

Representações sobre o ensino de inglês por parte dos professores de Língua Inglesa em colégios da rede estadual de Curitiba¹

Marcos Alede Nunes Davel

Mestre em Educação: Teoria e Prática de Ensino – UFPR.

E-mail: marcosalede@hotmail.com

Resumo: O objetivo deste trabalho foi investigar as representações que professores de língua inglesa que atuam em colégios da Rede Pública Estadual em Curitiba apresentam a respeito do ensino-aprendizagem de língua inglesa. Para isso, a fundamentação teórica aborda questões sobre o idioma, como as concepções para o ensino de inglês e suas implicações na sociedade e na educação. O trabalho analisa como as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Inglesa do Estado do Paraná (DCE) concebem o inglês como língua estrangeira e propõem reflexões que irão nortear o trabalho do professor. Investiga-se qualitativamente, por meio de entrevistas baseadas em questionário semi-estruturado, as representações de cinco professoras sobre o ensino de inglês e como essas representações estão articuladas com as questões presentes nos documentos norteadores do Estado sobre o ensino do idioma. Por meio da pesquisa apresentada, é possível perceber alguns fatores importantes a respeito dos desafios enfrentados pelas professoras em seu dia-a-dia, como o desinteresse dos alunos e a falta de recursos.

Palavras-chave: Representações de professores. Ensino de inglês. Língua inglesa.

Abstract: The purpose of this study was to investigate the representations that English language teachers working in Schools and High Schools of the State Public Network in Curitiba have about English language teaching-learning. In order to achieve this, the theoretical framework addresses questions about the English language, such as concepts for teaching English and their implications for society and education. The study examines how the State Curriculum Guidelines of the State of Paraná for the English Language (DCE) conceive English as a foreign language and propose reflections that will guide the work of teachers. It investigates qualitatively, through interviews based on semi-structured questionnaire, the representations of five teachers on the teaching of English and how these representations are articulated with the issues in the guiding documents of the State about language teaching. Through the research presented, it is possible to conceive some important factors about the challenges faced by teachers in their day-to-day activities, as the lack of interest of students and the lack of resources.

Keywords: Teachers' representatios. English teaching. English language.

¹ Este artigo é resultado da pesquisa de graduação sob orientação de Denise A. Hibarino – Universidade Tuiuti do Paraná.

1 Considerações iniciais

Estudar inglês tornou-se um fenômeno mundial. É a principal língua estrangeira estudada em muitos países desenvolvidos e em desenvolvimento (PAIVA, 2005), como é o caso do Brasil e tantos outros que precisam do idioma em suas relações comerciais, para fins turísticos e científicos. Tais países interessam-se em promover o ensino desse idioma como uma forma de ter acesso à ciência, à tecnologia, ao comércio e turismo internacional e à ajuda militar e econômica.

Para o professor, o ensino de inglês pode ser visto como uma possibilidade de conscientização do indivíduo, de ação e conseqüente transformação social. Paiva (2005) afirma que o professor pode, ao mesmo tempo em que ensina a língua inglesa, promover uma discussão sobre suas implicações sociais, culturais e ideológicas, contribuindo, assim, para o processo educacional global. Dessa forma, este artigo adota esse foco ao investigar as representações dos professores sobre o ensino da língua inglesa. Neste trabalho, crenças e representações são entendidas como sinônimos e indicam a maneira como o indivíduo compreende e articula conhecimento. É por meio de nossas crenças/representações que atuamos de determinada maneira, pois estas são permeadas por nossa vivência em sociedade e indicam nossa maneira de ver o mundo. O termo crença está mais difundido dentre os autores que foram utilizados como base bibliográfica e que irão aparecer em paráfrases e citações, mas pode ser substituído pelo termo representações sem prejuízos ao entendimento.

Atualmente, a concepção do ensino de línguas apresentado pelo Estado do Paraná adota o *discurso como prática social*² e a apresentação de conteúdos formais por meio de gêneros textuais. Levando em conta as reflexões apresentadas pelas DCEs, este trabalho debruça-se sobre as concepções do ensino de língua inglesa e investiga como os professores das escolas públicas estaduais articulam seus conhecimentos com a prática de sala de aula, auxiliando o aluno em seu processo de aprendizagem. Aborda-se, também, o estado da arte dos estudos em língua inglesa e as representações dos professores que permeiam o processo de ensino-aprendizagem na escola.

Como bases bibliográficas complementares aos documentos oficiais norteadores da educação analisados (DCE), serão utilizados trabalhos de autores que também discutem o ensino de língua inglesa e a importância do inglês no mundo como Rajagopalan (2003), Lacoste e Rajagopalan (2005), Paiva (2005), Abrahão e Barcelos (2010), entre outros que, no decorrer da pesquisa, auxiliam o entendimento das questões discutidas.

