

Como você aprendeu a língua inglesa?

R: Quando estudava na escola pública.

Pessoas que influenciaram o gosto pela língua inglesa

(X) Algum professor

() Mãe ou responsável do sexo feminino

() Pai ou responsável do sexo masculino

() Algum amigo

() Outro parente

() Padre/Pastor ou líder religioso

() Colega de trabalho

() Outra pessoa: _____

() Ninguém

Quais foram as tuas experiências com a língua inglesa na infância?

R: Somente na escola.

Trabalha em escola pública há quanto tempo? Já lecionou outras disciplinas?

R: Há oito anos. Sim, várias.

Em quantas turmas dá aula? Para quantos alunos?

R: Quatro turmas de 25 a 30 alunos.

Quantas aulas você tem em cada turma por semana? Esta carga horária é suficiente?

R: Uma aula.

Como você utiliza a língua inglesa no seu dia-a-dia (além do uso em sala de aula)?

R: Não utilizo a não ser em sala de aula e para preparar aula.

Você faz cursos para se atualizar, enquanto falante da língua inglesa?

R: Não.

Com que frequência você tem contato com a língua inglesa quando...

- | | |
|--|--|
| Assiste à televisão | Ouve rádio |
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> Sempre |
| <input checked="" type="checkbox"/> Às vezes | <input checked="" type="checkbox"/> Às vezes |
| <input type="checkbox"/> Nunca | <input type="checkbox"/> Nunca |

- | | |
|--|--|
| Vai a exposições ou feiras | Vai a shows |
| <input checked="" type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> Sempre |
| <input type="checkbox"/> Às vezes | <input checked="" type="checkbox"/> Às vezes |
| <input type="checkbox"/> Nunca | <input type="checkbox"/> Nunca |

- | | |
|---|---|
| Vai a cinemas | Vai a eventos culturais (teatro, apresentações artísticas, etc) |
| <input type="checkbox"/> Sempre | <input checked="" type="checkbox"/> Sempre |
| <input type="checkbox"/> Às vezes | <input type="checkbox"/> Às vezes |
| <input checked="" type="checkbox"/> Nunca | <input type="checkbox"/> Nunca |

2. O professor e o uso da internet

Frequência de uso do computador

- Todos os dias da semana
- Quase todos os dias da semana
- Um ou dois dias da semana
- Eventualmente/de vez em quando
- Nunca utilizou computador

Que uso costuma fazer do computador

- preparar trabalhos escolares
- navegar em redes sociais: twitter, facebook, instagran
- Assistir a filmes, séries ou programação de tv
- Salvar coisas cotidianas: fotografias, receitas, etc.
- não uso o computador

Onde costuma utilizar o computador

- em casa
- na escola
- em lan houses
- casa de amigos, parentes
- outros (especifique:.....)

Na internet, você costuma:

- conversar no SKYPE, facebook, outras redes.
- fazer pesquisas
- escrever blogs
- navegar em redes sociais
- Assistir a filmes, séries ou programação de tv
- jogar
- outros (especifique:.....)

Quais redes sociais você utiliza:

facebook

twitter

linkedin

Academia

outros (especifique:.....)

Frequência com que usa a internet:

todos os dias

duas vezes por semana

uma vez por semana

uma vez por mês

raramente

nunca

Utiliza a internet em outros dispositivos (celulares, tablets, etc.)

todos os dias

duas vezes por semana

uma vez por semana

uma vez por mês

raramente

nunca

3. Atividades fora da escola – Formação continuada

Frequenta algum curso? Qual(is)?

R: Sim. PENAIC. Sala do Educador.

Por que escolheu fazer esse(s) curso(s)?

R: Porque estou com o 3º ano.

Que temas são abordados nos cursos?

R: Alfabetização.

Em que este(s) curso(s) tem ajudado na sua prática pedagógica como professora de língua inglesa?

R: A ter novas ideias e enriquecer minhas aulas.

4. Em sala de aula...

Como são organizadas as aulas? Quanto tempo de duração? Quantas vezes na semana?

R: Tenho uma aula por semana.