Como problema norteador de pesquisa está a investigação de qual a representação ou quais as representações que o professor de língua inglesa constrói sobre as questões relacionadas à sua atuação e concepção de ensino discutidas no

² Segundo a DCE:

[...] Ao tomar a língua como interação verbal, como espaço de produção de sentidos, buscou-se um conteúdo que atendesse a essa perspectiva. Sendo assim, define-se como Conteúdo Estruturante da Língua Estrangeira Moderna o *Discurso como prática social*. A língua será tratada de forma dinâmica, por meio de leitura, de oralidade e de escrita que são as práticas que efetivam o *discurso* (PARANÁ, 2008, p. 61).

ensino da disciplina. Busca-se investigar até que ponto, dentro do contexto educativo atual, os professores de língua inglesa têm dificuldade em articular conhecimentos teórico-metodológicos com a prática de sala de aula e como isso se reflete no processo educativo dos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem e não conseguem perceber o papel do aprendizado de inglês no ensino regular.

Além disso, pretende-se investigar, também, as crenças dos professores acerca do ensino-aprendizagem do inglês e como elas podem se tornar grandes barreiras para o bom aproveitamento do aprendizado em sala, assim como podem dificultar o trabalho dos docentes. Tais crenças podem, também, se transformar em ponto de partida para uma reflexão a respeito de como se ensina/aprende e como os indivíduos se percebem dentro do contexto escolar.

O procedimento metodológico utilizado pelo pesquisador foi, primeiramente, a pesquisa bibliográfica para investigar como o tema vem sendo abordado e discutido no meio acadêmico e por autores/pesquisadores do assunto. A partir da primeira etapa, foi possível apresentar uma fundamentação teórica que embasa a pesquisa de campo, que foi realizada em um segundo momento como instrumento de investigação das representações dos professores da rede estadual de ensino do Paraná relacionados com os objetivos da pesquisa.

A reflexão com professores de colégios da rede estadual de ensino em Curitiba contribui para a compreensão do que está acontecendo nas escolas atualmente. O professor, a quem cabe grande responsabilidade no processo educativo, é cobrado constantemente por resultados, porém torna-se importante olhar para esse profissional e compreender que, como sujeito, como indivíduo, ele traz consigo representações que influenciarão todo o processo, e que ele também está permeado por representações culturais e sociais.

2 Língua inglesa e concepções de ensino

Considerar a língua inglesa na atualidade significa levar em conta algumas questões como a geopolítica do idioma que analisa as relações de poder e de influência sobre territórios, culturas e processos identitários, segundo discute Lacoste (2005), geógrafo francês, em seu livro *A Geopolítica do Inglês*. Para o autor, a geografia tem um papel social muito importante relacionado às novas formas de interação das nações. Nesse livro, ele apresenta discussões sobre as consequências da nova organização dos espaços sobre as populações, levando em consideração, principalmente, a língua inglesa.

Segundo os mesmos autores (LACOSTE; RAJAGOPALAN, 2005), a difusão de uma língua por determinados territórios durante séculos se deu por meio de rivalidades, por meio da construção de Estados-Nação³ com propagação de línguas nacionais em detrimento das línguas regionais. O domínio das nações se refletia na língua, que também se caracterizava como um instrumento de dominação territorial. A

³ Entende-se Estado-Nação como uma denominação utilizada pela História para determinar grandes áreas territoriais unidas por um exército. Esses territórios muitas vezes eram formados por diferentes povos e mantinham a unidade por meio do poderio militar de seus líderes.

dominação territorial significa, também, a dominação/imposição da língua do dominador e essa prática vem dos povos antigos.

Surge, por meio da dominação territorial, o termo *imperialismo*, que agora é aplicado a idiomas, como é o caso do inglês. Breton (2005) afirma que as relações de força e poder reveladas pela geopolítica fazem com que uma língua imperial, de grande difusão, desempenhe papel político de destaque e imprima seus traços característicos às outras civilizações. A autora coloca ainda que, no caso do inglês, não existem precedentes do êxito do idioma, no que tange a seu alcance e receptividade mundiais. O termo *imperial* relacionado ao idioma, ainda segundo Breton (2005), remete a línguas de nações como a China e o Império Romano e está relacionado a como tais impérios impuseram suas línguas nacionais, diferente do que acontece com o inglês nos dias atuais. Conseqüentemente, utilizar o termo *imperial* para a língua inglesa retoma o conceito de língua imposta, de relações de poder.

No entanto, quais são os fatores que fizeram do inglês uma língua mundialmente falada? Ao analisar alguns fatos que ocorreram durante o século XX, podem-se identificar alguns que favoreceram o desenvolvimento do poder do inglês.

Atualmente, ao pensar em termos de poder e influência de um idioma mais do que na sua simples imposição por questões imperialistas, a língua inglesa torna-se muito relevante. O que precisa ser mais bem esclarecido é como ela pode constituir-se como um instrumento de dominação. Rajagopalan traz o conceito de *imperialismo linguístico* como sendo “a forma mais nefasta pela qual os povos mais variados, principalmente dos países em desenvolvimento, estão sendo colonizados mentalmente em nome da globalização e do acesso universal à língua inglesa” (2005, p.37). Nesses termos, o imperialismo não se configura mais como conquista de territórios, pois tal domínio se dá na esfera econômica e cultural.

O termo *imperial* aplicado ao inglês (BRETON, 2005) se dá pela sua difusão planetária. O idioma apresenta-se como língua materna em mais de um continente (Europa, África, Ásia, Austrália, América) e língua falada com mais ou menos representatividade em todo o mundo como língua estrangeira.

Não é possível analisar o processo de expansão da língua inglesa sem levar em consideração as duas grandes linhas de pensamento, ou seja, a concepção de língua inglesa enquanto idioma global ou imperialista. Rajagopalan (2005) defende que essas escolhas passam pela esfera política, tornando difícil perceber o poder da representação linguística.

No mundo globalizado, essas escolhas estão permeadas por diversos fatores, como a grande mobilidade de pessoas, pensamentos, comportamentos e práticas sociais que diferentes populações na esfera global possuem e que cada vez encontram-se mais interligados uns aos outros. Esse fenômeno vai ser classificado por Robins (*apud* RAJAGOPALAN, 2003, p.57) como *transnacionalização*, e abrange não só a esfera econômica e política, como também a cultura. Também o fenômeno da desterritorialização das pessoas vem aumentando, ou seja, o aumento do número de pessoas que se consideram cidadãos do mundo por diversos motivos e tem suas relações e representações globalizadas.

Levanta-se, então, a partir dessas considerações, a problemática de como pensar o inglês dentro de um paradigma imperialista de língua e como professores de língua

inglesa podem certificar-se de que, ao ensinarem o idioma, não estão repassando valores contrários ao interesse nacional. Rajagopalan (2005, p. 37) levanta vários questionamentos sobre isso: “é possível adotar posturas concretas na sala de aula que, sem prejudicar a qualidade do ensino, possam assegurar que os alunos não percam seus próprios valores? É possível, enfim, resistir ao imperialismo linguístico hoje representado pela língua inglesa?”

Esses questionamentos são discutidos pela educação no Brasil em documentos como as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Inglesa (DCE-LEM). Essas discussões sobre o ensino de língua inglesa vêm acontecendo e produzindo análises e posicionamentos importantes para o ensino brasileiro.

Os principais documentos norteadores da educação básica no Brasil abordados aqui são três: as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN) que abrangem o Ensino Médio e discutem questões relacionadas ao currículo e sua formulação; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que possuem o mesmo papel da OCEN, porém abrangem os anos finais do Ensino Fundamental, e as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Inglesa (DCE-LEM) que apresentam um apanhado das discussões dos dois documentos anteriores, citando-os e adaptando-os para o Estado do Paraná, levando em consideração a realidade do ensino no Estado.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Inglesa (2006), os objetivos do ensino de idiomas na escola regular são diferentes dos objetivos de um curso de idioma, pois as finalidades de tais instituições são diferenciadas. Esse fator deve ser levado em consideração, apesar de muitas vezes gerar interpretações equivocadas, colocando o inglês como uma disciplina de língua instrumental, concentrando esforços em conteúdos, “[...] como se tal idioma pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológico” (BRASIL, 2006, p. 90), e renegando o papel dos aprendizes e sua formação.

O PCN recomenda, segundo as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE), o trabalho baseado em leituras, posto que a oralidade e a escrita, no contexto brasileiro da escola pública, tem pouca oportunidade de uso pelos alunos. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o Ensino Médio (PCN), publicados em 1999 pelo Ministério da Educação (MEC), abordam de forma diferente o ensino do inglês, enfatizando a comunicação oral e escrita para favorecer o aluno em sua demanda de formação acadêmica, pessoal e profissional.

A discussão sobre ensino de língua inglesa não está presente somente nos documentos oficiais. Moita Lopes (2005) também participa dessa discussão ao abordar o processo de aceitação e implantação da competência comunicativa dentro do processo de ensino de idiomas com a formulação do conceito hymesiano de competência comunicativa, que proporcionou arcabouço teórico para as regras de uso da língua que relacionava o uso do idioma com as práticas sociais, focalizando o usuário e suas práticas sócio-culturais. Como resultado da valorização da competência comunicativa, a aprendizagem de frases como *I'm sorry, thank you*⁴, entre outras, passaram a ser ensinadas como um meio de dar conta das regras sócio-culturais do

⁴ Grifo do autor.

inglês, forçando a criação de representações nem sempre relacionadas com a realidade da cultura da língua, ou seja, o aluno aprendia apenas algumas frases isoladas e era levado a pensar que já possuía habilidade para se comunicar em língua inglesa.

Não é nessa perspectiva que os documentos oficiais tentam propor o ensino de inglês, pois consideram que o professor deve proporcionar algo que vai além do que aborda Moita Lopes (2005), pois defendem que a língua inglesa deve auxiliar a redução das desigualdades sociais e apresentar as relações de poder existentes na sociedade. Com isso, as DCEs de língua inglesa subsidiam-se dessa visão para se estabelecer no estado do Paraná.