De que forma você entende que se dá a aprendizagem do inglês? Que estratégias você percebe que tem surtido melhores efeitos?

R: Uso um texto interessante ou uma música para introduzir o conteúdo.

Você procura trabalhar as quatro habilidades (audição/fala/leitura/escrita)?

R: Sim.

Como você utiliza a oralidade em sala de aula?

R: Eles repetem o que eu falo e depois eu corrijo os erros.

Você segue uma abordagem ou metodologia de ensino?

R: Sim.

Trabalha com livro didático? Que outros recursos utiliza? Utiliza textos autênticos?

R: Não.

Percebeu melhoria no ensino depois que o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) contemplou também o inglês? De que maneira? Facilitou o seu planejamento de aula? O estudo dos alunos em casa?

R: Não uso livro.

Há atividades extraclasse de inglês, como projetos que envolvam a língua inglesa?

R: Na escola trabalhamos muitos projetos e todos dá para introduzir o inglês.

Quais são suas metas de ensino?

R: Fazer com que eles peguem gosto pelo inglês.

Qual é a maior dificuldade de se ensinar inglês em escolas públicas?

R: Eles se interessarem por algo diferente e conscientizá-los de que um dia eles possam usar.

Como a gestão escolar (diretor/coordenador pedagógico) auxilia no ensino de língua inglesa?

R: Todas as vezes que eu preciso eles me dão suporte no que eu estou precisando.

Você conhece os documentos oficiais que orientam o trabalho do professor?

R: Sim.

Você observou mudanças de melhoria na aprendizagem após o lançamento destes documentos?

R: Sim, várias alternativas.

Como você tem colocado em prática estas orientações?

R: Contextualizando o conteúdo com a sua prática e que muitas coisas usamos no nosso dia-a-dia.

O que você entende por letramento? E qual é a sua opinião sobre o letramento crítico? Como você entende que ele pode ajudar os alunos?

R: É o entendimento de uma leitura mais crítica e abrangente.

Que atividades você realiza para avaliar se um aluno está se aprendendo a língua inglesa?

R: Nas atividades do dia-a-dia, como estão pronunciando e escrevendo.

O que você/ a escola/ faz quando percebe que um aluno não está atingindo os objetivos de ensino?

R: Retomamos o conteúdo, se não ver progresso, encaminhando para a coordenação.

Você ensina gramática? De que forma?

R: Contextualizando na hora da aula e nos textos.

Você ensina a oralidade? De que forma?

R: Perguntando durante as aulas.

ANEXO E – QUESTIONÁRIO DA PROFESSORA TEREZA

PESQUISA SOBRE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Nome TEREZA Idade 32
Instituição onde se graduou UFMT
Curso LETRAS – PORTUGUÊS E INGLÊS Ano da graduação 2009

1. O professor e a língua inglesa

O que significa ensinar língua inglesa para você?

R: É ensinar aos meus alunos que eles podem e têm competência para aprender o que quiser. Pode ser difícil, e de fato é, mas não impossível.

Como se deu seu primeiro contato com a língua inglesa?

R: Quando eu tinha 11 anos e tive pela primeira vez aulas de inglês na escola. Lembro que tinha ficado muito nervosa porque nunca tinha tido aula de inglês. No ano seguinte, fui estudar inglês no Instituto da Língua Inglesa. É um ótimo instituto, e fez toda diferença na minha formação intelectual e linguística.

Como você aprendeu a língua inglesa?

R: Na verdade nunca tive facilidade com o idioma, queria cantar músicas, mas não tenho habilidades musicais, nunca consegui. Aprendi a ler, a escrever em inglês num nível um pouquinho mais avançado. Não digo que eu seja totalmente proficiente na língua, mas sei bem, a ponto de me comunicar.

Pessoas que influenciaram o gosto pela língua inglesa

Algum professor

Mãe ou responsável do sexo feminino

Pai ou responsável do sexo masculino

Algum amigo

Outro parente

Padre/Pastor ou líder religioso

Colega de trabalho

Outra pessoa: _____

Ninguém

Quais foram as tuas experiências com a língua inglesa na infância?