A partir das reflexões propostas pelos documentos nacionais, as Diretrizes Estaduais (PARANÁ, 2008) fundamentam-se teórica e metodologicamente sobre o entendimento das necessidades da sociedade contemporânea e a equidade entre todas as disciplinas do currículo da educação básica; buscam o resgate da função social e educacional da língua inglesa na educação básica e o respeito à diversidade cultural, identitária e linguística pautada no ensino que não prioriza a manutenção de hegemonia cultural.

Atualmente, coexistem culturas diferentes e é preciso pensar em uma maneira de estabelecer relações entre elas de forma que os sujeitos, ao entrarem em contato com tais culturas, possam ser levados a refletir de forma crítica sobre elas e, assim, desenvolver competências interculturais. Essa competência, segundo Paraná e Almeida (2005), permite o questionamento, busca a construção de conhecimentos que promovam maior interação com o diferente.

O professor de língua estrangeira da escola se transforma em ampliador de horizontes, independentemente da visão de mundo que o aluno tenha, pois, tanto em uma realidade quanto em outra, o aluno irá compreender questões que vão além do mercado de trabalho ou da perspectiva de vida, que o auxiliarão em sua percepção de mundo, na sua prática social enquanto sujeito participante de certas comunidades.

O ensino do Inglês em sala de aula é permeado por outras questões como qual o inglês que se ensina na escola, qual o inglês que o aluno quer aprender e o que o aluno irá fazer com o inglês que ele aprende. Essas representações, também chamadas por alguns autores de *crenças* (BARCELOS, 2010; ROSA, 2003), vão influenciar a maneira como o professor irá trabalhar o idioma em sala e a receptividade do aluno. Como exemplo, muitos professores e alunos, ao justificarem o motivo de se estudar inglês, normalmente afirmam que o aprendizado do idioma contribui para sua colocação no mercado de trabalho. Outros afirmam que o aprendizado de inglês é uma porta de acesso ao mundo.

Dentro da perspectiva do ensino de língua inglesa nas escolas, é importante levar em consideração as representações de professores no contexto de ensino/aprendizagem de língua inglesa, pois, por meio de seus discursos, estarão influenciando a construção das representações dos alunos.

Torna-se importante relacionar as diferentes representações do professor com o que afirma Johnson (1994, *apud* BARCELOS, 2010), pois este explica que pode haver diferenças entre as representações e as ações dos professores em sala. Algumas representações dos professores podem ser muito enraizadas, muito fortes, e, mesmo o professor tendo consciência da discrepância de suas ações, não consegue mudar sua

prática por não possuir muitas alternativas nas quais possa se basear. Isso deve ser levado em consideração quando se pensa em profissionais que atuam há mais de dez anos e que não entraram em contato com as questões discutidas aqui sobre os documentos norteadores. Para esses professores, a mudança de suas práticas torna-se dificultada pela força de suas representações mais voltadas para um ensino estruturalista.

Sobre a articulação entre as orientações do Estado e a prática do professor, Barcelos (2010) defende que existe uma relação de complexidade que pode gerar conflitos entre o que os professores pensam que devem fazer em sala, como eles percebem a sala de aula e o que os “últimos métodos ou programas de educação dizem que eles devem fazer” (BARCELOS, 2010, p.30).

A partir dessa discussão, propôs-se investigar as representações dos professores da rede estadual de ensino em Curitiba para identificar suas representações e como elas estão sendo articuladas nesse processo apresentado por Barcelos (2010).

3 Reflexões com professores de inglês da escola pública

Torna-se relevante colocar que o pesquisador aqui também é professor da rede estadual de ensino desde 2007, lecionando inglês para turmas de todas as séries/anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dentro da perspectiva do pesquisador, o professor é o grande foco de todo o processo de ensino/aprendizagem, pois cabe a ele a grande responsabilidade de compreender suas representações e articular com todas as orientações pedagógicas que estão colocadas pelas DCEs (2008) e, além de todo esse processo de reflexão, é do professor a responsabilidade de entrar em sala e atuar e, por meio de sua atuação, transformar em realidade o que se propõe em termos de ensino, cultura, aprendizagem. Essa perspectiva estará presente na análise dos dados obtidos.

Para a realização desta pesquisa, são levados em conta os conceitos de pesquisa qualitativa descritiva e correlacional apresentados por Triviños (1987), pois parte-se de duas variáveis, que são o conhecimento apresentado pelos documentos oficiais e a literatura sobre língua inglesa na escola pública, e as crenças dos professores sobre tal assunto.

Optou-se pela entrevista individual com professores da rede estadual de ensino do estado do Paraná gravada como meio de documentação da pesquisa de campo. Esse tipo de técnica de coleta de dados é chamado de entrevista semiestruturada, pois, segundo Triviños (1987), parte-se de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e, à medida em que vai decorrendo a entrevista, tendem a surgir novos questionamentos de novas hipóteses que são formuladas a partir das respostas aos questionamentos iniciais.

Dentro do conceito de pesquisa baseada em entrevistas semiestruturadas, existem muitas etapas que podem ser seguidas. Para a pesquisa atual, entende-se que o roteiro básico norteia a entrevista e, à medida que surgem novos questionamentos, são colocados imediatamente para o entrevistado. O roteiro de entrevista está dividido em três partes: a formação do professor; DCE, OCEM e PCN de língua inglesa e as representações (Cf. Apêndice A).

Foram entrevistadas cinco professoras da rede pública estadual que atuam em

colégios em Curitiba. Para não revelar suas identidades, todas receberam um número, que está de acordo com a ordem das entrevistas, portanto, a P1 foi a primeira a ser entrevistada e a P5 a última. Algumas das profissionais trabalham apenas com Ensino Fundamental (professoras 1 e 5), enquanto outras atuam tanto no EF quanto no Ensino Médio. As professoras 1, 2, 4 e 5 trabalham em colégios de periferia, na região sul de Curitiba, atendendo famílias mais carentes, que moram em territórios de ocupações ou em comunidades carentes. Entre essas professoras, 4 e 5 moram na comunidade em que atuam. A P3 trabalha em um colégio mais central na cidade e não atende de forma sistemática a alunos com o mesmo perfil das demais que trabalham na periferia.

Todas as professoras, ao relatarem sobre o porquê escolheram cursar uma licenciatura em língua inglesa, afirmam que decidiram estudar inglês por gostarem do idioma português (P1, P2, P4) ou gostarem de literatura (P3 e P5), e acabaram cursando dupla licenciatura, que as permitiram estudar seu campo de interesse – língua portuguesa e/ou literatura – ao mesmo tempo em que se formaram em língua inglesa. Pode-se observar que a professora 1 revela certa simpatia pela língua inglesa, sendo a única que a inclui em sua resposta sobre o porquê escolheu fazer letras: “porque eu sempre gostei das letras, das palavras... sempre fui fascinada por elas... e aí eu descobri que tinha um curso de letras, que você aprendia o inglês e o português e que você aprendia também lecionar” (professora 1).

Seguindo o roteiro, a professora 2 relata, assim como a professora 1 e 5, que os maiores desafios relacionados à dificuldade em dar aula na escola pública estão relacionados à falta de recursos e materiais: “falta de material, salas superlotadas... basicamente é isso” (professora 2).

As professoras 1, 4 e 5 relatam que o grande desafio que encontraram relaciona-se não apenas ao fato de terem que lidar com um ambiente com poucos recursos, mas também de lidarem com alunos que muitas vezes são bastante desinteressados.

“Ah, meu grande desafio ao iniciar a carreira foram mesmo os alunos”. (professora 4)

“tive dificuldade sim... mais por causa da indisciplina dos alunos e da falta de recursos materiais sabe”. (professora 5)

“é que os nossos alunos, eles são... de escola pública... eu acredito assim... muito carentes... é... nas questões assim de terem uma base muito fraca, e eu acho que isso daí compromete a compreensão, a interpretação deles dentro da... no meu caso que sou professora de inglês, a linguagem né... então eu... eu acho assim que é porque muitos são abandonados na escola, o pai não acompanha... e eu acho que é um desafio muito grande... você tem que trabalhar com ele e com as frustrações que vem junto com ele... não tem que te apoie assim... pra te dar aquele empurrão”. (professora 1)

O que apresenta P1 sobre seus desafios é bastante pertinente, porém também é uma discussão apresentada pelas DCEs quando argumentam que o professor tem autonomia para adaptar os conteúdos à realidade na qual atua. Com relação aos problemas sociais vividos pelos alunos, eles também fazem parte da identidade do aluno e de suas representações que devem ser levados em conta ao trabalhar a língua em sala. O fato de o aluno estar em situação social de risco não o destitui de capacidade de aprendizado. O papel do professor em sala tem mudado de acordo com as mudanças de paradigma. Com o ensino estruturalista, o profissional não precisava

pensar no aluno, apenas no conteúdo que precisava ser ensinado, porém, com a pedagogia crítica (PARANÁ, 2008), o professor deve olhar para seu aluno como um sujeito em construção e seu papel, de apenas divulgador de conhecimentos, passa a ser de mediador de conhecimentos e realidades, e é essa mudança que parece que P1 tem dificuldade de compreender.