R: No meu tempo de criança, não era muito comum ver tantos anúncios e palavras estrangeiras como hoje. Demorei a ter contato realmente com inglês. O que é muito diferente nos dias de hoje.

Trabalha em escola pública há quanto tempo? Já lecionou outras disciplinas?

R: Trabalho no estado desde 2009, leciono Português também.

Em quantas turmas dá aula? Para quantos alunos?

R: É muito relativo, não há uma rotina, porque eu sou contratada, portanto, fico a mercê do que está disponível.

Quantas aulas você tem em cada turma por semana? Esta carga horária é suficiente?

R: O QUÊ NÃO É SUFICIENTE É O SALÁRIO, A CARGA HORÁRIA JÁ O BASTANTE 20 HORAS.

Como você utiliza a língua inglesa no seu dia-a-dia (além do uso em sala de aula)?

R: A língua inglesa sempre me abriu muitas portas, não posso negar. As pessoas acreditam que quem fala ou tenha um nível mais avançado da língua estrangeira tenha um nível social e cultural mais elevado, seja mais sofisticado e tenha um padrão de vida melhor.

Você faz cursos para se atualizar, enquanto falante da língua inglesa?

Quero voltar a estudar, a tirar um certificado internacional de proficiência, ainda não fiz, por vários fatores.

Com que frequência você tem contato com a língua inglesa quando...

Assiste à televisão

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

Ouve rádio

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

Vai a exposições ou feiras

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

Vai a shows

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

Vai a cinemas

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

Vai a eventos culturais (teatro, apresentações artísticas, etc)

- Sempre
- Às vezes
- Nunca

2. O professor e o uso da internet

Frequência de uso do computador

- Todos os dias da semana
- Quase todos os dias da semana
- Um ou dois dias da semana
- Eventualmente/de vez em quando
- Nunca utilizou computador

Que uso costuma fazer do computador

- preparar trabalhos escolares
- navegar em redes sociais: twitter, facebook, instagran
- Assistir a filmes, séries ou programação de tv
- Salvar coisas cotidianas: fotografias, receitas, etc.
- não uso o computador

Onde costuma utilizar o computador

- em casa
- na escola
- em lan houses
- casa de amigos, parentes
- outros (especifique:.....)

Na internet, você costuma:

- conversar no SKYPE, facebook, outras redes.
- fazer pesquisas
- escrever blogs
- navegar em redes sociais
- Assistir a filmes, séries ou programação de tv
- jogar
- outros (especifique:.....)

Quais redes sociais você utiliza:

- facebook
- twitter
- linkedin
- Academia
- outros (especifique:.....)

Frequência com que usa a internet:

- todos os dias
- duas vezes por semana
- uma vez por semana
- uma vez por mês
- raramente
- nunca

Utiliza a internet em outros dispositivos (celulares, tablets, etc.)

- todos os dias
- duas vezes por semana
- uma vez por semana
- uma vez por mês
- raramente
- nunca

3. Atividades fora da escola – Formação continuada

Frequenta algum curso? Qual(is)?

R: Às vezes, não é sempre que consigo fazer, nem todos os anos.

Por que escolheu fazer esse(s) curso(s)?

R: Necessidade para a formação.

Que temas são abordados nos cursos?

R: Educação para portadores especiais. O que tem na área de Direito, que é minha segunda graduação. Na verdade, a Seduc ou Cefapro não oferece cursos para professores de língua estrangeira.

Em que este(s) curso(s) tem ajudado na sua prática pedagógica como professora de língua inglesa?

R: Na verdade a Seduc ou Cefapro não oferece cursos para professores língua estrangeira.

4. Em sala de aula...

Como são organizadas as aulas? Quanto tempo de duração? Quantas vezes na semana?

R: Na verdade levamos mais tempos pedindo por silêncio e disciplina do que qualquer outra coisa. O que dificulta o andamento das aulas é a postura dos alunos que não se comportam como aprendizes e sim, como se estivesse em suas casas, e a escola fosse lugar de lazer.