A segunda parte do roteiro foi elaborada visando compreender como o professor articula as informações postuladas pelos órgãos governamentais para a educação. Como pode-se perceber na análise dos documentos oficiais na seção anterior, tais documentos trazem uma reflexão muito interessante que deve ser levada em consideração pelo professor ao planejar e refletir sobre suas aulas. As orientações apresentadas pela DCE, PCN e OCEM são de extrema importância para que todos os professores entrem em contato com discussões atuais, já que muitos dos que estão trabalhando atualmente, que possuem mais de 10 anos de profissão, provavelmente não foram contemplados em sua graduação com tais discussões, visto que são documentos recentes. As orientações e informações contidas neles podem ser vistas como um caminho para o processo de reflexão do profissional sobre a língua, sua prática e como transpor esses conhecimentos para a realidade de sala de aula. Acredita-se que existe, para os que leram tais documentos, grande diferença em sua prática como professor e em seu entendimento de ensino de língua inglesa na escola.

Essa parte do roteiro de entrevistas buscou, portanto, identificar essas questões e refletir sobre elas com base em três perguntas: o que você conhece dos documentos oficiais (DCE, OCEM e PCN)? Como você vê a importância desses documentos? O que você entende por língua enquanto prática social?

Com relação aos documentos norteadores da educação pública, todos dizem que já leram alguma coisa, algumas consideram importantes, porém tem uma que não considera (professora 4). Entretanto, ao analisar o grupo de respostas, comparando o nível de conhecimento e argumentação ao falar dos documentos, cria-se certa dúvida com relação ao fato de que, na realidade, as professoras ou não leram, ou não entenderam muito do que leram, pois mesmo instigadas a falar mais sobre o assunto, as respostas acabaram sendo vagas e pouco esclarecedoras. Houve casos, como o da professora 4, que respondeu conhecer pouco ou quase nada desses documentos, ela parece não ver importância dos documentos oficiais e responder de forma vaga sobre seu entendimento por língua enquanto prática social: “acho importante entender a língua enquanto prática social”. Apesar de achar importante, a profissional não soube explicar muito bem o que exatamente entende como língua enquanto prática social e como isso influencia seu trabalho em sala, o que reitera a suspeita de que P4 pode não estar articulando tal conhecimento por não ter lido os documentos oficiais.

A professora 5 disse conhecer pouca coisa e revelou que acredita que tais documentos são importantes; já sobre a concepção de língua enquanto prática social obteve-se como sua resposta que “é importante para estar conectado no mundo”. Essa visão sobre prática social revela que, apesar de não problematizar muito o conceito, P5 consegue articulá-lo em sua prática ao inserir a questão da tecnologia e das relações globais, que atualmente permeiam a vida dos alunos.

A língua como prática social também não foi muito bem articulada pelas professoras que justificam falando sobre o uso da língua no dia-a-dia, não

compreendendo toda a amplitude do conceito, apenas repetindo de forma mecânica o discurso comum das escolas.

“Pra mim são diretrizes, são parâmetros que... que norteiam a educação brasileira” [...] “Como eixos norteadores... como base mesmo” [...] “um instrumento que... um instrumento vivo que faz parte da sociedade e evolui constantemente”. (professora 2)
“então... nas nossas reuniões pedagógicas a gente tem né... é... toda... o contato com todos esses documentos a gente... é... trabalha em cima, e responde questões e questões e questionários... então, é importante, mas eu acho que tem muita coisa que poderia... é... ser substituído por outras coisas mais importantes ainda que... eles não colocam ali. Questão de valores que... na língua inglesa por exemplo não é colocado”. (professora 3)
“na minha opinião, a língua enquanto prática social é aquela língua que você... utiliza no dia-a-dia... né... na sociedade. (professora 3)

É interessante observar que P3 consegue sintetizar o conceito de língua enquanto prática social de maneira bem simples e que certamente facilita sua articulação ao planejar as aulas. De maneira diferente, P2 tenta formalizar um conceito que não revela completamente o que realmente pensa com relação tanto aos documentos oficiais quanto com relação ao conceito de língua enquanto prática social. Não é possível perceber, por meio de sua fala, se P2 consegue articular tais conhecimentos e conceitos com sua prática em sala de aula.

A terceira parte da entrevista tem por fim investigar as crenças sobre a língua inglesa, o ensino do idioma na escola pública. Assim, inicia-se, com objetivo de revelar como o professor articula sua prática com o processo maior de educação no qual o aluno está inserido, com a seguinte pergunta: o professor em sala de aula tem consciência do seu papel enquanto mediador de mudanças na vida do aluno? Essa pergunta, ao ser respondida, mostrou certo desconforto por parte das professoras, o que pode ter acontecido devido a todo o processo de reflexão gerado pela entrevista até o momento, fazendo com que as profissionais revissem suas posturas, suas práticas e como estavam articulando seu conhecimento com a realidade da sala de aula. Percebeu-se que P2 e P5 responderam de maneira mais direta, enquanto as demais pararam para refletir sobre seu dia-a-dia antes de responder.

“eu acredito que nem todos os professores tem essa consciência, alguns sim”. (professora 2)
“se ele não tem, ele tem que ter consciência... né... que ele não tá ali só passando uma tarde com o aluno, que ele tá... passando pro aluno... a melhor maneira de ele ler e compreender uma língua estrangeira, no caso o inglês”. (professora 1)
“sim, tem”. (professora 5)
“no geral eu acho que não... algumas vezes... em sala... esquecemos que podemos fazer a diferença na vida das crianças... e nos contentamos com os cinco por cento dos que apresentam um bom resultado”. (professora 4)

Seguindo o roteiro, parte-se para a percepção do professor sobre a relação entre as aulas de inglês e seus alunos – com relação às aulas de inglês normalmente percebo que os alunos... - e as crenças que esses profissionais possuem em relação aos seus alunos. Essa questão, portanto, foi apresentada em forma de enunciado para que as

professoras pudessem completar. A questão seguinte, ainda sobre a percepção que o professor tem de seu aluno, segue com uma frase a ser completada: “o aluno que aprende inglês...” Essa frase, ao ser completada, buscou contrastar as crenças apresentadas pelo professor na segunda parte da entrevista com o que ele vivencia em sala com seus alunos, além de complementar a primeira e segunda perguntas dessa parte do roteiro. A questão seguinte: “a escola ensina um inglês...” voltou-se para a crença do professor e o contraste entre o que o professor acredita e o que realmente pratica em sala. Tal questão visou contemplar essa reflexão por parte do professor.

“um inglês básico... o que é uma pena”. (professora 4)

“a escola ensina um inglês mecânico, que não se preocupa com a fala, interpretação... e um inglês mais gramática”. (professora 2)

“a escola ensina um inglês... é... ele vai dando uma noção... pra que ele não fique assim achando que o inglês é um grego pra ele, que ele consiga numa musica entender uma fase, uma mensagem, nesse sentido. Mas o aluno de escola publica que está de sexto ano ao nono, ele não falando, ele não sai construindo certos textos porque dentro de um numero grande de alunos que nos temos em sala isso não é muito possível”.

(professora 1)

“eu acho que não falar necessariamente... é... humanamente impossível pelo tanto de aula que a gente tem... mas... o básico né... entender pelo menos o... do que se tá falando... quando lê ou vê qualquer coisa... entender... pra ele conseguir sair de determinadas situações”. (professora 3)

Observou-se nas falas de P2 e P4 o uso de adjetivos para explicar o inglês que é ensinado na escola. P4 usa o termo *básico*, fazendo referência ao nível de proficiência do idioma, que, normalmente, é dividido em básico, intermediário e avançado. Continuando com sua fala, P4 apresenta certo pesar com relação a esse nível de idioma ensinado na escola. Seguindo a mesma linha, P2 classifica o inglês da escola como mecânico, mais preocupado com a gramática, não se focando muito na fala e na interpretação.

Retomando aqui o que está posto nos documentos oficiais com relação às práticas de leitura, vê-se que existe uma preocupação de P2 com relação à falta de interpretação de texto, que é um dos grandes focos de tais documentos, ou seja, a leitura que vai permitir o aluno desenvolver seu senso crítico. Porém, esses mesmos documentos não fazem referência ao nível de inglês a ser ensinado na escola. Apesar de os mesmos, em alguns momentos, colocarem que não se visa à proficiência no uso da língua inglesa na escola pública, não é possível inferir qual o nível de inglês satisfatório que o aluno deva alcançar.

Nesse ponto, é importante lembrar que a autonomia do professor e a realidade na qual ele está inserido é que vai auxiliá-lo no trabalho com a língua inglesa. Pode-se encontrar escolas públicas que atendem comunidades que não têm contato frequente com o idioma, porém, existem comunidades nas quais os familiares possuem mais condições econômicas para pagar um curso de inglês para os filhos, possibilitando ao professor adaptar seu conteúdo para um inglês mais complexo do que somente o “básico”.

Algumas reflexões anteriores, apresentadas pela DCE e também por alguns

autores já citados, trazem uma noção de sujeito que não está pronto, que é fragmentado, permeado por muitas crenças, e que está em constante transformação.

Pode-se perceber que alguns problemas enfrentados pelas professoras são recorrentes, como a qualificação, os desafios que encontram e a visão que têm do ensino de língua na escola pública. É importante compreender que, apesar de as profissionais terem dito não ter sido suficiente sua formação nas perguntas iniciais, nenhuma coloca o problema da capacitação, tempo para o autoaprimoramento ou formação continuada como um problema.

Percebe-se que o professor acaba colocando na estrutura física da escola, nos objetivos apresentados pelos documentos norteadores da educação para o ensino de inglês que, como P3 afirma, não estão de acordo com a realidade da escola, a responsabilidade pela limitação de seu trabalho. Nesse ponto, retomando a fala de P1, que fica admirada com o desenvolvimento de seus alunos, fica um questionamento sobre se o professor está realmente tomando a responsabilidade que lhe cabe no ensino do inglês ou se, como alguns professores fazem, jogam a culpa dos problemas de aprendizado dos alunos na estrutura e no governo, destituindo sua parcela de responsabilidade.