De que forma você entende que se dá a aprendizagem do inglês? Que estratégias você percebe que tem surtido melhores efeitos?

R: Identificando o que os alunos mais gostam, seja música, vídeos, filmes etc.

Você procura trabalhar as quatro habilidades (audição/fala/leitura/escrita)?

R: Sim, na medida do possível, e das competências dos alunos. Tem turma que flui muito mais que outras.

Como você utiliza a oralidade em sala de aula?

R: Ensinando a diferença e a semelhança com a nossa língua materna. É importante lembrá-los que há semelhanças sonoras e gramaticais, para que possam absorver com qualidade e fazerem relação com à própria língua. O que dificulta muito a aprendizagem é a não comparação dos dois idiomas, o porquê de um ser tão mais musical que outro, porque a estrutura de um é diferente. Eu senti, ao longo dos anos, a necessidade de evidenciar a história de formação dos países anglo-saxões, para que possam perceber que a origem faz diferença na estrutura de uma para a outra.

Você segue uma abordagem ou metodologia de ensino?

R: Prefiro a comunicativa, que usa o método de relacionar palavras com outras e fazer substituições. Gosto também de Vygotsky.

Trabalha com livro didático? Que outros recursos utiliza? Utiliza textos autênticos?

R: Gosto muito de música. Faz parte do cotidiano deles.

Percebeu melhoria no ensino depois que o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) contemplou também o inglês? De que maneira? Facilitou o seu planejamento de aula? O estudo dos alunos em casa?

R: Agora eles têm material para acompanhar, antes tinham que copiar do quadro ou cópias, o que era uma raridade porque normalmente a escola não possui recursos suficientes.

Há atividades extraclasse de inglês, como projetos que envolvam a língua inglesa?

R: Este ano farei um festival de músicas dentro do estilo ROCK na escola Marcelina de Campos, como os alunos do 3º ano. Os professores de linguagem precisam entender a língua é dinâmica e muda com o tempo, adaptando-se aos novos costumes. E a arte é sempre a melhor forma de observar a mudança da sociedade.

Quais são suas metas de ensino?

R: Pelo menos instrumentalizá-los para leitura em língua estrangeira. Porque não temos carga-horária suficiente para desenvolver outras habilidades e recursos como laboratório de línguas.

Qual é a maior dificuldade de se ensinar inglês em escolas públicas?

R: A estrutura, a falta de material extra, laboratório audiovisual, acervo de livros paradidáticos.

Como a gestão escolar (diretor/coordenador pedagógico) auxilia no ensino de língua inglesa?

R: Orientando o professor a trabalhar com conteúdos diferentes e recursos.

Você conhece os documentos oficiais que orientam o trabalho do professor?

R: Não.

Você observou mudanças de melhoria na aprendizagem após o lançamento destes documentos?

R: A mudança sempre será gradativa e lenta, as pessoas precisam se adaptar e daí então, aceitar.

Como você tem colocado em prática estas orientações?

R: Fazendo relação com o cotidiano e por meio de projetos.

O que você entende por letramento? E qual é a sua opinião sobre o letramento crítico? Como você entende que ele pode ajudar os alunos?

R: Sinceramente, vejo os professores tão cansados e desmotivados diante da situação da precariedade de recursos, até mesmo das relações interpessoais estabelecidas entre os colegas de trabalho que não vejo muita perspectiva de melhoria da educação pública a curto prazo.

Que atividades você realiza para avaliar se um aluno está se aprendendo a língua inglesa?

R: Provas, avaliação continuada, perguntas diretas para o aluno, até mesmo por meio de questionamentos deles, trabalhos, etc.

O que você/ a escola/ faz quando percebe que um aluno não está atingindo os objetivos de ensino?

R: Relatório.

Você ensina gramática? De que forma?

R: Por meio de textos, mostro o porquê das relações estabelecidas entre as palavras ou por meio de músicas poemas.

Você ensina a oralidade? De que forma?

R: Repetindo as palavras para identificar os sons, mostrando semelhanças entre português e inglês. Para que o aluno perceba que não é tão distante da sua realidade.