4 Considerações finais

Esse pequeno universo de representações analisado neste trabalho permite perceber questões relevantes sobre como o professor está encarando o ensino da língua inglesa na escola pública, como suas representações estão interferindo sua prática e como estão articulando as questões colocadas pelos documentos norteadores da educação brasileira (PCN, DCE e OCEM). O foco no professor permite perceber que, apesar desses documentos trazerem discussões interessantes para o ensino de língua, as professoras apresentam muitas dificuldades para articular tais conhecimentos com sua prática, e isso se dá por alguns motivos.

Acredita-se que somente o conhecimento e a articulação dos conhecimentos apresentados pelos documentos oficiais não são suficientes para assegurar uma boa aula/professora. Tais documentos não devem ser tomados como a única referência, já que, como se pode observar, nas discussões apresentadas, todos são sujeitos em constante mudança e seria impossível ter uma participante que seguisse tudo o que os documentos propõem.

O professor, permeado por suas representações, compreende como o ensino de língua inglesa deve se dar na escola de maneira distinta, e essa compreensão é permeada pela leitura e pela formação dentro das novas perspectivas educacionais. Ele precisa estar atento às mudanças na educação, pois estas acompanham as mudanças da sociedade, permeadas por novas tecnologias, por novas representações culturais e sociais.

Muitos desafios encontrados pelos professores em sala de aula não estão contemplados nos documentos oficiais. Normalmente, quando focamos o professor e sua prática, deixamos de lado outros fatores que também são relevantes no processo educativo, como o aluno, as motivações de alunos e professores, as representações que alunos e mesmo a escola têm do ensino e como isso também permeia a prática docente,

facilitando ou dificultando o ensino e a receptividade do aprendizado do inglês. A importância desta pesquisa fica a cargo da compreensão das representações dos professores. Não foram considerados os fatores externos a ele como objetos de estudo, apesar de se compreender que esses fatores existem, pois o foco voltou-se para o professor.

Como docente, também identifico muitas das questões colocadas pelas professoras na pesquisa, ou seja, em muitos momentos, percebemos que recorrer aos documentos norteadores da educação não soluciona problemas pontuais em sala de aula. É necessário que o professor valorize sua prática e seu conhecimento para poder contrastá-lo com o que colocam tais documentos e, a partir de sua reflexão, desenvolver processos que facilitarão o ensino/aprendizado.

Essa suposta melhoria no processo de ensino/aprendizagem de inglês pode se dar pela utilização de técnicas mais variadas, que o professor só poderá fazer uso se conhecê-las, por meio de problematizações em que relacione a prática social do aluno com o aprendizado de inglês.

Referências

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 2. ed Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. Maria Helena Vieira. Metodologia na investigação de crenças. In: _____, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 2. ed Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. Maria Helena Vieira; _____, Ana Maria Ferreira (Orgs). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 2. ed Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs). *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. 2. ed Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – programa de desenvolvimento profissional continuado – PCN em ação*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: A Secretaria, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica – MEC: Brasília, 2006.

BRETON, Jean-Marie Le. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Yves. RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LACOSTE, Yves. RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Yves. RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa [org]. *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (org). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

PARANÁ, Jeanne Marie Feder; ALMEIDA, Mariza Riva de. Seminários sobre interculturalidade – em busca do resgate da cultura no ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa [org]. *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. *Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica*. Curitiba: Imprensa Oficial, 2008.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa [org]. *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Yves. RAJAGOPALAN, Kanavillil. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROSA, Maria Aparecida. *A relação entre domínio da língua inglesa e empregabilidade no imaginário brasileiro em tempos de mundialização do capital (“Globalização”)*. Dissertação – UNICAMP/IEL, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICE A

Questionário semiestruturado utilizado para a realização das entrevistas:

Este roteiro de perguntas visou nortear a conversa entre pesquisador e professores de acordo com o que segue:

1) Sobre a formação do professor

- a) Há quanto tempo leciona?
- b) Onde?
- c) Por que decidiu estudar Letras?
- d) Considera que sua formação foi suficiente para iniciar a carreira de professor?
- e) Quais foram os primeiros desafios que enfrentou ao começar a lecionar?

2) Sobre as DCE, OCN e PCN de língua inglesa

- a) O que você conhece dos documentos oficiais (DCE, OCN, PCN)?
- b) Como você vê a importância desses documentos?
- c) O que você entende por "língua enquanto prática social"?

3) Sobre as representações:

- a) Qual o tipo de inclusão e exclusão que o aprendizado da língua inglesa pode promover?
- b) O professor em sala de aula tem consciência do seu papel enquanto mediador de mudanças na vida do aluno?
- c) Com relação às aulas de inglês normalmente percebo que os alunos...
- d) O aluno que aprende inglês....
- e) A escola ensina um inglês...
- f) Consigo perceber mudanças em mim e/ou em meus alunos com relação às crenças sobre a língua inglesa e aprendizado?
- g) O professor ideal é assim: