

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

ANA AMÉLIA CALAZANS DA ROSA

**AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS E A SALA DE AULA DE LÍNGUA
INGLESA: UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DAS PERCEPÇÕES DE PROFESSORES
DO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Língua Estrangeira
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Linda Gentry El-Dash

CAMPINAS – SP

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

R71D

Rosa, Ana Amélia Calazans da, 1987-

As Diretrizes Curriculares Estaduais e a sala de aula de língua inglesa : uma investigação acerca das percepções de professores do estado do Paraná / Ana Amélia Calazans da Rosa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2012.

Orientador : Linda Gentry El Dash.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Diretrizes curriculares. 2. Metodologia "Q". 3. Professores. 4. Representações. 5. Paraná. I. El-Dash, Linda Gentry, 1946-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Official Guidelines for the Modern Foreign Language Curriculum: an investigation into the perceptions of teachers from the state of Paraná.

Palavras-chave em inglês:

Curriculum guidelines

Q methodology

Teachers

Representations

Paraná

Área de concentração: Língua estrangeira.

Titulação: Mestre em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Linda Gentry El Dash [Orientador]

Terezinha de Jesus Machado Maher

Michael Lewis Stricklin

Data da defesa: 27-02-2012.

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

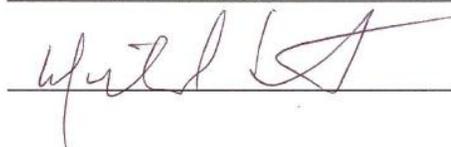
Linda Gentry El Dash



Terezinha de Jesus Machado Maher



Michael Lewis Stricklin



Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Maria de Fátima Amarante

IEL/UNICAMP
2012

Com todo meu carinho e admiração, dedico a realização deste trabalho:

Aos meus pais, Dilma Calazans da Rosa e Valdir Nogueira da Rosa, os primeiros a acreditarem e investirem em mim;

***À minha avó materna Dona Côla (in memorian), mulher forte, corajosa, meu exemplo e meu orgulho;
À minha avó paterna Dona Dilza, a professora que mais admiro nessa vida.***

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer ao Senhor Deus da vida e de todas as criaturas. Agradeço ao Pai pela força que nunca me foi negada nos momentos mais difíceis da realização deste trabalho. NEle eu confio e por Ele é que consegui chegar até aqui.

Agradeço, de forma muito especial, à minha família. Meus pais Dilma e Valdir e meus irmãos Vanessa e Vinícius são meu orgulho e, de longe, as pessoas mais preciosas da minha vida. A eles meu “muito obrigada” por acreditarem em mim quando eu mesma não acreditei e por serem os grandes incentivadores da minha carreira e dos meus sonhos. Eu amo vocês. E que esse agradecimento se estenda a todos os meus familiares: os “Calazans” e os “Rosa”.

Ao meu tio Flávio Calazans e à sua família, eu dedico um obrigada especial por terem me ajudado a dar os primeiros passos quando precisei mudar-me para Campinas. Nunca esquecerei como fui amparada e bem acolhida. E aos meus padrinhos Doralice e Donizete e meu primo Gabriel, agradeço pela presença e apoio no dia da Defesa.

Aos meus amigos do Paraná! Meus queridos amigos de Ubiratã (inclusive aqueles que já não moram mais lá), esse trabalho também contém um pouco de vocês, das marcas que deixaram em mim e que contribuíram para a construção da minha identidade. Obrigada por estarem sempre presentes e por me lembrarem, constantemente, sobre quem eu sou, de onde eu vim e me fazerem sentir orgulho da minha terra.

Aos queridos amigos e colegas da faculdade, os “Aletrados” que se arriscavam a cantores, poetas, artistas, organizadores de festas! Quantas alegrias compartilhadas! Com essas pessoas aprendi algumas das lições mais valiosas da vida. Obrigada também aos colegas do Centro de Línguas da Fecilcam, aos queridos ex-alunos e aos amigos de outros cursos, em especial os “engenheiros” que fizeram minha vida mais divertida no ano em que morei em Campo Mourão. Todos vocês estão no meu coração. Obrigada por, mesmo de longe, torcerem e acreditarem em mim.

Obrigada também aos novos amigos que fiz no estado de São Paulo. Aos companheiros de IEL: muito obrigada pelos almoços, pela troca de conhecimento e de ajuda, o que seria de mim sem vocês, hein?! Um agradecimento especial à república Casa das Bonecas (moradores de 2010/2011, ex-moradores, com os quais me apeguei tanto como se nos conhecêssemos há anos, e também agregados), por me acolherem tão bem e por fazerem com que eu me sentisse parte não apenas de uma casa, mas de um lar. Obrigada pela paciência, pelas risadas, pelas comilanças/festas/micos, pelos passeios, pelos momentos de tanta alegria e amizade, e também por aqueles de tristeza e de raiva, pelas trocas de saberes e de conhecimentos, pela prontidão em ajudar e por me ensinarem a ser uma pessoa melhor.

E falando em amizade, um agradecimento muito especial ao meu querido amigo Jefferson Voss. Obrigada por me ajudar a vislumbrar a luz no fim do túnel e também pela revisão minuciosa e competente de todo o texto.

Meus sinceros agradecimentos à professora, ou melhor, à *teacher* Dr^a Edcleia Aparecida Basso (UNESPAR). A essa amiga e profissional que eu tanto admiro, agradeço pelas inestimáveis contribuições para minha formação acadêmica e pela inabalável confiança e apoio incondicional.

É indispensável ainda, agradecer aos professores que tanto contribuíram para essa pesquisa. À professora Dr^a. Linda Gentry El Dash (UNICAMP), minha orientadora, eu agradeço imensamente pela paciência, orientação e dedicação para com a realização dessa pesquisa. Obrigada pela atenção e compreensão durante esses dois anos de trabalho.

À professora Dr^a. Terezinha Maher (UNICAMP), agradeço pelas inestimáveis contribuições no exame de qualificação e na Defesa. Obrigada pela atenção que deu ao meu trabalho, pela troca de ideias, pelas instruções e críticas tão valiosas para minha carreira como pesquisadora.

Ao professor Dr. Michael Stricklin (UFPI), agradeço por aceitar prontamente participar da banca de Defesa. Agradeço pelas belas e bem humoradas palavras durante a arguição e pelas valiosas contribuições para essa pesquisa, principalmente no que diz respeito à metodologia.

À professora Dr^a. Matilde Scaramucci (UNICAMP), obrigada pelas discussões e valiosos esclarecimentos durante o exame de qualificação e por ter aceitado o convite para suplência na Defesa. E à professora Dr^a. Maria de Fátima Amarante (PUC-Campinas), obrigada por toda atenção a mim dirigida e por ter concordado prontamente em ser suplente na Defesa.

Aos colegas da Secretaria de Pós-Graduação do IEL: Rose, Claudio e Miguel. Muito obrigada pela paciência, gentileza e profissionalismo de sempre.

Finalmente, e principalmente, gostaria de agradecer aos professores participantes desse estudo “Q”. Muitos deles são amigos e/ou colegas, outros aceitaram participar mesmo sem me conhecer. Jamais haverá palavras suficientes para expressar minha gratidão. Mesmo assim, é primordial que fique registrado aqui o meu humilde e sincero agradecimento a cada um deles. Obrigada pela confiança no meu trabalho e pela disponibilidade em me receber. Sem vocês nada disso seria possível, muito obrigada!

*“Todos estes que aí estão
Atravancando o meu caminho,*

*Eles passarão...
Eu passarinho!”*

(Poeminha do Contra – Mário Quintana)

Resumo

Nosso trabalho consistiu em uma pesquisa com 24 professores de língua inglesa que já atuaram ou atuam na rede estadual de ensino do Paraná. Investigamos suas percepções acerca das Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna e também acerca de outras variáveis envolvendo a prática de ensino de inglês. Primeiramente, realizamos entrevistas com alguns professores e um grupo focal com duas professoras para construir nosso Universo de Ideias com as opiniões reveladas nas conversas. Utilizando a Metodologia “Q”, elaboramos a partir do Universo de Ideias, uma amostra de mais de 160 assertivas, das quais foram selecionados os 48 itens que compuseram o *Q-set* oficial. Em seguida, convidamos 30 professores de diferentes idades e formações para responderem ao tabuleiro “Q” selecionando de forma hierarquizada as assertivas que mais concordavam e as que mais discordavam e distribuindo as mesmas no tabuleiro segundo instruções da Metodologia “Q”. Para a análise estatística e fatorial desses dados, utilizamos o *software* de domínio público *PQ Method* versão 2.11 que, ao analisar os dados, gerou quatro perfis diferentes de professores, excluindo seis participantes. O Perfil 1, com onze participantes, foi denominado *Confiantes*, por demonstrarem confiança no sistema atual de ensino de inglês da escola pública e por acreditarem na eficácia das Diretrizes Estaduais e na capacidade de professores e alunos em aprenderem e ensinarem inglês na escola pública, priorizando o ensino por meio de gêneros textuais. O Perfil 2, com quatro participantes, foi denominado *Gramáticas do Texto*, porque também prioriza o texto como objeto de ensino, porém, sugere a importância que o conhecimento gramatical tem para um bom trabalho com compreensão escrita. O Perfil 3, que é o menor contando com apenas três participantes, recebeu o nome *Desbravadoras*. Trata-se de um Perfil composto apenas por mulheres, sendo todas iniciantes na carreira, que demonstraram certa decepção com o sistema de ensino atual, relatando alguns problemas como a excessiva preocupação com notas e a falta de motivação dos alunos. Elas também elegem o texto como principal objeto de ensino. Finalmente, o quarto Perfil, que contou com seis participantes, foi denominado *Críticos*. Esse grupo revelou percepções críticas com relação às diretrizes e ao ensino de inglês. Apesar de também estar a favor do ensino por meio de gêneros textuais, o Perfil 4 questiona o lugar e a importância da gramática na sala de aula e também a formação dos professores. Nosso estudo também revelou alguns consensos: a não valorização de atividades de produção escrita, a rejeição de atividades de tradução e a indiferença quanto a atividades que envolvam o uso de vídeos parecem estar evidenciadas em todos os perfis.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares; Metodologia “Q”; Formação de Professores; Representações; Paraná.

Abstract

This research investigated the perceptions (points of view) of 24 teachers who work or have worked in public schools in the state of Paraná, Brazil. Their opinions about the Official Guidelines for the Modern Foreign Language Teaching Curriculum and other English teaching practices were investigated. Initially, interviews and a focal group were organized in order to collect the Concourse of Ideas. A sample of more than 160 statements was extracted, and 48 items were selected to compose the official Q-sample. Then, 30 teachers were invited to participate in the Q-sorting, they ranked the statements they would most agree or most disagree with. The statistical and factorial analyses were made using the free software PQ Method 2.11 which revealed four different factors (excluding six respondents). Factor 1, with eleven participants, was named *Confiantes*, because they believe in the current system for teaching English, which prioritizes the teaching of textual genres. Factor 2, with four participants, was named *Gramáticas do Texto*, because they also prioritize the text as the main teaching object, although they suggest the importance of teaching grammar in order to facilitate reading comprehension. Factor 3, with three participants, was named *Desbravadoras*. This Factor consists only of women who are beginners in their teaching career. They are disappointed to the current educational system and they seem to be worried about the emphasis in the academic community on grades. As those participants of Factors 1 and 2, Factor 3 believes the best way to teach English is through the studies of text. Finally, Factor 4, with six participants, was named *Críticos*. This Factor revealed critical perceptions about the State Guidelines and the teaching of English in the public schools. Even though the participants in Factor 4 agree that the use of textual genres can lead to successful English learning, they are concerned with teacher preparation and the importance of teaching grammar. Some consensus emerged: the non-appreciation of writing activities, the rejection of translation activities and indifference to video activities.

Keywords: Curriculum guidelines; Q methodology; Teacher preparation; Representations; Paraná.

Lista de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Modelo de tabuleiro para distribuição simétrica “Q” (<i>Q-sorting</i>). | 57 |
| Figura 2 - Correlações entre os escores dos fatores obtidos. | 62 |

Lista de Quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Itens mais relevantes para o perfil 1..... | 63 |
| Quadro 2 - Itens irrelevantes para o perfil 1, mas que o distingue dos demais perfis. | 73 |
| Quadro 3 - Itens mais relevantes para o perfil 2..... | 75 |
| Quadro 4 - Itens irrelevantes para o perfil 2, mas que o distingue dos demais perfis. | 81 |
| Quadro 5 - Itens mais relevantes para o perfil 3..... | 84 |
| Quadro 6 - Itens irrelevantes para o perfil 3, mas que o distingue dos demais perfis. | 89 |
| Quadro 7 - Itens mais relevantes para o perfil 4..... | 92 |
| Quadro 8 - Itens irrelevantes para o perfil 4, mas que o distingue dos demais perfis. | 94 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Introdução..... | 1 |
| Perguntas de Pesquisa..... | 3 |
| Objetivos..... | 3 |
| Justificativa | 4 |
| | |
| Capítulo I: Políticas Públicas para o Ensino de Línguas Estrangeiras – início de conversa | 7 |
| 1.1 O ensino de Língua Estrangeira no Brasil | 7 |
| 1.2 As Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica..... | 11 |
| 1.3 Fundamentos teórico-metodológicos: caminhos do ensino de LE no estado do Paraná | 13 |
| 1.3.1 Ensino de LE para a formação crítica do sujeito | 13 |
| 1.3.2 O objeto de estudo da disciplina de Língua Estrangeira Moderna | 17 |
| | |
| Capítulo II: Questões centrais para o ensino de LE: Gêneros do discurso e Gramática..... | 25 |
| 2.1 Gêneros do discurso: objetos de ensino?..... | 25 |
| 2.2 O ensino de Gramática | 36 |
| | |
| Capítulo III: A Metodologia “Q” e a investigação em Linguística Aplicada | 47 |
| 3.1 Por que utilizar a metodologia “Q”? | 50 |
| 3.2 As etapas do desenvolvimento de um estudo “Q” | 51 |
| 3.2.1 Formulação do Universo de Ideias (<i>Concourse of Ideas</i>) | 51 |
| 3.2.2 Elaboração da amostra “Q” (<i>Q-sample</i>) | 53 |
| 3.2.3 Distribuição “Q” (<i>Q-sorting</i>) | 55 |
| 3.2.4 Procedimentos de Correlação e Análise Fatorial | 57 |

| | |
|--|------------|
| Capítulo IV: Análise dos Dados e Discussão..... | 61 |
| 4.1 Perfis revelados pelo estudo “Q” | 61 |
| 4.1.1 Perfil 1: Confiantes | 62 |
| 4.1.2 Perfil 2: Gramáticas do Texto | 74 |
| 4.1.3 Perfil 3: Desbravadoras..... | 82 |
| 4.1.4 Perfil 4: Críticos | 91 |
| 4.2 Comparações entre perfis..... | 99 |
| | |
| Considerações Finais | 107 |
| | |
| Referências | 111 |
| | |
| Anexos | 115 |

INTRODUÇÃO

“O professor não tem e não precisa mais de proficiência. Eu gosto muito de conversar sobre isso, porque eu falei uma coisa para você que olha... é de se pensar... será que a tendência não se encaixa na nossa deficiência? (pausa) Como nós temos isso, isso, isso de problemas, vamos colocar “isso” [determinadas orientações das DCE] aqui para esse problema e o problema acaba virando normal...” (Depoimento de uma das colaboradoras da pesquisa).

A citação acima ilustra, ainda que muito concisamente, um dos fatores que desencadearam as ideias, os ideais e os questionamentos que deram origem a esta pesquisa. No final de 2008, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) lançou a versão final e oficial das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica e, dentre elas, as diretrizes específicas para a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM). Dessa forma, durante a graduação, tomei conhecimento desses documentos, cuja promessa era finalmente estabelecer uma organização coerente para o ensino de LEMs nas escolas regulares, especialmente nas públicas.

Assim, professores em serviço, professores em formação, professores formadores, pedagogos e até mesmo os alunos se viram às voltas com a grande novidade: os Gêneros do Discurso. As Diretrizes Curriculares Estaduais para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (doravante referidas como DCE) apresentam a concepção de língua como discurso e de discurso como prática social. Tais concepções teórico-metodológicas (as quais discutiremos com mais afinco no Capítulo II), naturalmente, ainda estão em processo de compreensão pelos professores, e parece-nos que, aos poucos, de acordo com suas crenças e formação sócio-histórica, eles procuram colocar em prática o que têm aprendido nas leituras solitárias das DCE e nos encontros pedagógicos promovidos pela SEED.

Diante desse novo cenário da educação paranaense, surgiu a motivação para a pesquisa que lhes será apresentada a seguir. Trata-se de um

trabalho que se preocupou, principalmente, em procurar entender um pouco mais das representações que alguns professores fazem das DCE e do ensino de inglês na escola pública. Nossa preocupação foi pensar nas necessidades desses professores diante dos desafios enfrentados em seu cotidiano profissional. Para tanto, a dissertação está organizada em quatro capítulos.

No Capítulo I, iniciamos expondo um breve histórico sobre a consolidação da disciplina de Língua Estrangeira Moderna no cenário educacional nacional. Ainda nesse capítulo, discutimos teórica e criticamente as DCE, problematizando alguns dos conceitos ali colocados.

No Capítulo II, discutimos algumas questões que nos pareceram centrais para a pesquisa e para o ensino de LEM: o conceito de Gêneros do Discurso e questões relativas ao ensino de Gramática.

O Capítulo III traz o delineamento metodológico da pesquisa. Adotamos nesse estudo a Metodologia “Q” para coleta e análise fatorial dos dados. Nesse capítulo, discutimos as possíveis contribuições de um estudo “Q” para a investigação em Linguística Aplicada e traçamos as principais características dessa metodologia de pesquisa.

No Capítulo IV descrevemos os perfis revelados pela pesquisa “Q” e discutimos/analizamos as percepções dos professores mostradas nos perfis. Esse capítulo é denso e sua organização gira em torno dos quatro grupos revelados pela análise fatorial dos dados.

Para nós, pensar em pesquisa na área de Educação e ensino de línguas é tão necessário e urgente quanto é difícil. São muitos os caminhos a serem desbravados e grandes os problemas que merecem nossa atenção. Esta dissertação, a qual não queremos mais nossa, mas sim dos outros e para os outros, procurou dar uma contribuição para esse campo que tanto nos fascina e nos move em busca de algo que contribua significativamente para o campo de estudos da linguagem e da educação.

Dessa forma, nos dispomos a pesquisar e procurar compreender como a “nova tendência” – nas palavras de uma participante da pesquisa – nos estudos

de língua/linguagem está se consolidando na escola pública a partir das percepções dos professores atuantes. A seguir, apresentaremos as perguntas que nortearam esse trabalho, os objetivos do desenvolvimento dessa pesquisa e a justificativa para a mesma.

PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas que motivaram esse trabalho foram:

- Quais as percepções de professores da rede pública do Paraná acerca das DCE e do ensino de inglês na escola regular?
- Como esses professores estão concebendo o processo de ensino de inglês no contexto de escola pública, principalmente no que diz respeito ao ensino de especificidades como vocabulário, gramática, leitura, etc.?
- Em que medida as percepções reveladas estão coerentes com as Diretrizes Estaduais?

OBJETIVOS

Objetivo Geral

- Investigar as percepções/representações de professores sobre o processo de ensino/aprendizagem de LEM (inglês) no contexto de escola regular pública do Paraná.

Objetivos Específicos

- Refletir acerca de algumas das principais políticas públicas para o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira no Brasil, incluindo, principalmente, as Diretrizes Estaduais do Paraná (2008) na discussão;

- Discutir acerca de algumas teorias que norteiam os pressupostos teórico-metodológicos das DCE e refletir sobre o papel do ensino de gramática no ensino/aprendizagem de LEM;
- Discutir o uso da Metodologia “Q” como método eficaz de investigação em Linguística Aplicada;
- Gerar perfis de profissionais (participantes da pesquisa) de acordo com suas percepções acerca do trabalho com a Língua Inglesa na sala de aula da escola pública;
- Analisar e interpretar as percepções e opiniões de professores da rede pública do estado do Paraná por meio dos perfis encontrados em nosso estudo “Q”.

JUSTIFICATIVA

A principal justificativa para essa pesquisa é sua contribuição para o campo da formação de docentes. A partir do momento que propomos investigar as percepções desses professores acerca das DCE e do ensino de inglês em escolas públicas, acreditamos que conhecer os pontos de vista dos docentes é uma forma de compreender o que pode ser acrescentado e mais bem discutido nas diretrizes e também na formação (inicial e continuada) dos profissionais.

Compreendemos que é preciso refletir acerca das representações reveladas, tanto no que diz respeito à (in)coerência das percepções dos grupos de professores entre si, como com relação à (in)coerência entre as percepções dos grupos e o que está dito no documento. Procurando, assim, entender sobre as maiores dificuldades que os professores encontram ao tentar aplicar em sala de aula os pressupostos teóricos das DCE. Dessa forma, acreditamos que investigar a recepção do documento pelos professores pode contribuir também para o entendimento acerca das dificuldades que eles vêm enfrentando, tanto ao tentar

seguir os parâmetros das DCE, como ao optarem por uma abordagem ou metodologia diferente da prevista no documento, quando for o caso.

Ademais, a relevância dessa pesquisa recai também sobre o fato de ser um trabalho que parte dos pontos de vistas dos próprios professores. Esses participantes relataram suas percepções acerca de suas escolhas, preferências e dificuldades quando estão em prática. A partir disso, poderemos compreender melhor as dúvidas e anseios dos professores em prol de pensar alternativas para ajudá-los, seja por meio de diretrizes mais objetivas e claras ou por meio de programas de formação que se aproximem mais da realidade dos docentes.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS – INÍCIO DE CONVERSA

“(...) todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras (...). [Assim] que seja elaborado um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras (...), [pois], a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno”. (Trechos da Carta de Florianópolis, ALAB, 1996)

1.1 O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL

Antes de iniciar a discussão acerca das DCE do Paraná e seus parâmetros teórico-metodológicos para o ensino de LEM, traçaremos um breve histórico do ensino de Línguas Estrangeiras (LE) no Brasil, refletindo sobre alguns dos documentos oficiais que organizam a oferta dessas disciplinas.

No início do século XX, quando a educação era apenas para as classes mais privilegiadas da população, o ensino de uma LE, fosse moderna ou não, era, de longe, mais valorizado. Segundo Paiva (2003), após a revolução de 1930, o ensino de francês e inglês somavam 17 horas semanais, sendo que Leffa (1999) afirma que no final do século XIX (antes de 1892) a carga semanal dedicada ao ensino de línguas era de 76 horas. Vimos aí diminuição de quase 80% da carga horária entre 1892 e 1930, isto é, menos de 40 anos.

A partir da década de 1940, a produção cultural norte-americana se espalhava, e, desde então, falar inglês não era mais apenas um anseio ou uma necessidade, há o surgimento de uma política linguística bem específica em prol da expansão da língua inglesa, a língua do país dominante da economia mundial:

os Estados Unidos da América. O conhecimento da língua inglesa passa a ser elitista e privilegiado, sendo colocado como um instrumento de poder e/ou ascensão social, além disso, tornar o inglês uma língua franca parece ser um modo estratégico eficaz de dominação social e cultural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, no entanto, retira a obrigatoriedade da escola pública em ofertar o ensino de uma LE, o que parece bastante conveniente, uma vez que priva o acesso da população de classes mais baixas ao conhecimento privilegiado de outra língua. Foi nessa época que, de acordo com Paiva (2003), “explodiu” o número de cursos particulares de idiomas, especialmente o inglês, fortalecendo a crença de que não se aprende outra língua na escola regular, por isso a necessidade de matricular-se e investir tempo e dinheiro em um curso paralelo.

Infelizmente, a desvalorização do ensino de LEs pelos documentos oficiais (a iniciar pela carga horária irrisória) é apenas o começo de vários problemas que nos afligem até os tempos atuais. A concepção de língua como sistema, acompanhada do foco excessivo na forma, somada a metodologias duvidosas e a uma formação profissional que ainda apresenta problemas são situações que parecem resultar em notável fracasso no ensino/aprendizagem. Além disso, há o problema das más condições estruturais e logísticas das escolas públicas. Paiva (2003) mostra-nos que tais condições marginalizam grande parte da população que passa a não ter o acesso ao conhecimento de outra língua:

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento. (p. 57)

Em 1971, a nova LDB (lei n. 5692/71) continuou a apagar a importância da LE para o currículo escolar. Em novembro do mesmo ano, a resolução n. 853 passa a apenas recomendar o ensino de uma LEM, alegando que a ineficácia do

mesmo justifica sua não-obrigatoriedade. Em 1976, a resolução n. 58 torna o ensino de LEM obrigatório no 2º grau, reforçando a “recomendação” do mesmo no 1º grau, quando for possível.

Na década de 1980, um projeto de inglês instrumental, levado a cabo pela PUC-SP, passa a influenciar o ensino de LE nas escolas públicas. A respeito desse projeto, Paiva afirma (2003) que os professores nele envolvidos defenderam o ensino instrumental, com foco exclusivo na leitura, como a melhor opção para a escola regular: “Assim, para as classes trabalhadoras a língua inglesa deveria ter apenas um objetivo instrumental, reforçando o espírito elitista da cultura educacional” (PAIVA, 2003, p. 61).

Em dezembro de 1996, uma nova LDB é promulgada e, finalmente, parecia que a disciplina de LE teria seu espaço e importância legitimados. Seu ensino passa a ser obrigatório desde a 5ª série do ensino fundamental II (atualmente, 6º ano) e, para o ensino médio, estabelece-se que será incluída obrigatoriamente uma LEM, escolhida pela comunidade escolar e uma segunda opção, de caráter facultativo, de acordo com as possibilidades da instituição.

Walker (2003, p. 37) ainda lembra-nos que “o artigo 24, IV, [da LDB de 1996] oferece a possibilidade de seleção de alunos de acordo com seus conhecimentos prévios e/ou aptidão linguística”; apesar de representar uma vantagem e um avanço nas políticas públicas para o ensino de LEM, o artigo não é cumprido na grande maioria das escolas. Na verdade, até hoje, nunca chegou ao meu conhecimento uma escola que conseguisse realizar tal seleção, nem mesmo as privadas, mais uma vez porque falta estrutura (física e humana) e organização.

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o ensino fundamental vieram minimizar drasticamente a importância das habilidades orais, afirmando que “somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral” (BRASIL, 1998, p. 20) Para argumentar a favor da escolha da habilidade de leitura em detrimento das demais, o documento afirma que “(...) a

leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato.” (BRASIL, 1998, p. 20) e também:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p. 20-21)

Sobre essa mesma citação, Paiva (2003, p. 63) observa que “O texto dos PCNs, em vez de enfatizar a necessidade de se criarem condições para que a obrigatoriedade do ensino de LE na LDB de 1996 (...), fornece justificativas para a não realização do enunciado”.

Já os PCNs para o Ensino Médio apontam que o objetivo do ensino de LE seria a comunicação oral e escrita, sem privilegiar nenhuma habilidade, o que contraria totalmente os parâmetros do Ensino Fundamental. Os PCNs para o Ensino de Jovens e Adultos, por sua vez, não sinalizam em nenhum momento que o foco deve ser a leitura e reitera que a disciplina de LE é direito do cidadão e amplia sua rede de comunicação e de acesso à informação. Assim, fica evidente que os documentos disseminam uma política de ensino contraditória, o que prejudica muito a progressão do currículo e o planejamento/desenvolvimento do ensino.

Fazendo esse rápido percurso histórico não é difícil compreender como chegamos às atuais condições: 2 horas/aulas por semana, material didático escasso (quando existente), profissional mal formado e aparente desprezo pelo ensino de língua estrangeira na escola pública, o que o torna mal organizado e com objetivos díspares. A seguir, reservamos um espaço para a discussão específica acerca das Diretrizes Curriculares do estado do Paraná.

1.2 AS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste segundo item do capítulo, trazemos discussões acerca das DCE, focalizando, principalmente, os pressupostos teórico-metodológicos presentes no documento e que, por consequência, regem o ensino/aprendizagem de LE no cenário educacional paranaense.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná foram oficialmente publicadas em 2008 sob a alegação de que era preciso “replanejar” a escola pública paranaense. A carta de abertura das DCE, escrita pela Secretária de Estado da Educação da época, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, expõe que fora identificado no ensino público do estado uma “ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização (...)” (PARANÁ, 2008, p. 7). Em seguida, para reforçar a justificativa e o mérito das novas diretrizes, a secretária faz uma crítica às políticas educacionais do final da década de 1990, por “negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino” (PARANÁ, 2008, p. 7).

De acordo com as próprias DCE, a escritura do documento foi baseada em discussões coletivas ocorridas com os professores da rede durante os cinco anos que antecederam a publicação oficial do documento. Ainda no início das DCE, na Carta do Departamento de Educação Básica, consta:

Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola. (PARANÁ, 2008, p. 8)

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva. (PARANÁ, 2008, p. 8)

Em seguida, a carta assinada por Mary Lane Hutner (Departamento de Educação Básica), expõe que em 2007 e 2008 uma versão preliminar do documento passou por leituras críticas de especialistas nas áreas de educação e nas áreas específicas das disciplinas (especialistas que também teriam participado presencialmente em algumas das discussões promovidas entre os professores da rede) visando à elaboração de sua versão final.

Depois de versões “piloto” das diretrizes, a publicação oficial abrange diretrizes para todas as áreas do conhecimento privilegiadas na escola regular: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química, Física, Artes, Educação Física, Sociologia, Filosofia, História, Geografia e Língua Estrangeira Moderna. Há uma ordem e estrutura padrão: a primeira parte do caderno é sobre a Educação Básica de forma geral. Nessa parte consta uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta para a rede pública paranaense, complementada e justificada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação.

A segunda parte do documento refere-se à disciplina específica de formação/atuação, em nosso caso, especificamente LEM. Primeiramente, há um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo de conhecimento. Em seguida, apresentam-se os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente (esta é a parte que discutirei com mais ênfase adiante), seguidos dos encaminhamentos metodológicos para a educação básica e de uma seção que discute a forma de avaliação. Finalmente, anexado ao documento, há uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do Ensino Fundamental e para o Ensino

Médio. De acordo com a carta de Mary Lane, “tais conteúdos foram sistematizados a partir das discussões realizadas nos encontros descentralizados (DEB-Itinerante) e deverão ser ponto de partida para organização das Propostas Pedagógicas Curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino” (PARANÁ, 2008, p. 9).

1.3 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: CAMINHOS DO ENSINO DE LE NO ESTADO DO PARANÁ

Neste subitem discutiremos os pressupostos teórico-metodológicos das DCE, procurando compreender os parâmetros traçados para o ensino de língua estrangeira na escola pública e, desde já, elucidando a importância de tais saberes para os dados revelados pelo estudo Q apresentado no capítulo IV desta dissertação.

1.3.1 ENSINO DE LE PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DO SUJEITO

Antes de entrar em teorias e conceitos mais específicos do ensino de língua estrangeira, comentaremos, sucintamente, alguns dos pressupostos teóricos que constam no início das DCE, isto é, na primeira parte do documento que é igual para todas as disciplinas, e na qual se conceitua e delimita o que se espera da educação básica do Paraná.

Uma das primeiras preocupações das DCE é mostrar quem é o aluno que frequenta os bancos escolares públicos, e adotar uma concepção de sujeito que não restrinja esse aluno a um mero receptor de conhecimentos. Assim, o sujeito é concebido como ser constituído historicamente, por meio de relações sociais nas quais está inserido, e é também um ser singular, que atua no mundo. Essa visão de sujeito é muito importante para que se compreenda melhor o porquê de se adotar a teoria bakhtiniana como principal norteadora do ensino de

LE. De acordo com as diretrizes, é pensando nesse sujeito e na formação que se quer para ele que o currículo disciplinar enfatiza a escola enquanto lugar de socialização do conhecimento, função que é especialmente importante para os estudantes do ensino público que vêm de classes menos favorecidas da sociedade e têm na escola uma das oportunidades de “acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte” (PARANÁ, 2008, p. 14).

A partir disso, fica bem delimitado também nas DCE que o objetivo do documento é ser de caráter político e propor uma “reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos” (PARANÁ, 2008, p. 14). Essa questão de proporcionar determinadas oportunidades para os estudantes do setor público de educação básica, oportunidades de ensino/aprendizagem que eles têm somente na escola, é especialmente importante para as reflexões de uma pesquisa que lida com o ensino de LE na escola pública. Pois conhecer bem outra língua é um saber valorizado e, muitas vezes, adquirido apenas por meio do ensino privado.

Após delimitar a concepção de sujeito e definir alguns pressupostos políticos da formação deste, os documentos tratam também de outra questão que é colocada de forma central para a educação básica: a interdisciplinaridade. Segundo as próprias DCE, as disciplinas são o pressuposto para a interdisciplinaridade, e essas relações interdisciplinares se estabelecem quando: (i) uma disciplina (com seus conceitos, práticas e teorias) contribui para a discussão/compreensão de um recorte temática/de conteúdo de outra disciplina; e (ii) buscam-se, ao tratar de um objeto de estudo específico de uma disciplina, conceitos, teorias e práticas de outras disciplinas para possibilitar uma abordagem mais abrangente de tal objeto.

Dessa forma,

a interdisciplinaridade é uma questão epistemológica e está na abordagem teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo. (PARANÁ, 2008, p. 27)

Para nós, abordar a interdisciplinaridade é relevante pelo fato de que, se o ensino de LE é regido principalmente por textos (diferentes gêneros textuais), tal como é previsto nas DCE, parece coerente que haja momentos muito propícios para um trabalho intertextual, ou até mesmo que demandem interdisciplinaridade por si mesmos.

Nessa seção das diretrizes que, como mencionamos anteriormente, é comum a todas as disciplinas, encontra-se ênfase na formação emancipadora do sujeito, como ser político, social e crítico. De acordo com o documento, esse novo currículo propõe que a escola forme sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico do qual ele é fruto e também no qual circulam os mais diversos conhecimentos. No entanto, vale destacar que o aluno não precisa necessariamente da escola para “construir sentidos”, afinal, a criança chega no ambiente escolar depois de já estar inserida em outras esferas, como a família, por exemplo, e parece correto afirmar que essa criança já construía sentidos e participava de uma sociedade muito antes. Não podemos esquecer de que o aluno quando vai para a escola leva consigo uma imensa carga cultural e social, e esse conhecimento prévio deveria ser respeitado e até mesmo aproveitado em prol da formação escolar do indivíduo. Acreditamos que exercer esse respeito pode ser um passo importante para a inserção cidadã e transformadora desses sujeitos na sociedade.

No início da seção específica para LE, as DCE fazem um apanhado histórico da disciplina. São discutidas leis e decisões que influenciaram esse ensino desde o Brasil colônia até a atualidade. Tal discussão passa também por métodos e abordagens que fizeram parte da evolução do ensino de LE: métodos audiovisual e áudio-oral, abordagem comunicativa etc.

Em seguida, no que diz respeito aos fundamentos teórico-metodológicos, a primeira afirmação das DCE é que, diante das conversas mantidas com professores durante os encontros que originaram os documentos, foi constatado que a abordagem comunicativa¹ orientava o trabalho em sala de aula. De acordo com as diretrizes, essa opção favorecia o uso da língua pelos alunos, mesmo que de forma limitada, porém, tratava-se de uma perspectiva utilitarista de ensino, na qual a língua é concebida como sistema para expressão de sentidos. Não são apresentados dados concretos de tal informação, fato que indica a possibilidade da existência de uma prática pseudocomunicativa (BASSO, 1998). De acordo com Basso (1998), atividades pseudocomunicativas seriam aquelas que parecem comunicativas e que os professores concebem como tal, mas na verdade são de cunho estrutural, com objetivos tradicionais e apenas uma “capa” que as fazem parecer pertencentes à abordagem referida.

Nas DCE, ainda se reconhece que a abordagem comunicativa tem seus aspectos positivos, principalmente na medida em que incorporou em seu modelo o uso da gramática exigida para a interpretação, expressão e negociação de sentidos, “por outro lado, ao centrarem a atenção na comunicação, tal abordagem, e os métodos que a antecederam, não levou em conta as diferentes vozes que permeiam as relações sociais e as relações de poder que as entremeiam” (PARANÁ, 2008, p. 51). Assim, as DCE reconhecem que o ensino não é “neutro” e que não há como ensinar língua sem tocar em importantes questões políticas, sócio-históricas, econômicas e ideológicas, com vistas também à valorização e respeito à diversidade cultural. Essa problematização e discussão são, sem dúvida, os grandes méritos das diretrizes paranaenses.

Na verdade, é de suma importância que educadores e comunidade escolar de forma geral compreendam que as questões de uso da língua são,

¹ A abordagem comunicativa foi uma metodologia de ensino muito difundida no final dos anos 1980 e na década de 1990. Apesar de ter muitas vertentes, sua versão mais recente e crítica procurava organizar as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacitasse a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários da língua alvo. Para mais informações ver Widdowson (1990), Brown (1994), Almeida Filho (1993; 1997), entre outros.

necessariamente, questões políticas, culturais e de poder. Parece que esse posicionamento implica entender o processo de aprendizagem como experiência de identificação social e cultural e de construção de significados. Porém, o que problematizamos aqui é a necessidade de se estabelecer o lugar do ensino da língua diante dessas vertentes que focam a formação do cidadão. De acordo com as DCE, é preciso “resgatar a função social e educacional desta disciplina na Educação Básica” (PARANÁ, 2008, p. 53).

1.3.2 O OBJETO DE ESTUDO DA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

De acordo com as DCE, “toda língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação” (PARANÁ, 2008, p. 53). Portanto, ela é de caráter social e dinâmico e não se limita ao código linguístico: é heterogênea, ideológica. Diante dessa concepção de língua, a principal teoria adotada para definir o objeto de estudo da disciplina de LEM na escola pública do Paraná vem do Círculo de Bakhtin. As ideias desses pensadores russos norteiam todo o ensino de línguas (materna e estrangeira), e, conseqüentemente, suas considerações acerca do uso da língua por meio de gêneros do discurso são amplamente divulgadas não apenas no Paraná, mas em outros estados também.

Ao adotar a teoria de gêneros discursivos para ensinar língua, as diretrizes buscam, antes de tudo, fugir da concepção estruturalista de linguagem e da perspectiva normativa, que busca estudar uma língua padrão e “perfeita”. Assim, fica claro que

O conhecimento linguístico é condição necessária para se chegar à compreensão do texto, porém não é suficiente, considerando que o leitor precisa executar um processo ativo de construção de sentidos e também relacionar a informação nova aos saberes já adquiridos: o conhecimento discursivo da sua língua materna, da sua história, de outras leituras utilizadas ao longo de sua vida. (PARANÁ, 2008, p. 65)

A língua passa a ser concebida como um fenômeno carregado de significados culturais. De acordo com as diretrizes:

(...) ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades, é permitir que se reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, independentemente do grau de proficiência atingido. (PARANÁ, 2008, p. 55)

Em seguida, o documento, finalmente, toca em algumas questões mais práticas do ensino de LE, mencionando os objetos de ensino a serem adotados (textos):

este componente curricular, obrigatório a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, deve também contribuir para formar alunos críticos e transformadores através do estudo de textos que permitam explorar as práticas da leitura, da escrita e da oralidade, além de incentivar a pesquisa e a reflexão. (PARANÁ, 2008, p. 56)

As DCE iniciam aqui a discussão sobre as práticas de ensino de leitura, escrita e oralidade, isto é, há uma preocupação mais explícita com o uso da língua-alvo, e não apenas com a formação crítica do sujeito, como estava enfatizado anteriormente. Assim, vê-se a preocupação de possibilitar aos alunos o uso da LE em situações de interação – produção e compreensão de textos verbais e não-verbais – com o intuito de inseri-los em práticas sociais de linguagem:

Um dos objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna é que os envolvidos no processo pedagógico façam uso da língua que estão aprendendo em situações significativas, relevantes, isto é, que não se limitem ao exercício de uma mera prática de formas linguísticas descontextualizadas. Trata-se da inclusão social do aluno numa sociedade reconhecidamente diversa e complexa através do comprometimento mútuo. (PARANÁ, 2008, p. 57)

A proposta de ensino segundo as DCE, tal como explicitada e discutida anteriormente, se concretiza no trabalho com gêneros do discurso. O conceito de gêneros será mais bem discutido no capítulo seguinte, nesse momento, voltamos a atenção para o trato com a leitura.

É fato que a compreensão escrita está privilegiada nas DCE. Seja o texto verbal ou não-verbal, a leitura recomendada é aquela que privilegia o processo de atribuição de sentidos de forma crítica, condenando uma visão tradicional da leitura condicionada à extração de informações da superfície textual.

Nessa perspectiva, há confronto entre autor, texto e leitor. O leitor abandona uma atitude de passividade diante do texto e passa a ser participante do processo de construção de sentidos. Entretanto, ele não está sozinho ao construí-los, com ele estão sua cultura, sua língua, seus procedimentos interpretativos, os discursos construídos coletivamente em sua comunidade e as ideologias nas quais está inserido. A leitura é considerada, então, como interação entre todos esses elementos, os quais influenciam diretamente nas possíveis interpretações de um texto. (PARANÁ, 2008, p. 60)

Acreditamos que esse é mais um ponto positivo das DCE. A leitura que se limita a extração de informações superficiais do texto, ou à mera decodificação não atende às necessidades de formação de sujeitos engajados socialmente. A formação escolar tem o papel de propiciar ao aluno mais do que uma leitura que identifica elementos frasais ou informações explícitas, é necessário explorar as interpretações.

A gramática, na seção das DCE intitulada “Conteúdo Estruturante”, aparece acompanhada da ênfase sobre o trabalho com o texto e com leitura (ambos já discutidos antes e agora retomados), e também de algumas considerações sobre a presença de atividades com produção escrita e oralidade. É importante dizer que as diretrizes definem como seu conteúdo estruturante o “discurso como prática social” (PARANÁ, 2008, p. 61). Isso significa, segundo o documento, tratar a leitura, a oralidade e a escrita como práticas que efetivem o discurso. Retoma-se novamente a recomendação de que o professor deve ensinar a partir de textos (orais e escritos) e que é preciso que uma grande variedade de gêneros discursivos seja levada para a sala de aula.

Nos encaminhamentos metodológicos para a educação básica, as DCE definem o lugar da gramática na sala de aula:

(...) propõe-se que nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde os vários gêneros textuais, em atividades diversificadas, analisando a função do gênero estudado, sua composição, a distribuição de informações, o grau de informação presente ali, a intertextualidade, os recursos coesivos, a coerência e, somente depois de tudo isso, a gramática em si. (PARANÁ, 2008, p. 63)

Dessa forma, não se abandona totalmente a gramática. Contudo, ela não é o foco do ensino, as aulas já não devem mais ser motivadas pelo ensino de estruturas gramaticais, assim como o trabalho com o texto não deve mais ser apenas uma ponte para memorização de tempos verbais ou preposições. Entretanto, discussões mais profundas acerca das concepções de gramática não aparecem nas diretrizes, e os parâmetros para o trabalho com gramática estão presentes em poucos trechos, como:

Ao contrário de uma concepção de linguagem que centraliza o ensino na gramática tradicional, o discurso tem como foco o trabalho com os enunciados (orais e escritos). (PARANÁ, 2008, p. 61)

(...) o professor criará oportunidades para que os alunos percebam a interdiscursividade, as condições de produção dos diferentes discursos, das vozes que permeiam as relações sociais e de poder, é preciso que os níveis de organização linguística – fonético-fonológico, léxico-semântico e de sintaxe – sirvam ao uso da linguagem na compreensão e na produção verbal e não verbal. (PARANÁ, 2008, p. 61)

O papel do estudo gramatical relaciona-se ao entendimento, quando necessário, de procedimento para construção de significados usados na Língua Estrangeira. Portanto, o trabalho com a análise linguística torna-se importante na medida em que permite o entendimento dos significados possíveis das estruturas apresentadas. Ela deve estar subordinada ao conhecimento discursivo, ou seja, as reflexões linguísticas devem ser decorrentes das necessidades específicas dos alunos, a fim de que se expressem ou construam sentidos aos textos. (PARANÁ, 2008, p. 65)

O que queremos sugerir aqui é que o espaço de discussão sobre o ensino de gramática está muito sucinto. Seria importante que a questão do papel

da gramática na sala de aula fosse mais amplamente discutida no próprio documento e/ou em programas de formação continuada para os professores da rede.

Os encaminhamentos para atividades de escrita, por sua vez, são pautados na concepção de gêneros discursivos. Assim, não basta que a proposta de escrita tenha um tema ou um tempo verbal pré-estabelecido², é preciso situar a produção dentro de uma esfera de comunicação humana, uma interlocução e propósitos específicos, isto é, como um gênero em uma situação real de uso. Tais preocupações ultrapassam o nível estrutural.

Com relação à escrita, não se pode esquecer que ela deve ser vista como uma atividade sociointeracional, ou seja, significativa. É importante que o docente direcione as atividades de produção textual definindo em seu encaminhamento qual o objetivo da produção e para quem se escreve, em situações reais de uso. É preciso que, no contexto escolar, esse alguém seja definido como um sujeito sócio-histórico-ideológico, com quem o aluno vai produzir um diálogo imaginário, fundamental para a construção do seu texto e de sua coerência. Nesse sentido, a produção deve ter sempre um objetivo claro. (PARANÁ, 2008, p. 66-67)

Uma vez que a ênfase das diretrizes recai sobre o texto (os gêneros discursivos), as atividades da oralidade têm como objetivo expor os alunos a textos/gêneros orais. Assim, o trabalho deve ser na mesma linha dos gêneros escritos, levando-se em consideração adequações linguísticas necessárias a cada gênero e/ou situação de comunicação, “(...) lembrando que na abordagem discursiva a oralidade é muito mais do que o uso funcional da língua, é aprender a expressar ideias em Língua Estrangeira mesmo que com limitações” (PARANÁ, 2008, p. 66). É importante ainda, não perder de vista a necessidade de familiarização com os sons da língua alvo. Entretanto, a discussão sobre oralidade também está bastante restrita nas DCE. Acreditamos que, já que o trabalho com oralidade é sugerido pelo documento, a discussão acerca dos encaminhamentos metodológicos para o trabalho com compreensão e produção oral deveriam estar

² Aqui nos referimos a atividades comuns em livros e apostilas didáticas, como por exemplo: “descreva um familiar” ou “conte sobre seu final de semana utilizando o passado simples”.

mais bem delineados, de modo que o professor pudesse sentir-se mais seguro em sua prática. Sobre oralidade, as DCE afirmam que:

As estratégias específicas de oralidade têm como objetivo expor os alunos a textos orais, pertencentes aos diferentes discursos (...). Vale explicitar que, mesmo oralmente, há uma diversidade de gêneros que qualquer uso da linguagem implica e que existe a necessidade de adequação da variedade linguística para as diferentes situações, tal como ocorre em Língua Materna. Também é importante que o aluno se familiarize com os sons específicos da língua que está aprendendo. (PARANÁ, 2008, p. 66)

Pensando em uso oral da língua, parece-nos conveniente pensar na questão dos debates que visam formação crítica do aluno e que são incentivados pelas DCE. Conforme elucidamos anteriormente, as diretrizes apoiam a promoção de discussões produtivas em sala de aula, nas quais os alunos exponham suas opiniões e as confrontem com as opiniões dos outros para que juntos possam construir conhecimentos significativos e críticos sobre assuntos de destaque social. Entretanto, pensando na aula de LEM, é fato que a grande maioria dos alunos não têm competência linguística suficiente para realizar esses debates em língua estrangeira. Sendo assim, as DCE recomendam que esses momentos sejam em língua materna. O problema é que essas discussões em língua materna podem ocupar muito tempo da aula (tempo geralmente limitado a 2 horas/aulas semanais) e o trabalho com a língua acaba ficando marginalizado:

As discussões poderão acontecer em Língua Materna, pois nem todos os alunos dispõem de um léxico suficiente para que o diálogo se realize em Língua Estrangeira. Elas servirão como subsídio para a produção textual em Língua Estrangeira. (PARANÁ, 2008, p. 64)

Concordamos que discussões cujo objetivo é a formação crítica dos alunos não podem ser feitas em LE, principalmente devido a complexidade que isso implicaria a professores e alunos. Contudo, é preciso reforçar que essas discussões não devem dominar todo o tempo da aula. Acrescentamos ainda, que debates sobre o tema do texto, mesmo que sejam interessantes e promovam a interdisciplinaridade, não abrangem por si só uma compreensão satisfatória. É

preciso buscar no próprio texto, nas suas características linguísticas, de estilo, gramaticais, de interlocução, de situação comunicativa etc., mais conteúdo para uma boa leitura e compreensão.

Encerramos esse primeiro capítulo cientes dos muitos desafios colocados para professores e alunos no processo de ensino/aprendizagem de uma LEM. Exatamente por serem tantos os desafios e dificuldades é que nos propomos a levantar novamente as questões abordadas pelas DCE e sugerimos aqui que docentes e formadores não cessem de aprofundar cada vez mais seus conhecimentos acerca dos melhores encaminhamentos teóricos e metodológicos para o ensino/aprendizagem de outra língua.

CAPÍTULO II

QUESTÕES CENTRAIS PARA O ENSINO DE LE: GÊNEROS DO DISCURSO E GRAMÁTICA

Este capítulo contém a fundamentação teórica deste estudo. Focalizaremos os assuntos de maior relevância para a interpretação dos dados que serão analisados no capítulo IV: (i) os gêneros do discurso enquanto objetos de ensino e (ii) o ensino de gramática nas aulas de LEM.

2.1 GÊNEROS DO DISCURSO: OBJETOS DE ENSINO?

Nesta seção, pretendemos discutir alguns “pontos-chave” da teoria de Bakhtin sobre a linguagem. Como já mencionado no capítulo II, os estudos bakhtinianos são o principal pressuposto teórico das DCE. O objetivo aqui é pensar algumas das ideias do Círculo de Bakhtin, principalmente a teoria de gêneros do discurso à luz de sua utilidade para o ensino de línguas – dimensão não explorada diretamente pelo círculo.

Para entender melhor o que são gêneros do discurso e como funcionam, é preciso esclarecer que os gêneros são produzidos dentro das esferas sociais de comunicação. Sendo assim, é importante considerar que eles determinam-se de acordo com as condições de produção de cada esfera, refletem suas especificidades e finalidades. A questão é que Bakhtin (1997 [1952-1953]), ao teorizar sobre os gêneros do discurso, levou em conta, principalmente, o processo de produção dos mesmos e sua intrínseca relação com as atividades humanas realizadas dentro das esferas de comunicação, constituindo, assim, os mais variados processos de interação.

Contudo, a veiculação desses enunciados não se dá de forma estanque, isto é, os gêneros não se esgotam em si mesmos, como se estivessem presos a formas. Ao contrário, eles são entidades maleáveis, plásticas, heterogêneas, *relativamente estáveis*, que são compostos por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional (BAKHTIN, 1997 [1952-1953], p. 280).

O conteúdo temático corresponde ao “domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2008, p. 62), isto é, não se trata do assunto específico, mas sim do tema geral que sempre estará presente naquele gênero. Por exemplo, uma receita culinária trará sempre como conteúdo temático a descrição das etapas de se produzir algo comestível. Porém, a receita de um bolo de chocolate traz como assunto a elaboração do bolo de chocolate especificamente, este é, portanto, o assunto dentro do gênero receita culinária.

A construção composicional é o modo de arquitetar o texto (para utilizar um termo bakhtiniano), ou seja, organizá-lo e construí-lo conforme as necessidades/especificidades da esfera que o produziu. Por exemplo, ao escrevermos um requerimento, é necessário constar certas informações, como requerente e seus devidos dados, espaço e tempo nos quais o documento está inserido, nome da pessoa a quem o pedido se destina, dentre outros elementos que, juntos, estabelecem uma relação de interlocução e fazem com que o assunto do requerimento possa ser devidamente compreendido.

O terceiro elemento, contudo não menos importante que os demais, é o estilo da linguagem. Fiorin (2008) postula que “O ato estilístico é uma seleção de meios linguísticos. Estilo é, pois, uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (FIORIN, 2008, p. 62). Dessa forma, há estilos mais formais, que optam por expressões que causem efeitos de responsabilidade e respeito, como nos requerimentos e declarações. Também há estilos mais livres, que não se prendem à norma padrão da língua,

nem às convenções sociais do “bem falar”, como nos diálogos familiares e nos bate-papos entre amigos, por exemplo.

Para um estudo mais aprofundado dos gêneros e sua relação com o ensino de línguas, é imprescindível que se entenda o quão interligados estão os três elementos apresentados acima. Quando um gênero é produzido dentro de uma determinada esfera de comunicação humana, ele estabelece uma ação de linguagem específica, que produz sentido e estabelece a comunicação pretendida. Portanto, o locutor seleciona o gênero, que já existe previamente, e adéqua-o de acordo com o efeito de sentido que quer causar. Assim, pressupõe-se que haverá a apropriação crítica de um conhecimento, isto é, a compreensão da língua dentro de um contexto concreto preciso, no qual se reconhece seu caráter de novidade, de unicidade e não somente sua conformidade à norma.

Antes de aprofundar na questão do caráter dialógico dos gêneros discursivos, vale a pena lembrar a concepção bakhtiniana de gêneros primários e secundários. De acordo com Bakhtin (1997 [1952-1953]), os gêneros primários são aqueles mais simples, que mantém relação mais imediata com a realidade (diálogo cotidiano, carta informal, bilhete), e que são, portanto, mais espontâneos. Os gêneros secundários são complexos (romance, artigo científico, manifesto político) e aparecem em situações de comunicação cultural mais elaborada e evoluída, principalmente na modalidade escrita. Os gêneros discursivos secundários absorvem e transformam os gêneros primários. Uma vez que os mais simples tornam-se componentes dos mais complexos, acabam por perder sua relação imediata com a realidade:

por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 1997 [1952-1953], p. 282)

Bakhtin (1997 [1952-1953]) reforça que pensar essas questões é muito importante e é condição de análise da natureza complexa do enunciado:

A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do mundo). (BAKHTIN, 1997 [1952-1953], p. 283)

Ainda que nos pareça que os gêneros estão previamente moldados, prontos para o uso dos falantes, é preciso perceber que sua plasticidade característica os fazem estar em constante processo de alteração, assim como também está a língua. Fiorin (2008) afirma que os gêneros são modos de apreender a realidade. Conforme a realidade muda, se altera e se molda, os gêneros também sofrem modificações e alterações, ou ainda, novos gêneros podem surgir para suprir as novas necessidades de determinada esfera social. Ao mesmo tempo em que os gêneros são necessários para atender às novas práticas sociais, eles também ocasionam novos modos de ver a realidade, isto é, podem provocar mudanças nos contextos sociais.

Ao tocar nesse assunto, deve-se necessariamente discutir a questão da alteridade trazida a tona pelo Círculo de Bakhtin. Trata-se, pois, de compreender que o ser se reflete no outro, refratam-se. Esse conceito de alteridade parece-nos especialmente importante por conta de uma das características mais marcantes das DCE do Paraná: a formação social e crítica do sujeito. Para Bakhtin, é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem e, ao mesmo tempo em que se constituem, também se alteram, de forma constante. Essa relação é necessariamente heteroglósica, polissêmica e ideológica: “toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 36).

Dessa forma, o Eu existe na sua relação com o Outro. Essa relação contribui para a construção da identidade do sujeito: seu posicionamento crítico,

seus pensamentos, consciência, visão de mundo, etc. se constituem a partir da sua relação com o Outro, relações dialógicas e valorativas. São esses fenômenos que devem ser compreendidos a partir do momento que se almeja formar alguém, formar um sujeito para o pleno exercício da cidadania e da transformação de sua condição social.

Dentro dessa perspectiva, acreditamos que a relação com o Outro “estrangeiro” pode ser uma relação mais complexa ainda, e talvez mais rica em termos de conflitos e formação de identidade. Na relação do Eu com o Outro estrangeiro há a problemática cultural. Para fazer parte da realidade histórica e cultural de uma comunidade linguística é necessário “nascer socialmente” (BAKHTIN, *apud* GEGe, 2009, p. 27). Assim, o domínio da cultura não é algo externo ao indivíduo, não é um tipo de entidade. Na verdade, a cultura vive sobre fronteiras e se constitui, isto é, significa nas relações dialógicas entre os seres sociais, nascidos socialmente para a comunidade da qual estão participando.

A dialogia inerente a essas relações que tanto mencionamos é “atividade do diálogo e atividade dinâmica entre EU e o *Outro* em um território preciso socialmente organizado em interação linguística” (GEGe, 2009, p. 29). A dialogia é assim um confronto de entonações e de valores, de diferentes visões de mundo num conflito que é característico da vida: viver é participar do diálogo, é questionar, ouvir, responder, discordar etc.

Devemos considerar ainda que, na teoria bakhtiniana, a palavra é um fenômeno ideológico por excelência (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]), e as relações sociais ganham sentido pela palavra, cuja existência se concretiza na enunciação. Assim, a palavra se posiciona sempre na relação eu-outro; esse é o caráter refratário ao qual nos referimos anteriormente: a palavra constitui o outro e nos constitui também. Portanto,

a palavra é o elemento essencial para acompanhar e constituir a concepção ideológica, enquanto material semiótico da vida interior e externamente presente no ato de compreender. Logo, por estar diretamente envolvida nas relações humanas, é o indicador mais sensível das transformações sociais, contendo em si as lentas acumulações que ainda nem ganharam visibilidade ideológica, mas que já existem. (GEGe, 2009, p. 84-85)

De acordo com Ponzio (2010), a dialogicidade é a dimensão constitutiva de qualquer ato de palavra: “cada palavra própria se realiza numa relação dialógica e recupera os sentidos da palavra alheia; é sempre réplica de um diálogo explícito ou implícito, e não pertence nunca a uma só consciência, a uma só voz” (PONZIO, 2010, p. 37). Por isso a importância de se trabalhar com as diversas vozes que perpassam o discurso. Tudo que é dito tem sua história, isto é, estabelece um diálogo com o Outro de um tempo ou espaço anterior e também posterior, e esse caráter dialógico é que dá sentido ao discurso.

Dessa forma, a enunciação sempre resulta se uma relação Eu-Outro. É importante que professores e alunos estejam cientes de que cada texto, escrito ou oral, está dialogicamente ligado a outros textos. A existência de um texto se dá por meio de outros textos, de forma que ele seja orientado em referência àqueles existentes antes dele, isto é, ele se origina por conta de outros textos. Como fenômeno dialógico, ele provoca reações e, conseqüentemente, novas produções. Assim, um texto é um enunciado que tem um acabamento que antecipa respostas, que replica e procura apoio em outros enunciados, retomando-os, aprofundando-os etc. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]; PONZIO, 2010). Portanto,

Entre a palavra outra e a outra palavra que a compreende e a configura há uma relação dialógica, ou seja, de envolvimento, de não-indiferença. “Diálogo”, com uma acepção diferente daquela que diz respeito a um gênero do discurso, e que se refere simplesmente a um aspecto formal da palavra, mas indicando uma relação de inevitável interação interna da palavra, justamente enquanto uma outra palavra e palavra outra está junto com a *exotopia* ou *extralocalidade* (*vnenachodimost*), *excesso*, *configuração*, *responsabilidade*, *diálogo*. (PONZIO, 2010, p. 38)³

O estudo do discurso, da enunciação, não deve estar limitado a qualquer interpretação que recorra a conceitos e normas gerais, deve sim ser estudado como fenômeno e culminar em descrição participante (PONZIO, 2010). Isso quer dizer que não pode haver texto se não há leitura. Assim, um texto só tem sentido no encontro com outro texto, outro discurso e, provavelmente, não poderá ser o mesmo fora daquele encontro.

Diante de tudo isso, para que o aluno possa nascer socialmente para a outra língua, e participar das relações dialógicas concernentes a ela, é necessário pensar em questões de apropriação do código linguístico. Essa questão não precisa ser colocada quando se trata de ensino de língua materna. Porém, ao lidar com LE, necessariamente nos sentimos convidados a pensar essa problemática, pois os processos de interação dialógica e de processamento cognitivo da língua são diferentes. Entretanto, parecem ser dois processos que, ao mesmo tempo em que são independentes, são também complementares, isto é, inerentes um ao outro, não se substituem, mas sim coexistem. Por isso que pensar somente no engajamento do aluno no diálogo não garantirá que ele aprenderá a língua alvo.

O objetivo não é, ou não deveria ser, formar analistas da língua, estudiosos do “texto pelo texto” (organização textual), mas sim, usuários da língua, produtores de língua/linguagem. A preocupação aqui é se, quando se ensina “análise de gêneros”, corremos o risco de privilegiar apenas questões estruturais,

³ Ênfase própria do autor. Para Bakhtin, quando estou diante do outro, estou fora dele. Assim, a noção de exotopia (extralocalidade) é importante para compreender que a força organizadora das formas estéticas é a categoria de outro, isto é, essa relação com o outro, para compreender o outro, vou até ele e volto para o meu lugar, estou extra-localizado, e é do meu lugar que tenho a responsabilidade de responder e a obrigação de assumir minha responsabilidade.

como faziam as conhecidas análises sintáticas. Segundo Bakhtin, gêneros do discurso não devem ser apenas artefatos que serão classificados conforme as propriedades formais que partilham (tal como a apropriação pedagógica desse conceito tem feito ultimamente). Esse parece ser mais um problema de implementação da proposta do que da proposta em si, por isso a necessidade de se ampliar essas discussões e estudos acerca do uso de gêneros discursivos para o ensino de língua, tanto estrangeira quanto materna.

O próprio Bakhtin não deixa de reconhecer a importante função dos estudos imanentes da língua. Ele postula que os estudos tradicionais da língua/linguagem e a realidade linguística enquanto interação social podem ser construídas como duas metodologias separadas, porém, organicamente combinadas:

Esses dois pontos de vista sobre um único e mesmo fenômeno concreto da língua não devem porém excluir-se mutuamente, substituir-se mecanicamente um ao outro, devem combinar-se organicamente (com a manutenção metodológica de sua diferença) sobre a base da unidade real do fato lingüístico. Apenas uma compreensão profunda da natureza do enunciado e da particularidade dos gêneros do discurso pode permitir a solução desse complexo problema de metodologia. (BAKHTIN, 1997 [1952-1953], p. 286-287)

As inquietações quanto a isso se devem ao fato de que a escola deveria objetivar formar usuários da língua, seres comunicantes e engajados socialmente por meio das práticas de linguagem. Para que isso seja possível em LE, é preciso pensar também em organização estrutural da língua porque os alunos não conhecem o código. Como poderiam engajar-se em atividades de língua/linguagem se nem conhecem minimamente o código pelo qual a língua se materializa? Não estamos sugerindo que o foco deve estar na estrutura. Mas estamos pensando que uma metodologia não exclui a outra, assim como afirma Bakhtin, e parece que na LE isso fica ainda mais evidente.

De acordo com Bakhtin (1997 [1952-1953]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]), o sujeito deve ser produtor de linguagem, o texto é parte fundante

das atividades humanas e, para se comunicar, é necessário dominar os gêneros e compreender as esferas nas quais eles circulam. Assim, uma importante consideração a se fazer quando se adota o ensino/aprendizagem de LE por meio de gêneros discursivos é admitir o fato de que os alunos conhecem muito pouco da língua-alvo, o que torna o caminho especialmente diferente daquele trilhado pelos professores de língua materna.

Para adquirirem uma língua, os alunos necessitam engajar-se em diferentes práticas de linguagem da nova língua. Schneuwly (2004, p. 23) afirma que “o gênero é um instrumento”. Tais instrumentos encontram-se entre os indivíduos que agem e os objetos sobre os quais eles agem ou situações nas quais eles agem, isto é, os instrumentos (gêneros) determinam os comportamentos dos interlocutores nas práticas de linguagem. Sendo assim, são os gêneros discursivos que mediarão as atividades, e por meio deles é que os enunciados se materializarão (FIORIN, 2008). De acordo com Rocha (2008, p. 23), os gêneros são “práticas sociais culturalmente organizadas” e, por isso, são necessários para o engajamento em situações de comunicação sócio-histórica, o que fortalece a não-aceitação de métodos e técnicas de ensino/aprendizagem que focalizam o código linguístico em detrimento das atividades de linguagem contextualizadas, o que não significa que um exclui totalmente o outro, conforme elucidamos anteriormente. Em consonância com Schneuwly (2004), Rocha (2008), que desenvolveu um estudo sobre a abordagem sociointeracionista para o ensino-aprendizagem de LE com crianças, defende que é por meio dos gêneros que os indivíduos organizam suas atividades sociais e materializam as interações entre si nas mais diversas situações de comunicação. Assim também deveria ser no ambiente da sala de aula.

Fica claro aqui que, para a realização de atividades de linguagem é imprescindível que o sujeito se aproprie dos gêneros necessários à comunicação dentro de determinada esfera de atividade humana. Schneuwly & Dolz (2004) afirmam que, para comunicar-se efetivamente, não basta conhecer a língua (como código), é necessário também conhecer os gêneros discursivos, que podem ser

vistos como a língua em seu uso real, comunicativo e interativo. Segundo Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]), todo enunciado traz consigo carga axiológica e social e emerge necessariamente de um contexto cultural. Além disso, um enunciado é sempre um ato responsivo, ou seja, é uma resposta avaliativa a enunciados anteriores a ele e, ao mesmo tempo, contém um acabamento que “pede” resposta à sua tomada de posição.

De acordo com o exposto, parece ficar bastante clara a estreita relação que a linguagem mantém com a vida social. É por meio dos enunciados concretos, dialógicos e ideológicos que a linguagem penetra na vida e a vida na linguagem. Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) dizem que os enunciados tanto refletem quanto refratam a sociedade. Se aprender uma nova língua é aprender a significar nessa língua, a inserir-se em um novo contexto de produção de pensamento e de prática socioculturais, então não há como realizar tais ações sem o conhecimento dos gêneros discursivos que circulam em determinadas esferas de comunicação da língua que se quer falar. Como diz Fiorin, “Mesmo que alguém domine bem uma língua, sentirá dificuldade de participar de determinada esfera de comunicação se não tiver controle do(s) gênero(s) que ela requer” (2008, p. 69). Portanto, mais um motivo para entender porque que aprender a utilizar uma língua implica sempre em aprender com base nos gêneros discursivos. Assim como afirmado nas DCE, concordamos que não parece adequado conhecer uma língua apenas como sistema de signos monológicos. A comunicação/interação não ocorre por meio de frases desprovidas de sentido/significado.

Entendemos que essa sustentação teórica prevê que, para que a comunicação seja efetiva, para que haja troca de informações, conhecimentos socioculturais e interação, é imprescindível o uso de enunciados, que são definidos como atitudes responsivas e valorativas, sempre relacionados ao contexto real da produção. Em se tratando de enunciados, convém lembrar que, de acordo com Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]), não há, nem pode haver enunciados neutros: “Todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto natural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo,

isto é, uma tomada de posição neste contexto” (FARACO, 2009, p. 25). Portanto, ensinar língua por meio de gêneros nada tem a ver com ensinar formas, estruturas rígidas ou “receitas” para se escrever ou falar nesta ou naquela situação. E, dentro dessa perspectiva, pode-se também pensar no ensino de caráter formador, previsto pela pedagogia crítica que fundamenta teoricamente não apenas o ensino de LE, mas a prática de ensino na Educação Básica paranaense como um todo.

As diretrizes assumem que “ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de atribuir sentidos, é formar subjetividades” (PARANÁ, 2008, p. 55). Contudo, uma questão que parece ser problemática é a continuação dessa citação, na qual as DCE afirmam que é preciso permitir que o aluno reconheça no uso da língua os diferentes propósitos comunicativos, “independentemente do grau de proficiência atingido” (PARANÁ, 2008, p. 55). Essa falta de preocupação com o grau de proficiência parece problemática na medida em que deixa de estabelecer um objetivo mais claro para o ensino de LE na escola. Assim, tem-se o objetivo de formar criticamente o cidadão, mas falta o objetivo específico da disciplina, isto é, que formação linguística se almeja para esse cidadão. De acordo com Lin & Luk (2005), há a necessidade de trazer para a sala de aula vozes heteroglóssicas que mudem a LE (no caso do artigo desses estudiosos, a língua inglesa) de um discurso autoritário para um discurso internamente persuasivo⁴. Contudo, não se pode querer que as atividades de aprendizagem da língua sejam desorganizadas e sem direcionamento para uma meta a ser cumprida. Esses autores afirmam que “os estudantes precisam adquirir tipos específicos de competências comunicativas em

⁴ A palavra autoritária é aquela que se impõe, não permite questionamentos e não há discussão, há apenas aceitação e reconhecimento incondicionais. Já a palavra internamente persuasiva diferencia-se da autoritária, na medida em que permite o entrelace com as palavras próprias do locutor, isto é, do outros e, conseqüentemente com as nossas próprias palavras. Para Bakhtin, a palavra internamente persuasiva tem importância fundamental para o desenvolvimento de uma vida ideológica independente. Essa discussão está no texto “O discurso no Romance” do livro “Questões de Literatura e Estética” de Bakhtin (1988 [1935]).

Inglês que os capacitarão a elevar suas oportunidades na vida” (LIN & LUK, 2005, p. 95)⁵.

Portanto, ainda é preciso refletir mais sobre como poderia ser uma organização curricular que preze pelo uso de gêneros discursivos como objetos de ensino (uma vez que é por meio deles que nos comunicamos e interagimos com o outro) sem, no entanto, esquecer que a LE é um código novo e estranho para o aprendiz, fato que traz determinadas particularidades que devem receber a devida atenção.

2.2 O ENSINO DE GRAMÁTICA

Para começar a pensar no ensino de LE, incluindo o ensino da gramática da língua-alvo, é preciso tocar no assunto do objetivo de se aprender determinada língua. Rutherford (1987), ao tratar do ensino de gramática, argumenta a favor da importância de não perder de vista a meta que se tem quando se quer aprender outra língua.

Fica evidente que ter uma meta clara ao se iniciar o processo de ensino/aprendizagem de uma LE é imprescindível para que se possa alcançar resultados positivos. Surgirão questões sobre privilegiar ou não determinada habilidade em detrimento de outra, estudar ou não gramática explicitamente, dentre outras decisões que podem ser tomadas em parceria, se o aluno tiver idade suficiente para tais decisões. A partir dessas metas/objetivos é que professor e aluno poderão estabelecer juntos os rumos que o processo deve tomar.

Entretanto, não nos deteremos a essas questões de autonomia no processo de ensino/aprendizagem. A questão que interessa para essa parte da dissertação é discutir especificamente o ensino de gramática, enquanto etapa importante do processo de ensino/aprendizagem de LE, não apenas pelo estudo

⁵ Do original: “Students need to acquire specific types of communicative competencies in English that will enable them to enhance their life opportunities”.

gramatical em si, mas para o desenvolvimento de outras habilidades, como a compreensão de textos orais e escritos.

Iniciaremos nossa discussão sobre gramática com Rutherford (1987) e suas considerações acerca do papel da gramática no ensino/aprendizagem de LE. Esse autor ressalta que o aprendiz, ao se submeter ao processo de aprender outra língua, entra em contato com um novo sistema cognitivo que, além de estranho, pode ser ameaçador ou desagradável.

É um sistema que invariavelmente diferirá daquele que ele já conhece (isto é, sua língua materna) em modos que talvez sejam impressionantes e até mesmo espetaculares. Essas diferenças existem de tal forma que ele constantemente confrontará a necessidade de expressar pensamentos rotineiros e familiares por meio de um código inicialmente alheio e, conseqüentemente, interpretar e entender o mesmo código utilizado para expressar os pensamentos (imprevisíveis) da pessoa com quem ele está tentando se comunicar. (RUTHERFORD, 1987, p. 7)⁶

Dessa forma, além do impacto causado por uma língua diferente (frequentemente muito diferente) da sua língua materna, é necessário pensar também na questão de que o aprendiz possui um conhecimento linguístico prévio, ainda que em outra língua, é um conhecimento que deve ser levado em consideração. De acordo com Rutherford (1987), o aprendiz não se engaja em sua experiência de aprender outra língua como uma *tabula rasa* ou em total ignorância sobre como uma língua funciona. Devido a isso, é necessário trazer para o processo de ensino/aprendizagem de uma LE o conhecimento prévio do aluno, no qual ele possa se ancorar para construir o conhecimento na nova língua. Assim, o autor postula que todos que aprenderam uma língua nativa, inconscientemente sabem como aprender qualquer outra língua.

O papel do professor, então, seria deixar a língua-alvo passível de ser aprendida (*learnable*). E, para isso, é necessário estabelecer relações diretas

⁶ Do original: "It's a system that invariably will differ from the one he already knows (i.e. his mother tongue) in ways that are perhaps striking and often even quite spectacular. These differences are such that he will constantly confront the need to express familiar or routine thoughts by means of an initially alien code and, in turn, to interpret and understand that same code used to express the (unpredictable) thoughts of the person with whom he is trying to communicate."

entre significado e forma. Rutherford (1987) afirma que os aprendizes querem comunicar, dessa forma é natural relacionarem forma (sintaxe) e significado (semântica) para atingirem seus objetivos. Assim, o aprendiz sempre buscará significar algo por meio de uma estrutura adequada e compreensível para seu interlocutor. Larsen-Freeman (2003) afirma que é insuficiente que concebamos a gramática apenas enquanto precisão de forma linguística (*accuracy*). Segundo a autora, na verdade gramática tem muito a ver com significado e adequação também.

Ademais, é preciso entender que a aprendizagem não acontece no vácuo. O aprendizado de qualquer coisa para ser bem sucedido deve estar significativamente relacionado com algo que já seja conhecido do aprendiz: “A aprendizagem, em outras palavras, deve ocorrer dentro de um contexto ou quadro familiar [...]” (RUTHERFORD, 1987, p. 16)⁷. Dessa forma, ao lidar com gramática, o autor postula que o movimento que deve ser feito é sempre daquilo que é conhecido para o desconhecido (“*of the familiar to the unfamiliar*”), o que inclui também o conhecimento linguístico que ele possui inconscientemente.

Diante de tudo isso, Rutherford (1987) propõe o ensino de gramática por meio da conscientização (*consciousness-raising*), que seria uma forma de abordar a gramática de modo que ela seja útil para a aquisição de uma língua estrangeira. Os estudos gramaticais são de grande importância para a Linguística, porém, quando se trata de aprender uma língua, não se pode pensar em estudos e análises gramaticais tais como eles estão pensados para pesquisadores e especialistas da linguagem. Assim, juntamente com Rutherford, alguns autores sugerem que o ensino de gramática seja um tipo de conscientização gramatical (*grammatical consciousness-raising*), de modo que ajude o aluno a aprender a língua, contudo, não seja especificamente o objeto de aprendizagem (RUTHERFORD, 1987; FOTOS, 1993, 1994; ELLIS, 1996, 2002; HINKEL & FOTOS, 2002).

⁷ Do original: “Learning, in other words, must take place within some kind of familiar context or framework [...]”.

Ensinar gramática por meio da conscientização, segundo Hinkel & Fotos (2002) é fazer com que o aprendiz perceba conscientemente determinadas características gramaticais por meio de instrução formal. Uma vez que o aprendiz fica consciente sobre determinada característica estrutural da língua-alvo, ele tende a notar as ocorrências dessa característica nos demais insumos que recebe. Vários pesquisadores (ELLIS, 1996; SPADA, 1986; RUTHERFORD, 1987; VanPATTEN, 1996) sugerem que tal consciência é importante porque inicia a reestruturação do conhecimento linguístico implícito do aprendiz. Para Hinkel e Fotos,

Quando um ponto linguístico é notado frequentemente, os aprendizes desenvolvem conscientização sobre ele e inconscientemente o comparam com seu conhecimento linguístico já existente, construindo inconscientemente novas hipóteses para acomodar as diferenças entre a informação notada e sua competência na segunda língua. (HINKEL & FOTOS, 2002, p.7)⁸

Assim, de acordo com esse modelo, atividades que proporcionem aos alunos tomarem consciência de formas gramaticais os ajudarão a adquirir essas formas.

Um dos grandes problemas na área dos estudos sobre o ensino de gramática, segundo Rutherford (1987), se resume em duas crenças muito comuns: (i) a de que a língua está construída a partir de conjuntos de entidades e que o aprendizado da língua consiste na acumulação regular de tais entidades e (ii) que as características essenciais das entidades podem ser transmitidas diretamente para o aprendiz por meio do ensino:

⁸ Do original: "When a language point is noticed frequently, learners develop awareness of it and unconsciously compare it with their existing system of linguistic knowledge, unconsciously constructing new hypotheses to accommodate the differences between the noticed information and their L2 competence".

[...] os mais brilhantes linguistas nem mesmo chegam perto de entender completamente o que constituem as generalizações próprias e as formulações corretas das regras da sintaxe do Inglês, então, como algo dessa natureza em sua forma simplificada pode ser 'ensinada' por qualquer que seja o professor ou 'aprendida' por qualquer que seja o aluno? (RUTHERFORD, 1987, p. 17)⁹

Por isso que a conscientização seria uma alternativa para que a gramática esteja presente na sala de aula, mas não enquanto aulas de análises extensas, detalhadas e cansativas de fenômenos estruturais da língua, mas sim enquanto reflexões importantes para testagem de hipóteses e para organização coesa e coerente de enunciados cuja principal função é significar. Dessa forma, a conscientização gramatical seria “considerada como um facilitador do aprendizado de língua, ou como o meio ao invés do final” (RUTHERFORD, 1987, p.18)¹⁰.

Entendemos assim que Rutherford (1987) afirma a importância da gramática enquanto parte do aprendizado, mas não como o objeto de aprendizado por si só. A conscientização gramatical é um meio para alcançar competência gramatical em outra língua, enquanto o ensino de gramática tradicional tipicamente representa uma tentativa de introduzir a competência diretamente, como algo necessário e suficiente, como se o aprendiz precisasse ser “preenchido” com todo aquele conhecimento para adquirir a língua. No entanto, parece-nos ficar claro que os aprendizes precisam de oportunidades tanto para práticas focadas na forma como para aquelas focadas na funcionalidade/uso durante o desenvolvimento de suas habilidades na nova língua. Se uma dessas práticas estiver faltando, a outra, conseqüentemente, também não apresentará os benefícios do modo como deveria (RUTHERFORD, 1987; SPADA, 1986).

Ellis (2002) defende o ensino de gramática na mesma linha de pensamento de Rutherford (1987). Apesar das restrições sobre quando e de que forma ensinar gramática, há evidências de que o ensino de gramática é benéfico

⁹ Do original: “[...] the most brilliant linguists can as yet come nowhere near knowing fully what constitute the proper generalizations and the correct formulations of the rules of English syntax, then how can anything of this sort, in whatever ‘simplified’ form, be profitably ‘taught’ by any teacher or ‘learned’ by any learner?”.

¹⁰ Do original: “Considered as a facilitator of language learning, or as the means rather than the end [...]”.

para o desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes. Além disso, outro motivo para se ensinar gramática é que os alunos esperam que ela seja um componente da grade curricular. Principalmente os aprendizes adultos querem entender o funcionamento da língua também no seu nível de organização estrutural. Ellis (2002) afirma que pesquisas têm mostrado como os aprendizes buscam a compreensão daquilo que estão aprendendo e que entender a gramática faz parte desse processo. Há evidências de que sua sensação de sucesso no aprendizado da língua aumenta quando adquirem uma nova regra, isto é, quando aquela característica gramatical finalmente “clica” e começa a fazer todo sentido; situação que pode, inclusive, auxiliar na motivação desse aprendiz.

Portanto, fica evidente que a gramática deve ter seu lugar no currículo, porém, algumas restrições devem ser levadas em conta. Ellis (2002) considera que não é adequado ensinar gramática explicitamente para alunos iniciantes. De acordo com o autor, os aprendizes não precisam de instrução gramatical para adquirir uma considerável competência gramatical inicial. Se os alunos tiverem oportunidades de interagirem e entrarem em contato com a língua alvo, eles adquirirão determinadas características básicas sem necessidade de longas explicações normativas: “a aquisição de uma gramática acontece naturalmente e inevitavelmente, ao proporcionar aos aprendizes experimentar oportunidades apropriadas de ouvir e utilizar a língua alvo” (ELLIS, 2002, p. 22-23)¹¹.

Outro argumento forte para não se ensinar gramática para alunos iniciantes é que o estágio inicial de aprendizagem, tanto da língua materna como da LE, é naturalmente agramatical. Os aprendizes iniciam a aquisição da língua por meio de palavras, expressões, *chunks* e se comunicam com sequências mais voltadas para o significado contextual que para a organização gramatical. Dessa forma, respeita-se o tempo do aluno: quando ele estiver pronto para pensar na estrutura da língua e na sua organização regrada, então ele o fará por meio da conscientização gramatical explícita. Para Ellis,

¹¹ Do original: “the acquisition of a grammar takes place naturally and inevitably, providing learners experience appropriate opportunities for hearing and using the L2”.

Se o ensino de gramática estiver de acordo com o que os aprendizes aprendem, então não deve ser direcionado aos iniciantes. Ao invés disso, deve-se esperar o momento em que os aprendizes tenham desenvolvido léxico suficiente e variado para proporcionar uma base para o processo de extração de regras. Em outras palavras, o ideal é que tal aprendizado aconteça nos estágios intermediários-avançados de desenvolvimento. (ELLIS, 2002, p. 23)¹²

Ellis também discorda sobre a questão da intensidade do ensino de gramática. De acordo com o autor, parece mais proveitoso que se tenha contato com um maior número de estruturas de forma menos intensa, ao invés de estudar exaustivamente durante semanas a mesma estrutura a fim de adquiri-la perfeitamente. Para ele,

[...] a aquisição começa com a conscientização e, uma vez que ela foi ativada, os aprendizes alcançarão o total controle [das estruturas linguísticas] por meio de seus próprios recursos em seu devido tempo. Esse ponto de vista justifica um currículo de gramática mais ampla e menos intensa. (ELLIS, 2002, p. 24)¹³

Outra consideração de Ellis sobre a inclusão de gramática no currículo é que a discussão acerca da estrutura linguística não deve estar diluída em atividades comunicativas, é necessário que haja um momento paralelo a tais atividades, que seja dedicado ao ensino/aprendizagem de gramática de forma separada. Portanto, deve haver um componente curricular que seja orientado para o código, dentro das condições já apresentadas (idade, maturidade lexical etc.): “o planejamento deve estar direcionado ao desenvolvimento da compreensão consciente do aprendiz de como uma característica particular do código funciona e

¹² Do original: “If grammar teaching is to accord with how learners learn, then it should not be directed at beginners. Rather, it should await the time when learners have developed a sufficiently varied lexis to provide a basis for the process of rule extraction. In crude terms, this is likely to be at the intermediate-plus stages of development.”

¹³ Do original: “[...] acquisition begins with awareness, and that once this has been triggered learners will achieve full control through their own resources in due time. Such a view supports a less intense, broader-based grammar curriculum.”

não [apenas] em garantir que os aprendizes sejam capazes de utilizá-las precisa e fluentemente” (ELLIS, 2002, p. 26)¹⁴.

Todas essas considerações estão baseadas no fato de que o conhecimento explícito adquirido por meio da conscientização do funcionamento do código linguístico assume o papel de facilitador na aquisição de conhecimento implícito, uma vez que incentiva o aprendiz a reparar mais na organização da língua e a notar detalhes e regras de funcionamento (ELLIS, 1996; 2002). Portanto, “em outras palavras, o objetivo do planejamento de gramática torna-se não o de ensinar os aprendizes a utilizar a gramática, mas sim de ajudá-los a entender como a gramática funciona” (ELLIS, 2002, p. 27)¹⁵.

Larsen-Freeman (2002; 2003) afirma que a gramática não tem a ver apenas com precisão formal, na verdade tem muito de significação e efeitos de sentido. De acordo com a pesquisadora, ainda é um grande desafio para professores e aprendizes de LE ensinarem e aprenderem quais as formas gramaticais mais apropriadas para expressar determinado significado.

Dentro dessa linha de pensamento, Larsen-Freeman (2002; 2003) sugere que se ensine a gramática da escolha (*grammar of choice*), que seria a utilização do conhecimento gramatical como uma forma de se comunicar adequadamente. O falante deverá conhecer o código o suficiente para estar consciente do funcionamento da língua, com a finalidade de fazer as melhores escolhas possíveis no momento da interação, explorando as opções que têm. Larsen-Freeman afirma que

¹⁴ Do original: “the syllabus should be directed at developing learner’s conscious understanding of how particular code features work, not at ensuring that learners are able to perform them accurately and fluently.”

¹⁵ Do original: “In other words, the goal of a grammar syllabus becomes not that of teaching learners to use grammar but of helping them to understand how grammar works.”

Uma definição mais completa requer que vejamos que é a gramática que capacita nossos estudantes a utilizar a língua de forma precisa, significativa e apropriada [Larsen-Freeman, 1991]. Essa compreensão implica, necessariamente, nosso reconhecimento de que gramática consiste em formas que têm significado e utilidade. (LARSEN-FREEMAN, 2002, p. 107)¹⁶

Toda estrutura gramatical que produzimos tem um significado e uma utilidade. Assim, toda vez que falamos, estamos buscando combinar minha intenção de constituir determinado significado (intenção pragmática) com uma forma linguística particular. Segundo Larsen-Freeman (2002), quando se pensa em gramática, deve-se considerar três dimensões: forma, significado e uso. Assim, “[...] a escolha de uma determinada estrutura é dependente tanto do significado pretendido quanto de como o falante constrói a situação no momento da fala” (LARSEN-FREEMAN, 2002, p.116)¹⁷.

Portanto, não se pode mais conceber que todas as questões de gramática terão sempre uma única resposta correta e absoluta. É preciso notar que, para estruturar um enunciado, o falante dispõe de opções e estudar gramática deveria servir para que as escolhas que o falante fará na nova língua sejam apropriadas para o que ele pretende significar naquele contexto de enunciação/interação.

Larsen-Freeman (2002), neste texto sobre a gramática da escolha, fala também sobre a conscientização gramatical (*consciousness-raising*) como ferramenta para que os aprendizes, ao conscientizarem-se das formas disponíveis na língua-alvo saibam fazer a escolha da forma mais adequada a ser utilizada em determinada situação. O papel do professor é auxiliar os alunos nas escolhas e também dar o *feedback* necessário para que eles compreendam as consequências que cada escolha terá na sua interação e constituição de significado.

¹⁶ Do original: “A more complete definition of grammar requires that we see that it is what enables our students to use the language accurately, meaningfully, and appropriately (Larsen-Freeman, 1991). This understanding entails by necessity our recognition that grammar consists of forms that have meaning and use.”

¹⁷ Do original: “[...] the choice of a particular structure is dependent both on the intended meaning and on how the speaker construes the situation at the moment of speaking.”

Portanto, na visão da autora:

[...] a gramática é um sistema flexível, incrivelmente rico que capacita falantes proficientes a expressarem significado de uma forma apropriada ao contexto, a se posicionarem diante do outro, e revelar com qual perspectiva desejam contribuir. Apesar de a precisão ser uma questão [central] na gramática, significação e adequação de uso também o são. Dessa forma, a gramática da escolha pode ser a melhor forma de conceber gramática para propósitos pedagógicos. (LARSEN-FREEMAN, 2002, p. 117)¹⁸

Celce-Murcia (2002) também considera que a gramática deve ser estudada de forma contextualizada por meio do discurso¹⁹. A autora afirma que saber o significado literal e descontextualizado de um enunciado e saber produzir enunciados com alta precisão gramatical são apenas uma parte do ato de utilizar uma língua apropriadamente. Assim como Larsen-Freeman (2002), Celce-Murcia (2002) concorda que fazer uso da gramática implica tomar uma série de decisões sobre quando e por que utilizar determinada forma e não outra. Por isso que o conhecimento amplo e consciente de várias estruturas gramaticais é importante, assim como postulado por Ellis (2002) e Rutherford (1987). Pois, como Celce-Murcia (2002) afirma, se a pessoa quer comunicar, é mais vantajoso que ela saiba se expressar apropriada e eficientemente do que de forma perfeitamente precisa, porém, inapropriada.

Ainda de acordo com Celce-Murcia (2002), apenas uma parte da gramática pode ser explicada no nível da sentença. Para entender bem qualquer forma ou construção, é preciso compreender como tal forma funciona no nível do discurso:

¹⁸ Do original: “[...] grammar is a flexible, incredibly rich, system that enables proficient speakers to express meaning in a way appropriate to the context, to how they wish to present themselves, and to the particular perspective they wish to contribute. Although accuracy is an issue in grammar, so is meaningfulness and appropriateness of use. A better way to conceive of grammar for pedagogical purposes, then, might be as a grammar of choice.”

¹⁹ O texto de Celce-Murcia (2002) intitulado “Why it makes sense to teach grammar in context and through discourse” traz bons exemplos sobre como praticar o ensino de gramática ancorado no significado, considerando o discurso, e não apenas a forma por si só.

Uma vez que nós mudarmos nossa perspectiva do nível da sentença para o nível do discurso, nós estaremos na posição de ensinar gramática como recurso tanto para a criação de discurso em contexto quanto para o uso de língua para comunicação – de forma receptiva e produtiva. (CELCE-MURCIA, 2002, p. 132)²⁰

As discussões aqui levantadas procuraram discutir uma abordagem gramatical baseada no discurso. Hinkel & Fotos (2002) explicam que essa prática busca analisar os usos contextuais das estruturas linguísticas e investigar o que os falantes fazem ao expressarem-se em diferentes cenários interacionais. Essas análises são possíveis tanto em textos falados como escritos (gêneros orais e escritos). O benefício de utilizar o discurso para as aulas de LE é que os aprendizes poderão notar como o contexto da língua afeta a gramática e o significado e como os falantes variam os usos de estruturas linguísticas dependendo das características sociolinguísticas da interação em que estão engajados.

²⁰ Do original: “Once we change our perspective from sentence level to discourse level, we are in a position to teach grammar both as a resource for creating discourse in context and as a resource for using language to communicate – both receptively and productively.”

CAPÍTULO III

A METODOLOGIA “Q” E A INVESTIGAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Criada em 1935 pelo físico e psicólogo William Stephenson, que desenvolveu tanto o conceito da metodologia como também suas técnicas/métodos (SMITH, 2000), a metodologia “Q” tem como objetivo gerar dados de compreensão mais aprofundados e objetivos sobre a subjetividade humana²¹. Esse tipo de estudo procura usufruir da precisão da estatística para uma compreensão mais sistematizada de um problema de pesquisa que envolve questões autorreferentes, isto é, subjetivas.

Brown (1980) afirma que a abordagem de pesquisa criada por Stephenson lida com o problema baseando-se nas diferenças intraindividuais, ou seja, as diferenças que possibilitam a compreensão daquilo que as pessoas têm de mais subjetivo e único: sua percepção da realidade ali posta, suas representações. McKeown & Thomas (1988, p. 11) explicam que um estudo Q é uma abordagem distinta com “seus próprios princípios para análise do comportamento humano”²². Smith (2000), por sua vez, argumenta que esse sistema conta com métodos rigorosos e objetivos de realizar o que ele chama de Subjetividade Operante (*Operant Subjectivity*): operante porque os participantes da pesquisa “operam” com os dados, indicando eles mesmos suas percepções e opiniões acerca do assunto sob investigação. Dessa forma “(...) os indivíduos estariam analisando a si mesmos ao invés de serem analisados por um

²¹ Na metodologia “Q”, subjetividade significa a percepção pessoal do sujeito perante uma situação específica. Dessa forma, a subjetividade está sempre ancorada na autorreferência (*self-reference*), isto é, a estrutura de referência interna da pessoa, aquilo em que ela acredita e que, de certa forma, coordena suas atitudes e seu comportamento em geral.

²² Do original: “(...) its own principles for analyzing human behavior”.

pesquisador. A maneira pela qual as pessoas se sentissem com relação às coisas tornar-se-ia o centro da análise (...)” (SMITH, 2000, p. 321)²³.

A metodologia “Q”, por meio da organização e análise estatística dos dados, pretende descrever e analisar uma situação de subjetividade, revelando de modo detalhado a constituição das percepções/opiniões dos sujeitos envolvidos. Assim, é possível tornar “evidentes as opiniões que se encontram geralmente implícitas e subjacentes no imaginário de cada indivíduo” participante (OLIVEIRA, 2009, p. 57).

Essa metodologia caracteriza-se, principalmente, por considerar as vozes dos sujeitos desde o primeiro passo da pesquisa. Enquanto outras metodologias, principalmente as de cunho quantitativo, partem da criação de questionários do ponto de vista do pesquisador (ou sua equipe), o estudo “Q” parte da fala dos próprios sujeitos para a criação das afirmações (*statements*) que serão utilizadas na compreensão da subjetividade que envolve o problema em questão. Assim, a interferência do pesquisador na geração de dados parece ser minimizada – exatamente porque os próprios sujeitos operam com essas afirmações.

Desde sua criação, a metodologia “Q” vem se firmando como método de pesquisa transdisciplinar e está presente em pesquisas das mais diferentes áreas do conhecimento. Estudos das Ciências Sociais Aplicadas, como Administração e Marketing, e também da Sociologia, Psicologia, Saúde, e de tantas outras áreas têm tomado a metodologia “Q” como meio de compreender melhor e da forma mais abrangente possível os sujeitos com os quais lidam no dia a dia. Em Linguística Aplicada, essa metodologia tem sido utilizada em pesquisas nas quais a subjetividade dos sujeitos precisa ser descrita da forma mais precisa possível, representando uma função importante no estudo. Geralmente, está presente em trabalhos envolvendo temas como: motivação, atitudes, uso de

²³ Do original: “(...) individuals were measuring themselves rather than being measured by a researcher. How people felt about things would become the center of measurement (...)”.

estratégias (de ensino ou aprendizagem), ansiedade e aspectos emocionais da aprendizagem, cognição, dentre outros.

De acordo com Exel & Graaf (2005, p. 2), o “estudo ‘Q’ pode ser muito útil para explorar gostos, preferências, sentimentos, motivos, e metas, a parte da personalidade que tem grande influência sobre o comportamento” das pessoas. O diferencial da metodologia “Q” é estabelecer um recorte preciso para a busca pela compreensão de algo tão sutil quanto as percepções e as concepções das pessoas em relação a determinadas práticas. No caso desse estudo, compreender suas percepções sobre as DCE e os demais aspectos concernentes ao ensino/aprendizagem de inglês na escola pública.

É importante ainda ressaltar que a metodologia escolhida não pretende, de forma alguma, realizar estudos generalizantes. Utilizar técnicas quantitativas não significa, necessariamente, que as respostas encontradas poderão ser generalizadas. Acreditamos que, quando se trata de comportamento humano, não é possível levantar afirmações generalizantes, dada a pluralidade do ser social, bem como sua unicidade enquanto ser sócio-histórico. Assim, a metodologia “Q”, mais uma vez, parece suprir as necessidades investigativas de nosso trabalho, pois não elege os números ou os dados estatísticos como determinantes da validade do estudo, tampouco elucida uma possível generalização. Pelo contrário, sabe-se que os resultados encontrados são precisamente para uma melhor e mais bem delineada descrição e compreensão do grupo específico que está sob investigação.

As apreciações dos respondentes revelados na pesquisa por meio da aplicação do instrumento de pesquisa chamado de distribuição “Q” (*Q-sorting*, que será explicado adiante) são submetidas à análise fatorial e os sujeitos são organizados em fatores, de acordo com as similaridades das opiniões relatadas. Assim, o estudo organiza grupos que descrevem de forma precisa os sujeitos participantes e também possibilita que o grau de importância de cada opinião (aqui expressa por meios das assertivas – *statements*) seja medido em cada grupo e em cada sujeito. Ademais, essa organização dos sujeitos em grupos cuja

apreciação acerca do assunto em debate difere entre si é importante para uma análise bem estruturada e mais bem aprofundada das percepções reveladas.

O estudo “Q” apresenta procedimentos específicos de coleta de dados, desenvolvimento da pesquisa e análise das informações obtidas. Os procedimentos serão descritos e comentados adiante, incluindo os passos dessa pesquisa em particular. Entretanto, os dados obtidos e as discussões a respeito dos resultados obtidos terão seu espaço reservado no Capítulo IV.

3.1 POR QUE UTILIZAR A METODOLOGIA “Q”?

Carvalho (2008) postula que

A finalidade de um estudo Q não é buscar relações de causa e consequência entre a subjetividade e o comportamento humano, mas revelar aspectos significativos da subjetividade para melhor entender seu papel nas relações sociais e na constituição do imaginário coletivo. (CARVALHO, 2008, p. 44)

O objetivo maior da utilização da metodologia “Q” em investigações da área de Ciências Humanas é a revelação de aspectos significativos sobre questões sociais. Tais revelações deverão auxiliar os envolvidos em um determinado ambiente a compreenderem mais profundamente as atitudes e apreciações que circulam naquele espaço social. Trata-se de uma forma de identificar as representações mais significativas dos indivíduos e, quando for o caso, a traçar planos de ação mais objetivos e bem embasados.

A correlação e a análise fatorial possibilitam o reconhecimento de grupos (identificados em forma de fatores distintos) que, por sua vez, auxiliaram no reconhecimento das apreciações mais comuns presentes entre os sujeitos participantes. Por meio de nosso estudo, foi possível não somente agrupar esses professores de acordo com suas similaridades no que diz respeito às suas apreciações acerca das DCE, mas também realizar análises detalhadas sobre a

subjetividade individual de cada professor respondente da pesquisa, relacionando suas percepções com seus depoimentos.

Além disso, segundo McKeown & Thomas (1988), a metodologia “Q” proporciona um modo mais sistematizado de examinar e alcançar entendimento sobre as experiências pessoais reveladas pelos indivíduos. Portanto, a pesquisa adquire caráter mais rigoroso. Uma vez que nosso intuito maior era investigar as percepções dos professores, a metodologia “Q” pareceu bastante adequada.

3.2 AS ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DE UM ESTUDO “Q”

Nesta seção descreveremos as etapas da pesquisa, desde as entrevistas realizadas para a formação do universo de ideias que culminou no conjunto de afirmações (*Q-set*), até as análises estatística e fatorial que deram origem aos perfis descritos e analisados no Capítulo IV.

3.2.1 FORMULAÇÃO DO UNIVERSO DE IDEIAS (CONCOURSE OF IDEAS)

A composição do Universo de Ideias é o primeiro passo do estudo “Q”. Trata-se da identificação das mais variadas percepções, opiniões, valorações a respeito do assunto sob investigação. O universo de ideias pode ser obtido por meio de entrevistas (orais ou escritas) individuais ou em grupo (grupos focais), literatura popular (jornais, revistas, programas de televisão, rádio, internet, etc.) ou científica (periódicos, livros especializados, etc.). Prioriza-se o ato de ouvir os participantes da pesquisa, procurando estabelecer um diálogo de modo que sintam-se a vontade para expandir o assunto e abranger uma ampla visão a respeito das diferentes percepções possíveis. É válido ainda, segundo Cunha (2005), obter dados por meio de pesquisas anteriores que tenham abordado assuntos relacionados ao tema do estudo. A autora também postula que

“amostras Q podem também ser retiradas de universos compostos por figuras, desenhos, gravações ou outro estímulos a serem considerados” (p.3).

McKeown & Thomas (1988) classificam as informações coletadas por meio de entrevistas como “naturais” (*naturalistic*), e aquelas obtidas por outros meios que não da participação direta dos sujeitos (obtidas na literatura ou de estudos anteriores, por exemplo), como “pré-elaboradas” (*ready-made*). Em nosso estudo, o universo de ideias foi composto principalmente, mas não exclusivamente, de forma natural, isto é, por meio da realização de entrevistas e de um grupo focal²⁴.

O universo de ideias composto de forma natural, segundo McKeown & Thomas (1988), apresenta a desvantagem de que nem sempre os indivíduos estão dispostos a conceder entrevistas. Em nosso trabalho tal situação foi evidenciada em algumas tentativas mal sucedidas de se conseguir entrevistas por e-mail e/ou pessoalmente. Já as amostras chamadas de pré-elaboradas podem não abranger questões mais particulares daqueles sujeitos e de seu contexto de atuação. Assim, o objetivo das entrevistas e do levantamento exaustivo de assertivas naturais para compor a amostra “Q” é abranger o maior número de ideias possíveis sobre o tema investigado e também tentar minimizar nossa interferência enquanto pesquisadores, buscando ouvir dos próprios professores seu o posicionamento perante a questão estudada.

Em nossa pesquisa optamos por uma abordagem híbrida (McKEOWN & THOMAS, 1988), ou seja, não nos detemos apenas em selecionar assertivas das entrevistas (naturais), mas também ousamos acrescentar/modificar algumas assertivas de acordo com informações da literatura (pré-elaboradas) a fim de ampliar a abrangência de diferentes opiniões sobre o assunto. O intuito foi privilegiar os depoimentos dos professores sem, no entanto, deixar de contemplar determinadas questões que não foram citadas diretamente por eles, porém eram imprescindíveis para a pesquisa. Acreditamos que, como pesquisadores, poderíamos ter uma visão mais abrangente da pesquisa, alcançando

²⁴ As perguntas utilizadas nas entrevistas estão nos anexos.

possibilidades de aprofundamento das questões colocadas. Respaldamo-nos ainda em Feyerabend (1975, *apud* PIRES, 2008, p. 44) cujo argumento recai sobre o fato de que a ciência não deveria manter-se irrevogavelmente “organizada segundo regras fixas e universais”, pois tal prática seria utópica e nociva.

Para a elaboração do Universo de Ideias desta pesquisa realizamos entrevistas individuais orais, que foram devidamente gravadas em áudio e transcritas. Fizemos também entrevistas escritas, cujas perguntas enviamos por e-mail para os professores. As entrevistas por e-mail não foram tão bem sucedidas, conforme já mencionado, pois nem todos os sujeitos responderam. Contudo, foi um meio importante de obtenção de dados para a pesquisa, uma vez que revelou algumas informações bastante relevantes para a primeira fase da investigação. Foi também possível a realização de um grupo focal, com a presença de duas professoras.

A seguir, oferecemos mais detalhes sobre os procedimentos que nos levaram ao resultado de 48 assertivas que abrangiam diferentes e distintas percepções acerca do ensino de língua inglesa na escola pública. Esses itens foram utilizados na distribuição “Q”, etapa do estudo que também será explicada adiante.

3.2.2 ELABORAÇÃO DA AMOSTRA “Q” (Q-SAMPLE)

Nesta etapa, o Universo de Ideias foi “lapidado” a fim de elaborar a amostra “Q”. A amostra é um conjunto de assertivas (*statements*) que expõe as diferentes e diversificadas percepções levantadas. Deve-se abranger uma ampla possibilidade de opiniões e discernimentos que estejam de acordo com o domínio de subjetividade que interessa ao pesquisador (McKEOWN & THOMAS, 1988).

Segundo Cunha (2004, p. 4), “a amostra Q consiste em um grupo de estímulos, cada um impresso em um cartão separado”. McKeown & Thomas (1988) argumentam também que as assertivas “são sempre representações de contextos de comunicação”, por isso há a necessidade da realização de um

processo de seleção que eleja as informações mais relevantes para o estudo e exclua o excesso.

A seleção das sentenças pode ocorrer de forma estruturada ou não-estruturada (McKEOWN & THOMAS, 1988; CUNHA, 2004; 2005). A seleção estruturada é feita de forma sistemática e controlada, de acordo com condições designadas e definidas pelo pesquisador. De acordo com Brown (1980, p. 54) “a estruturação das amostras “Q”, baseadas no princípio do delineamento experimental (Fisher, 1960), permite ao pesquisador compor um conjunto de estímulos que são teoricamente importantes”.

A seleção não-estruturada, por outro lado, caracteriza-se pela livre escolha das afirmações pelo pesquisador, de acordo com seu julgamento sobre quais são relevantes para o estudo, podendo também acrescentar itens que não apareceram no Universo de Ideias (CUNHA, 2004; 2005). Nesse tipo de seleção não há uma sistematização tão rigorosa que busque abranger com segurança todas as possíveis questões acerca do problema, correndo-se o risco de se criar um viés que pode influenciar no resultado final da formulação da amostra “Q” (McKEOWN & THOMAS, 1988).

Em nosso estudo, durante a coleta de dados para a composição do Universo de Ideias, observamos determinadas regularidades nas entrevistas com os professores. A partir desses padrões observados, optamos por realizar uma seleção estruturada para a composição da amostra “Q”. Primeiramente, um delineamento indutivo foi realizado, ou seja, observamos as regularidades presentes nas afirmações coletadas e elegemos determinadas categorias sobre as quais os sujeitos mais se expressaram durante as entrevistas e que nos interessaram para a realização da pesquisa: (a) sobre motivação e diversão; (b) sobre as DCE; (c) sobre vocabulário; (d) sobre língua oral; (e) sobre língua escrita; (f) sobre gêneros do discurso; (g) sobre gramática; (h) sobre preparo/formação do professor. A partir desses padrões, fizemos as escolhas de algumas das sentenças que abrangiam esses tópicos. No entanto, sentimos a necessidade de também utilizar a técnica de delineamento dedutivo para acrescentar/adaptar

algumas afirmações que não se encaixavam nos tópicos indutivos, a fim de ampliar a abrangência da amostra. O delineamento dedutivo é importante no sentido de que se baseia em considerações teóricas *a priori* que apresentam possíveis contribuições para a pesquisa. Estabelecendo essas categorias, a amostra que contava com mais de 160 assertivas, foi revisada e organizada, e cada categoria acima passou a contar com 6 assertivas, totalizando 48 afirmações para o *Q-set* (conjunto de assertivas) oficial²⁵.

Geralmente, o número ideal de afirmações por amostra varia entre quarenta e cinquenta. As assertivas devem ser numeradas aleatoriamente para facilitar o manuseio durante o processo de completar o tabuleiro.

3.2.3 DISTRIBUIÇÃO “Q” (Q-SORTING)

As assertivas selecionadas para compor a amostra “Q” foram, então, numeradas aleatoriamente, de forma que ficassem bem misturadas no que diz respeito ao assunto tratado em cada uma. Assim, a próxima etapa foi encontrar professores que estivessem dispostos a participar da pesquisa, realizando a distribuição das assertivas no tabuleiro de acordo com sua opinião.

Trinta participantes foram convidados, sendo que a única exigência que fizemos é que o professor deveria ter alguma experiência com o ensino na escola pública, mesmo que essa experiência fosse de poucos meses. Os participantes tiveram acesso às afirmações e realizaram o registro delas em um tabuleiro, organizando cada assertiva de acordo com o seu grau de concordância pessoal, ao longo de um *continuum*. É importante frisar que o ato da distribuição “Q” exige do participante a realização de uma hierarquização das sentenças de acordo com sua opinião/percepção dos fatos. O indivíduo deve fazer escolhas: com quais assertivas ele concorda mais enfaticamente, quais ele mais rejeita e, finalmente, aquelas que têm pouco impacto em sua opinião e/ou percepção da realidade.

²⁵ As 48 assertivas do *Q-sample* estão disponíveis no Anexo 2.

Dessa forma, o tabuleiro deve ser completado dentro das limitações ali exigidas. A reflexão exigida para a hierarquização é necessária para proporcionar que o participante possa refletir e fazer suas escolhas com cuidado.

No tabuleiro (figura 1) há dois extremos que indicam os graus de maior concordância e de maior discordância, geralmente +5 para alto grau de concordância e -5 para alto grau de discordância quando as sentenças variam entre 40 e 50, se forem menos sentenças, pode-se utilizar nos extremos +4/-4 ou até +3/-3. Há um número limitado de afirmações que podem ser registradas para cada fator, sendo que, nas extremidades, as afirmações deverão ser bem escolhidas, uma vez que o limite é sempre menor. O pesquisador escolhe o número de itens em cada coluna, respeitando o formato de “pirâmide invertida”. O centro da tabela (-2, -1, 0, 1, 2) é o lugar onde as afirmações que menos têm influência na opinião/percepção do sujeito devem ser colocadas. No meio da tabela (0) localizam-se as assertivas mais irrelevantes para o sujeito e aquelas que se aproximam do 0 (tais como -1 e -2 ou 1 e 2) também representam pouca influência na percepção que o participante revela.

Durante a distribuição, espera-se que o participante reflita sobre suas percepções e suas próprias ações acerca do tema (nesse caso, as DCE e a prática da sala de aula). As escolhas deverão ser bem pensadas, uma vez que a distribuição é realizada dentro dos limites do tabuleiro, exigindo cuidado no momento da seleção. Cunha (2004, p. 7) lembra que, “quando os participantes têm de comparar itens e realizar escolhas, o resultado é uma forma definida dos seus valores (ou atitudes, sentimentos, pontos de vista etc.) frente ao tópico considerado”. Dessa forma, o indivíduo será forçado a realizar escolhas bastante específicas, pois não é permitido registrar um grande número de afirmações no maior nível de concordância, tampouco no maior de discordância. Espera-se, que afunilando as possibilidades de maior e menor significância, o desvio padrão resultante da análise fatorial não influenciará de forma tão significativa os resultados, pois os itens mais importantes que descrevem mais verdadeiramente e especificamente cada sujeito estarão nas extremidades (CUNHA, 2004; 2005). E

Os procedimentos estatísticos utilizados no estudo “Q” são a correlação, a análise fatorial e o cálculo dos escores dos participantes. A correlação agrupa os sujeitos em fatores de acordo com as similaridades das respostas, ou seja, segundo as percepções compartilhadas (SMITH, 2000). A análise fatorial determina os meios estatísticos pelos quais os participantes foram agrupados. A correlação é baseada na proximidade encontrada por meio da análise fatorial das variáveis, que são os próprios respondentes. Assim, nunca haverá uma correlação perfeita.

O cálculo de escores é realizado com fins de determinação do grau de significância estatística de cada um dos sujeitos dentro de seus respectivos fatores. O programa atribui a cada participante “uma carga dentro de cada fator (*factor loading*) que corresponde, na verdade, ao coeficiente de correlação do indivíduo com o arranjo típico do fator (*factor array*), que na verdade é uma resposta típica daquele fator” (CARVALHO, 2008, p. 53). Assim, quanto maior for a carga (positiva ou negativa) de um participante dentro do fator, mais representativo ele será daquele grupo/fator (CUNHA, 2005).

Não são apenas os participantes que recebem uma carga de significância de acordo com o fator em que se encaixou pela correlação das respostas. A análise estatística determina também a carga de cada item, isto é, cada afirmação, dentro de cada fator. Carvalho explica que

Cada item da amostra Q recebe um escore para cada um dos fatores ou pontos de vista revelados. A análise dos escores permite identificar a importância atribuída às categorias da amostra por cada grupo e assim traçar uma descrição detalhada do que é importante, rejeitado ou irrelevante para os sujeitos agrupados em cada ponto de vista. (CARVALHO, 2008, p. 67)

Em resumo, a análise fatorial parece dar conta de organizar com precisão a subjetividade revelada pelos indivíduos por meio da distribuição das afirmações de acordo com seu grau de concordância. Tal organização traz maior clareza para a interpretação dos dados e a descrição objetiva de uma situação

que antes se encontrava escondida no íntimo universo pessoal de cada um dos respondentes.

Em seguida, passaremos para o último capítulo do trabalho que discutirá a descrição e análise dos dados revelados pelo estudo “Q”.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo descrevo e discuto os dados resultantes da análise fatorial realizada com os *Q-sortings* dos indivíduos que contribuíram para a pesquisa. Da população de trinta participantes, seis foram eliminados dos resultados por não atingirem a carga de corte que fora definida por nós em 0.47, a fim de evitar maiores perdas de indivíduos. Portanto, o número real de participantes das análises é de vinte e quatro professores e professoras que atuam ou atuaram em diferentes níveis de ensino de língua inglesa no setor público. Desses vinte e quatro, dezenove possuem pós-graduação completa ou em fase de conclusão e cinco têm apenas graduação, sete são do sexo masculino e dezessete do feminino e as idades variam entre 21 e 53 anos. A seguir, as descrições e análises dos perfis revelados.

4.1 PERFIS REVELADOS PELO ESTUDO “Q”

Ao executar a análise fatorial, quatro perfis foram revelados, dos quais os perfis 3 e 4 são os que mais diferem estatisticamente (correlação em 0.25) e os 1 e 2 são os mais parecidos (correlação em 0.51). De forma geral, todos os perfis são parecidos, como se fossem de uma mesma família, o que poderá ser averiguado na análise dos consensos entre eles. Confira, a seguir (figura 2), a tabela de correlação entre os escores dos fatores:

| Correlations Between Factor Scores | | | | |
|------------------------------------|--------|--------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 1 | 1.0000 | 0.5159 | 0.3542 | 0.4899 |
| 2 | 0.5159 | 1.0000 | 0.4240 | 0.4186 |
| 3 | 0.3542 | 0.4240 | 1.0000 | 0.2563 |
| 4 | 0.4899 | 0.4186 | 0.2563 | 1.0000 |

Figura 2 - Correlações entre os escores dos fatores obtidos.

Apresentaremos a seguir a descrição de cada fator e discutiremos como estão reveladas as percepções acerca do ensino de língua inglesa no setor público de acordo com os perfis. Durante a discussão traremos também, quando conveniente, comparações com as Diretrizes Curriculares Estaduais, na tentativa de estabelecer até que ponto os perfis convergem ou divergem das diretrizes.

4.1.1 PERFIL 1: CONFIANTES

O primeiro perfil é o mais populoso do estudo, contando com onze participantes. A faixa etária varia entre 21 e 44 anos, contudo, a maioria (sete) dos indivíduos está na faixa dos vinte anos. Dos onze respondentes, sete são mulheres e quatro são homens. Seis são considerados professores experientes (com mais de cinco anos de exercício da docência) e cinco são professores iniciantes.

Antes de iniciar a descrição/discussão do perfil, apresentamos o quadro com as assertivas mais significativas para o perfil 1:

| Assertivas | Perfil 1 | Perfil 2 | Perfil 3 | Perfil 4 |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| *25. Apesar das discussões em sala serem em português eu vou colocando palavras em inglês no meio. Alguma coisa deve ficar gravada para o aluno. | 5 | 1 | 1 | -2 |
| 31. A discussão sobre temas relacionados à sociedade deve estar sempre ao lado do ensino da língua para o desenvolvimento crítico do aluno | 5 | 5 | 4 | 1 |
| 48. Dar aula de gêneros não é ficar teorizando sobre gêneros, mas sim praticar situações sociais de forma natural. | 5 | 2 | 5 | 3 |
| 6. Aula de compreensão de texto é fácil: levo o texto, a tradução e discuto o tema. | -5 | -2 | -2 | -5 |
| *30. Na escola tudo gira em torno da nota. Não importa o que você vai fazer na aula, o que importa é o aluno ter nota para passar. | -5 | 1 | 5 | 3 |
| *44. Trabalhar gramática é bom porque tem mais disciplina. Quando a aula é com textos, a sala fica mais bagunçada. | -5 | 0 | -1 | -3 |
| *15. Trabalhar habilidades como compreensão e produção oral exigiria mudança no perfil profissional de muitos professores. | 4 | -1 | 2 | 2 |
| 29. A formação do professor de inglês deveria incluir estudos que envolvam reflexões mais profundas sobre a língua e seu uso. | 4 | 4 | 3 | 5 |
| 41. É legal que grupos e duplas pratiquem a fala com diálogos curtos que ilustrem a utilidade da língua. | 4 | 2 | 0 | 5 |
| 18. Não dá para levar texto para a aula de inglês porque os alunos não leem nem em português. | -4 | -5 | 0 | -5 |
| 42. O jeito como a teoria de Gêneros vem sendo interpretada para a aula de língua é um absurdo. Esse negócio de ficar refletindo o que é uma “receita” ou quem a escreveu está errado. | -4 | -5 | -1 | -2 |
| 47. Eu aproveito muito pouco das diretrizes porque o planejamento é gramática, e eu tenho que seguir. | -4 | -4 | -1 | -3 |
| 9. É bom levar gêneros com os quais os alunos têm mais intimidade porque é mais fácil trabalhar. | 3 | 2 | 3 | 1 |
| 10. É importante levar informações sobre culturas de língua inglesa para trabalhar a riqueza das diferenças. | 3 | 5 | 1 | 4 |
| *26. Se o professor quiser, dá para falar em inglês com os alunos fazendo mímicas, usando figuras, gestos, dá para se virar. | 3 | -2 | 0 | -1 |
| 27. Ler o texto em grupos incentiva a socialização porque um ajuda o outro. | 3 | 4 | 2 | -1 |
| 1. Livros ou planejamentos que deixam tudo muito aberto para o professor completar/adaptar não funcionam bem porque o professor não tem formação para isso. | -3 | -3 | -3 | -3 |
| 2. Eu não tenho certeza se essa abordagem sócio-interacionista das DCE é a melhor opção para trabalhar com crianças. | -3 | 0 | -2 | -2 |
| *7. O professor sente-se confortável com as diretrizes porque ele não precisa falar inglês, então não precisa ter um alto grau de proficiência. | -3 | -5 | -5 | 0 |
| 40. As estratégias de leitura são iguais para o inglês e para o português. | -3 | -1 | 1 | -4 |

Quadro 1 - Itens mais relevantes para o perfil 1. O asterisco indica que o item é altamente distintivo ($p < 0,01$).

Os *factor array scores*²⁶ +5, +4 e +3 indicam aquelas com as quais os respondentes mais concordam e os escores -5, -4 e -3 são aquelas que eles mais discordam. No quadro é possível também ver a comparação de cada afirmação mais ou menos significativa para o grupo 1 com relação aos demais perfis, o que possibilita que algumas diferenças entre os perfis sejam mostradas desde já.

Observando as assertivas que são definidoras desse perfil, é notável a preocupação com o uso da língua em sala de aula por meio das habilidades tanto de compreensão como de produção (oral e escrita). Os itens 25 (“Apesar das discussões em sala serem em português eu vou colocando palavras em inglês no meio. Alguma coisa deve ficar gravada para o aluno” +5), 48 (“Dar aula de gêneros não é ficar teorizando sobre gêneros, mas sim praticar situações sociais de forma natural” +5), 41 (“É legal que grupos e duplas pratiquem a fala com diálogos curtos que ilustrem a utilidade da língua” +4), 26 (“Se o professor quiser, dá para falar em inglês com os alunos fazendo mímicas, usando figuras, gestos, dá para se virar” +3) e 27 (“Ler o texto em grupos incentiva a socialização porque um ajuda o outro” +3) mostram que esses professores vêm se preocupando em criar situações durante as aulas que direcionem os alunos para o contato com a língua inglesa, seja por meio de habilidades de compreensão (vide itens 25, 26 e 27, por exemplo) ou por meio de produção (vide 48 e 41). O alto grau de concordância com a afirmação 25, por exemplo, mostra que esse perfil de professores está consciente de que o aluno precisa ouvir/ver (porque alguns professores relatam que não apenas dizem palavras em inglês, mas também as escrevem no quadro) a língua-alvo durante as aulas, o que se materializa na valorização da oralidade. Veja abaixo algumas das justificativas dadas pelos professores que se encaixaram nesse perfil para a afirmação 25²⁷:

²⁶ Um *factor array score* é o valor atribuído àquele item de acordo com sua distribuição prototípica dentro do perfil. Se o *factor array score* for +5, por exemplo, significa que aquele item tem grande grau de concordância dentro do perfil, se for -5, o grau de discordância é que está alto.

²⁷ O item 25 difere muito o perfil 1 dos demais perfis encontrados. Enquanto esse perfil concorda muito com essa posição, para os demais, ela é indiferente.

“Tento falar o máximo possível em inglês, porém os alunos interagem em português por não conhecerem algumas palavras ou expressões então vou escrevendo-as no quadro”. (participante 20 – F27InPG²⁸)

“Durante as aulas de Inglês, vou inserindo palavras em Inglês, pois desta forma o aluno vai internalizando algumas palavras, mesmo que incondicionalmente, assim estas ficam gravadas em sua memória”. (participante 9 – F44ExPG)

“Não concordo em aula de LEM dada em língua materna. Tem de ser infiltrar bastante vocabulário/expressões da língua alvo”. (participante 4 – F36ExPG)

Essas justificativas mostram que os professores confiam em sua competência de levar a língua para dentro da sala e lecionar partindo da língua inglesa e insistindo em seu uso. Tal concepção aproxima-se do que está previsto nas DCE, uma vez que o documento pontua que se espera do aluno a utilização da língua-alvo em situações de comunicação oral e escrita na sala de aula de forma consciente do papel social e cultural das línguas na sociedade.

Os itens 48 e 41 (que receberam valores de +5 e +4, respectivamente) revelam que a produção também é valorizada por esses professores, principalmente por meio da adoção de gêneros textuais como objetos de ensino. Veja abaixo algumas das justificativas de sujeitos que elegeram a sentença 48 como uma das que eles mais concordam:

“A apropriação de gêneros orais e escritos na língua inglesa deve ser o objetivo do trabalho nesta disciplina, visto que a linguagem permeia todas as práticas sociais”. (participante 11 – F37ExPG)

“Levar uma situação ou um gênero de determinada esfera para a sala de aula não é fácil, fazer isso de forma natural também não. Porém, o professor deve tentar oferecer condições naturais para que o aluno se sinta a vontade com os temas e características dos gêneros”. (participante 25 – M21InG)

²⁸ Siglas utilizadas para identificação dos participantes: É composta pela primeira letra que identifica o sexo (F ou M), por um número que indica a idade, pela abreviação que indica professor experiente (Ex) ou iniciante (In) e pelas siglas que indicam a formação Graduado (G) ou Pós-graduado (PG).

“Os gêneros textuais possibilitam inúmeras formas de abordagem pelo professor. É de extrema importância que o aluno compreenda onde e como aplicar/utilizar o que lhe é proposto em sala de aula”. (participante 26 – F25InPG)

“Trabalhar com gêneros textuais em sala de aula permite ao aluno um contato significativo com a língua inglesa”. (participante 28 – M29ExPG)

É interessante que o uso de gêneros seja tão importante para esses professores; isso mostra como aderiram à principal teoria norteadora das DCE, preocupação mostrada também por meio do alto índice de concordância com a assertiva 9 (“É bom levar gêneros com os quais os alunos têm mais intimidade porque é mais fácil trabalhar” +3) e pela negação da assertiva 18 (“Não dá para levar texto para a aula de inglês porque os alunos não leem nem em português” - 4), posições que mostram como o texto é importante para esse perfil.

Contudo, é preciso considerar que boa parte dos depoimentos dos professores apresenta alguns “lugares-comuns”, isto é, determinadas expressões já legitimadas na área da educação de línguas e que são repetidas continuamente, sejam porque soam bonitas e corretas, ou porque sabem que esses depoimentos serão objetos de estudo dentro da Academia, num curso de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, é preciso considerar essa relação entre participantes e pesquisador, e estar ciente de que muitos dos depoimentos são frutos do contato que os professores têm com normas e discursos vindos da própria Secretaria de Educação e/ou da Academia. Por exemplo, anteriormente, em seu depoimento, o participante 11 afirmou que “a linguagem permeia todas as práticas sociais”, trata-se de um conceito muito utilizado e repetido pelas DCE e pelos pesquisadores da área de ensino de línguas, é, sem dúvida, uma das “verdades” de nossa época. Esse ponto de vista provavelmente é fruto de uma formação (inicial ou continuada) que emerge na medida em que esse indivíduo está consciente de que está expressando-se para uma pesquisadora da área de ensino de línguas de uma determinada universidade. O participante 28 também faz uso de uma expressão que parece comum atualmente na área: “contato

significativo com a língua”; a questão aqui seria o que eles quiseram dizer com isso? Essas questões de relação entre depoimento e prática poderiam ser mais aprofundadas em pesquisas futuras. Pois, apesar de reconhecermos que essas afirmações refletem as percepções dos participantes, podem surgir outros questionamentos acerca da própria relação “pesquisado *versus* pesquisador” que fazem essas expressões legitimadas surgirem como lugares-comuns e vozes oficiais que ecoam no discurso desses profissionais.

As afirmações 15 (“Trabalhar habilidades como compreensão e produção oral exigiria mudança no perfil profissional de muitos professores”) e 29 (“A formação do professor de inglês deveria incluir estudos que envolvam reflexões mais profundas sobre a língua e seu uso”), ambas com *factor array score* +4, demonstram a percepção dos professores do primeiro perfil com relação a sua própria formação. Há aqui a aceitação de que o uso mais eficiente da oralidade em sala de aula requer mudanças no perfil profissional do professor, em sua formação inicial e continuada e, principalmente, no que diz respeito à sua formação linguística, como mostram algumas justificativas de professores que elegeram o item 15²⁹ como um dos que mais concordaram:

“Vejo muitos professores de LI “por acaso”, preferiam ministrar aulas de português e pouco buscam aperfeiçoamento linguístico e metodológico em LI”. (participante 4 – F36ExPG)

“Os professores de língua inglesa não falam (sabem) inglês. O perfil profissional dos professores deve ser repensado, pois acredito que deve se voltar mais para o trabalho com as habilidades linguísticas do que para as teorias”. (participante 24 – M26InG)

“Acredito que a compreensão e produção oral seja um grande desafio para o professor. É necessário sair do comodismo, da facilidade e acreditar em si mesmo e principalmente na capacidade do aluno”. (participante 28 – M29ExPG)

²⁹ O item 15 difere muito o perfil 1 dos demais perfis encontrados. Enquanto os *Confiantes* concordam muito com essa atitude, para os demais, ela é indiferente.

A preocupação com a sua formação fica bem latente nas opiniões desses professores e parece que a formação inicial é sempre a que requer mais cuidado. Entretanto, não se fala aqui, exclusivamente, de formação teórico-metodológica, mas de formação linguística, de conhecimento da língua-alvo, de seu funcionamento enquanto estrutura e discurso. Isso parece ficar evidenciado no alto índice de concordância da afirmação 29 (“A formação do professor de inglês deveria incluir estudos que envolvam reflexões mais profundas sobre a língua e seu uso”) e nas justificativas:

“A formação dos professores deveria proporcionar mais conhecimento sobre a língua (gramática) para que o professor tenha também uma boa formação do uso da língua inglesa na faculdade”. (participante 13 – F25InPG)

“Concordo por perceber como é falha a formação dos professores. Reflexões acabam ficando somente sobre as teorias e a língua acaba ficando esquecida”. (participante 24 – M26InG)

“Na graduação há uma profunda discussão e reflexão sobre diversas correntes teóricas, ao longo dela você se identifica com uma ou com várias. Mas, há uma carência na discussão sobre o uso real da língua e a prática efetiva dessas teorias para serem aplicadas em sala de aula”. (participante 25 – M21InG)

“Durante o período acadêmico é passado aos professores uma reflexão superficial do uso da língua inglesa, acredito que a língua como algo dinâmico deve ser um objeto de estudo mais profundo, não apenas na graduação, mas também na formação continuada”. (participante 28 – M29ExPG)³⁰

Vemos assim que os depoimentos apontam uma preocupação que não é enfatizada nas DCE. O documento volta-se quase que exclusivamente para a preocupação com a abordagem teórico-metodológica que deve ser adotada para ensinar LE e não problematiza a falta de conhecimento linguístico do professor. Essa lacuna é um dos fatores desencadeantes dos maiores problemas do ensino de LE na escola atualmente. Entendemos que esse não seria um problema a ser resolvido pelo currículo da educação básica. Contudo, essa pesquisa parece

³⁰ Novamente é possível notar mais alguns “chavões” no discurso dos professores, como por exemplo, “a língua como algo dinâmico”, “uso real da língua e prática efetiva dessas teorias”.

revelar que as instituições de formação docente precisam urgentemente assumir uma postura mais exigente no que diz respeito à formação linguística dos professores, buscando soluções para a má-formação que prejudica toda e qualquer tentativa de realizar melhorias no ensino de LE.

O perfil 1 ainda se destaca pelos itens 18 (“Não dá para levar texto para a aula de inglês porque os alunos não leem nem em português”, já citado anteriormente, e valorado em -4), 42 (“O jeito como a teoria de gêneros vem sendo interpretada para a aula de língua é um absurdo. Esse negócio de ficar refletindo o que é uma receita ou quem a escreveu está errado” -4), 47 (“Eu aproveito muito pouco das diretrizes porque o planejamento é gramática, e eu tenho que seguir” -4), 1 (“Livros ou planejamentos que deixam tudo muito aberto para o professor completar/adaptar não funcionam bem porque o professor não tem formação para isso” -3), 2 (“Eu não tenho certeza se essa abordagem sócio-interacionista das DCE é a melhor opção para trabalhar com crianças” -3) e 7 (“O professor sente-se confortável com as diretrizes porque ele não precisa falar inglês, então não precisa ter um alto grau de proficiência” -3). Esses itens refutam que o preparo do professor e o ambiente escolar público, como lugar de aprendizagem de línguas, sejam impróprios. Na verdade, essas refutações mostram que o perfil é adepto das DCE e também acredita que o professor tem competência para ensinar e que os alunos têm capacidade de aprender, isto é, parecem demonstrar confiança no ensino de LE atual. Para mostrar tais percepções, veja algumas justificativas: (i) primeiramente para a assertiva 1, cuja negação mostra valorização da competência do professor; (ii) em seguida, uma justificativa para a refutação da assertiva 2, o que mostra o comprometimento e aceitação das DCE e (iii) finalmente, justificativas para a assertiva 18, cuja rejeição aponta para a posição dos professores acreditarem que os alunos têm capacidade suficiente para aprender LE na escola pública:

Item 1 – “Quando o professor é autor do seu material didático, as aulas tendem a ser mais próximas da realidade do seu alunado. É mais interessante e dinâmico”. (participante 21 – M40ExPG)

Item 1 – “O problema não é a formação do professor, o problema está no seu tempo de preparo para tal. O professor é abarrotado de aulas, e preparar material didático é um trabalho muito árduo. Mas esse é um bom caminho”. (participante 26 – F25InPG)

Item 2 – “A abordagem proposta nas DCEs é o caminho mais contextualizado de ensino. Claro que o professor deve valer-se das outras abordagens, mas o interacionismo sócio-discursivo é mais contextualizado”. (participante 26 – F25InPG)

Item 18 – “O professor não deve subestimar seu aluno, se ele vai para a sala de aula acreditando que seus alunos não sabem ler em inglês nem em português, o aprendizado realmente não irá acontecer”. (participante 25 – M21InG)

Item 18 – “O trabalho com texto é necessário, é interessante, é frutífero, independente da base que [os alunos] têm de leitura na língua materna”. (participante 4 – F36ExPG)

Item 18 – “Subestimar os alunos não é legal, mesmo porque os alunos conseguem sim, com ajuda, ler textos em inglês. A escolha do texto é que tem que ser coerente com o nível do aluno”. (participante 21 – M40ExPG)

Ainda no que diz respeito às percepções positivamente aceitas pelo perfil 1, vale mencionar a consideração que esses professores fazem acerca da cultura que faz parte da língua. A aceitação da afirmativa 10 (“É importante levar informações sobre culturas de língua inglesa para trabalhar a riqueza das diferenças” +3) demonstra o comprometimento desses professores que parece não se limitar ao estrutural da língua, mas adentrar questões mais subjetivas, como as diferenças culturais e a valorização do outro.

Dando continuidade à análise, as assertivas refutadas mostram, principalmente, que esse perfil parece não aceitar que se faça “qualquer coisa, de qualquer jeito” na escola pública. Isto é, o perfil 1 nega que o ensino de LE é, necessariamente, de qualidade inferior na escola pública. Os itens 6 (“Aula de compreensão de texto é fácil: levo o texto, a tradução e discuto o tema”), 30 (“Na escola tudo gira em torno da nota. Não importa o que você vai fazer na aula, o que importa é o aluno ter nota para passar”) e 44 (“Trabalhar gramática é bom porque tem mais disciplina. Quando a aula é com textos, a sala fica mais bagunçada”) são

refutados pelo grupo (todos com *factor array score* -5), provavelmente por demonstrarem posições que negam ao aluno uma aula de LE de qualidade, seja pregando um tipo de trabalho descompromissado (como levar traduções prontas para a sala de aula ou importar-se apenas em elaborar atividades para a fácil obtenção de nota) ou buscando alternativas que facilitem o trabalho do professor, como a crença de quem ensinar gramática mantém os alunos quietos (item 44). Veja as justificativas de alguns do perfil 1 para sua posição de não aceitar que o ensino de LE na escola seja baseado apenas em nota (item 30):

“Importa, e muito, o que o professor irá fazer na aula, afinal o que importa é se o aluno está aprendendo e se o nosso trabalho está contribuindo para o seu desenvolvimento”. (participante 11 – F37ExPG)

“Muitas vezes somos pressionados a “dar nota” ao aluno, porém, o professor é quem deve decidir o melhor para seu aluno, pois é ele quem realmente conhece o aluno”. (participante 20 – F27InPG)

“Talvez isso seja a visão do aluno. Nosso papel deve ser a priori o desenvolvimento das capacidades linguísticas deles, em toda sua dimensão”. (participante 21 – M40ExPG)

Esse grupo também se destacou por sua negação quanto à prática da tradução enquanto metodologia de ensino. Veja uma justificativa desse grupo para a negação da assertiva 6:

“Aula de compreensão não é traduzir e discutir o tema apenas. O aluno precisa compreender a língua e refletir sobre ela e, conseqüentemente, sobre seu contexto social”. (participante 24 – M26InG)

A afirmação 44 também se destacou na análise ao afirmar que ensinar gramática seria um modo de manter os alunos disciplinados. O grupo 1 procura negar que o ensino de gramática desencadeie disciplina. Contudo, suas percepções quanto ao ensino de gramática são diferentes entre si, conforme afirmado nos seguintes depoimentos:

“Trabalhar gramática é bom não por questão de disciplina, mas sim porque o aluno precisa ter pelo menos um conhecimento básico da língua. A aula com textos não vira bagunça se souber ser trabalhada. A aula com textos é mais difícil, por isso não é interessante para muitos”. (participante 24 – M26InG)

“Não concordo. Acredito que seja ao contrário, só o ensino de gramática não causa interesse no aluno e ele não faz as atividades porque não vê sentido nisso”. (participante 13 – F25InPG)

“Não se deve confundir a metodologia usada com domínio de sala, se o professor percebe que quando trabalha texto a sala fica agitada deve mudar seu posicionamento e não desistir de explorar o texto/gênero”. (participante 25 – M21InG)

“Há um problema de concepção nessa afirmação. Não é porque todos estão em silêncio e organizados que aprenderão melhor que com uma discussão pautada num determinado gênero”. (participante 26 – F25InPG)

Entretanto, entre os respondentes há o participante 24, que acredita que a gramática deva ser ensinada, ainda que negue a justificativa de ensinar gramática para obter ordem na sala. Contudo, há também aqueles que negam o ensino de gramática independentemente se ela estabelece a ordem ou não. Para o perfil 1, essa percepção parece estar bem definida: a gramática parece ficar em segundo plano, o que pode tornar o texto objeto de ensino por excelência. Tal concepção converge com as DCE.

Para entender melhor a percepção desse perfil acerca do ensino de gramática, é importante analisar o quadro com os itens que se mostraram irrelevantes na opinião do grupo e que também diferenciam esse perfil dos demais:

| Assertivas | Perfil 1 | Perfil 2 | Perfil 3 | Perfil 4 |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| *23. É bom aprender inglês falando de coisas divertidas em vez de assuntos mais sérios. | 2 | -2 | -4 | -1 |
| *11. Tem professor que acredita que os alunos aprendem muito mais com música, mas é uma coisa que mais chama a atenção e entretém. | 1 | -1 | -4 | -3 |
| *14. Esse discurso “pode falar português” é só para mascarar que o professor não sabe falar inglês, assim fica parecendo normal não utilizar a língua em sala. | 0 | -3 | 3 | 2 |
| 38. Para trabalhar o texto, eu começo do título e falo sobre o tema. | 0 | 3 | 1 | 1 |
| *20. Eu mudaria muita coisa nas DCE, principalmente o fato de proporem um trabalho parecidíssimo com as DCE de língua portuguesa. | -1 | -2 | -3 | 3 |
| *13. Conhecimento da gramática é necessário para a leitura dos textos. | -1 | 3 | -5 | 3 |
| 3. Não adianta ficar ensinando gramática porque os alunos não obtêm êxito quando tentam se comunicar. | -2 | -4 | 0 | -5 |

Quadro 2 - Itens irrelevantes para o perfil 1, mas que o distingue no nível de $p > 0,05$ dos demais perfis. Os asteriscos indicam os itens que são altamente distintivos ($p < 0,01$).

Diante desse quadro, parece ficar mais claro que esse perfil não é adepto do ensino de gramática, uma vez que pode ser indiferente para eles o conhecimento de gramática para a leitura de textos. O primeiro perfil também se mostra “neutro” com relação à afirmação 14 (“Esse discurso ‘pode falar português’ é só para mascarar que o professor não sabe falar inglês, assim fica parecendo normal não utilizar a língua em sala” 0), sobre o uso oral da língua em sala de aula. Anteriormente, mostramos que eles parecem ter preocupação em inserir, ainda que minimamente, o inglês oral nas aulas, assim eles ignoram essa percepção de que há um “mascaramento” do fato de que o professor não sabe falar na língua em que ensina.

O primeiro perfil é um grupo que parece valorizar muito a oralidade e a prática da língua-alvo. Isso está evidenciado principalmente pelos itens 25 (colocar palavras em inglês no meio das discussões), 48 (praticar situações sociais de forma natural), 41 (praticar a fala com diálogos curtos) e 26 (dá para o professor falar em inglês na sala utilizando gestos, mímicas, etc.), cuja aceitação mostra-se alta. Esse perfil também parece ser o mais preocupado em seguir as DCE e o que

mais confia no documento, por isso, adota o discurso de trabalhar com textos, sempre materializados como gêneros do discurso. Os itens 44 (a aula de compreensão textual é ruim porque causa indisciplina ou porque cansa mais o professor) e 42 (teoria de gêneros está sendo interpretada erroneamente) são refutados. Já as assertivas 9 (trabalhar gêneros já conhecidos pelos alunos) e 27 (ler textos em grupos) mostram aceitabilidade do grupo para o trabalho com textos/gêneros. Os *Confiantes* são um grupo que parece perceber falha na formação linguística do professor e reconhecer que as instituições de formação precisam investir mais nesse âmbito. Entretanto, isso não significa, na percepção deles, que o professor seja incompetente para o cargo que está ocupando e tampouco que o ensino de LE na escola pública não funcione.

Finalmente, nomeamos esse perfil como *Confiantes* porque a análise sugere que uma das percepções mais fortemente reveladas é a de que esses profissionais acreditam nas DCE e em seus direcionamentos além de demonstrarem confiança na competência deles mesmos, enquanto professores, para ensinar e de seus alunos para aprender inglês na escola pública.

4.1.2 PERFIL 2: GRAMÁTICAS DO TEXTO

O perfil 2 é composto por quatro mulheres, com idades entre 29 e 53 anos, das quais, apenas uma conta com maior tempo de experiência em ensino de inglês, as outras três podem ser consideradas iniciantes na carreira (com menos de 5 anos de magistério na área de inglês como LE). Assim como na análise do perfil 1, iniciamos a descrição/discussão do perfil apresentando o quadro com as sentenças mais relevantes para esse grupo, seja positiva ou negativamente.

| Assertivas | Perfil 1 | Perfil 2 | Perfil 3 | Perfil 4 |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 10. É importante levar informações sobre culturas de língua inglesa para trabalhar a riqueza das diferenças. | 3 | 5 | 1 | 4 |
| 31. A discussão sobre temas relacionados à sociedade deve estar sempre ao lado do ensino da língua para o desenvolvimento crítico do aluno. | 5 | 5 | 4 | 1 |
| 46. O que atrasa o trabalho com textos é que o aluno quer traduzir palavra por palavra. Ele consulta o dicionário o tempo todo. | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 7. O professor sente-se confortável com as diretrizes porque ele não precisa falar inglês, então não precisa ter um alto grau de proficiência. | -3 | -5 | -5 | 0 |
| 18. Não dá para levar texto para a aula de inglês porque os alunos não leem nem em português. | -4 | -5 | 0 | -5 |
| 42. O jeito como a teoria de Gêneros vem sendo interpretada para a aula de língua é um absurdo. Esse negócio de ficar refletindo o que é uma “receita” ou quem a escreveu está errado. | -4 | -5 | -1 | -2 |
| *22. Sempre que eu levo texto para a aula, acaba desencadeando o ensino de gramática. | -1 | 4 | -4 | -2 |
| 29. A formação do professor de inglês deveria incluir estudos que envolvam reflexões mais profundas sobre a língua e seu uso. | 4 | 4 | 3 | 5 |
| 27. Ler o texto em grupos incentiva a socialização porque um ajuda o outro. | 3 | 4 | 2 | -1 |
| 3. Não adianta ficar ensinando gramática porque os alunos não obtêm êxito quando tentam se comunicar. | -2 | -4 | 0 | -5 |
| *45. Essas discussões mais críticas sugeridas pelas DCE não devem tomar muito tempo da aula, porque são sempre em português e não contribuem muito para o ensino da língua. | -2 | -4 | -2 | 2 |
| 47. Eu aproveito muito pouco das diretrizes porque o planejamento é gramática, e eu tenho que seguir. | -4 | -4 | -1 | -3 |
| 13. Conhecimento da gramática é necessário para a leitura dos textos. | -1 | 3 | -5 | 3 |
| 16. Os alunos respondem exercícios como “relacionar colunas”, “cruzadinhas” e “complete” mais por dedução do que pela leitura. | -1 | 3 | 4 | 0 |
| 38. Para trabalhar o texto, eu começo do título e falo sobre o tema. | 0 | 3 | 1 | 1 |
| 43. O aluno precisa ter um conhecimento básico de gramática e de vocabulário antes de tentar desenvolver estratégias de leitura. | 0 | 3 | 0 | 4 |
| 1. Livros ou planejamentos que deixam tudo muito aberto para o professor completar/adaptar não funcionam bem porque o professor não tem formação para isso. | -3 | -3 | -3 | -3 |
| *14. Esse discurso “pode falar português” é só para mascarar que o professor não sabe falar inglês, assim fica parecendo normal não utilizar a língua em sala. | 0 | -3 | 3 | 2 |
| 17. Quem estuda inglês só na escola pública não aprende a língua inglesa porque só fica discutindo sobre o mundo e em português. | -2 | -3 | -1 | -4 |
| 24. As DCE deixam de lado o que deveria ser o foco das aulas: a língua. | -2 | -3 | -3 | 5 |

Quadro 3 - Itens mais relevantes para o perfil 2. O asterisco indica que o item é altamente distintivo ($p < 0,01$).

Esse perfil mostrou-se valorizador de questões relacionadas com o social e, conseqüentemente, com o lado cultural do ensino/aprendizagem de LE. Os itens 10 (“É importante levar informações sobre culturas de língua inglesa para trabalhar a riqueza das diferenças”, +5) e 31 (“A discussão sobre temas relacionados à sociedade deve estar sempre ao lado do ensino da língua para o desenvolvimento crítico do aluno”, +5) mostram a preocupação do perfil 2 com a inserção de estudos sobre cultura e sociedade, em prol do desenvolvimento crítico do aluno. Essa posição também está reforçada pela rejeição do item 45 (“Essas discussões mais críticas sugeridas pelas DCE não devem tomar muito tempo da aula, porque são sempre em português e não contribuem muito para o ensino da língua”, -4). Abaixo, algumas justificativas para a concordância com os itens 31, 10 e 45:

Item 31 – “Essas discussões são muito importantes e com certeza se trabalhadas na língua inglesa só faz enriquecer o conhecimento do aluno” (participante 17 – F41InG)

Item 31 – “Acredito que as discussões críticas podem despertar o interesse dos alunos para aprender uma segunda língua”. (participante 18 – F35InPG)

Item 10 – “O ensino de língua inglesa não deve compreender somente a gramática ou a aquisição de um novo vocabulário. Assim a cultura é “peça” chave para o aprendizado”. (participante 19 – F29InPG)

Item 45 – “Não. Acredito que os alunos também aprendem neste momento, pois o professor fala sobre o assunto, mas o texto está em inglês”. (participante 18 - F35InPG)

Portanto, o perfil 2 também parece estar claramente se colocando como valorizador das DCE (o que o aproxima do perfil 1). Questões sociais e culturais estão privilegiadas nas diretrizes, principalmente nas recomendações iniciais (que são as mesmas para todas as disciplinas do currículo básico paranaense):

Por serem históricos, os conteúdos estruturantes são frutos de uma construção que tem sentido social como conhecimento, ou seja, existe uma porção de conhecimento que é produto da cultura e que deve ser disponibilizado como conteúdo, ao estudante, para que seja apropriado, dominado e usado. (PARANÁ, 2008, p. 25)

É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais. (PARANÁ, 2008, p. 30)

É nesse processo de luta política que os sujeitos em contexto de escolarização definem os seus conceitos, valores e convicções advindos das classes sociais e das estruturas político-culturais em confronto. As propostas curriculares e conteúdos escolares estão intimamente organizados a partir desse processo, ao serem fundamentados por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente situada. (PARANÁ, 2008, p. 30)

Por meio dos trechos acima retirados das DCE, podemos averiguar que as ideias referentes à formação crítica e valorização da cultura que apareceram no perfil 2 podem estar relacionadas com o discurso do documento. As Diretrizes reforçam bastante a ideia de formação social do aluno para exercer a cidadania de forma crítica e responsável.

O item 46 (“O que atrasa o trabalho com textos é que o aluno quer traduzir palavra por palavra. Ele consulta o dicionário o tempo todo” +5) parece revelar uma das grandes dificuldades das professoras, provavelmente por isso está entre as frases mais valorizadas. Privilegiar o texto como objeto de ensino parece ser uma boa alternativa para práticas que valorizam discussões em prol de uma formação crítica (conforme depoimentos anteriores, participantes 17 e 18). Contudo, a assertiva 46 aponta que professores e alunos enfrentam dificuldades no momento da leitura porque o aluno precisa consultar constantemente o dicionário, o que acaba tomando muito tempo da aula. Essa percepção merece atenção principalmente porque esse tipo de preocupação sugere que essas

professoras são contra a adoção da metodologia de tradução para ensino de língua e buscam uma solução para esse problema.

Dando continuidade, uma das percepções que se destacou nesse perfil foi sua preocupação com questões relativas à presença da gramática na sala de aula de LE. Parece coerente apontar a gramática como um dos conceitos fundamentais para esse perfil. Trata-se de uma preocupação latente para esse grupo, no entanto, aparece muito pouco nos demais perfis. Sendo assim, a gramática aqui está sugerida como um dos fatores diferenciadores do perfil 2.

O item 22 (“Sempre que eu levo texto para a aula, acaba desencadeando o ensino de gramática” +4) é um dos que mais chama a atenção para o estudo desse perfil. Esse item parece apontar para a valorização da gramática enquanto parte importante do trabalho com textos. Para complementar essa informação, há as assertivas 29 (“A formação do professor de inglês deveria incluir estudos que envolvam reflexões mais profundas sobre a língua e seu uso”) e 27 (“Ler o texto em grupos incentiva a socialização porque um ajuda o outro”), ambas com *factor array score* +4. Assim como o item 22, essas assertivas parecem mostrar que as professoras desejam a presença de textos na sala de aula, tal qual recomendado nas DCE. Vejamos um depoimento sobre o porquê do item 22 ter alto grau de concordância:

“Todos os aspectos gramaticais que trabalho surgem a partir dos textos que foram trabalhados, pois, no momento da interpretação muitas vezes os alunos não realizam a atividade por falta de conhecimento gramatical”. (participante 18 – F35InPG)

No depoimento acima, a professora relata muito brevemente uma de suas dificuldades no trabalho com leitura: a falta de conhecimento gramatical dos alunos. Fica sugerido que, de acordo com a percepção dela, a gramática também se configura como uma etapa importante para o trabalho com textos. O fato de esse perfil apontar a importância da gramática é a informação que se destaca, uma vez que consideramos importante que as professoras tenham essa percepção que diz respeito ao valor da gramática para o ensino de LE.

Os depoimentos sobre a assertiva 27 mostram a preocupação dessas professoras com a interação em sala de aula. Observe:

“A interação nas aulas de LEM é muito importante, além da socialização é possível uma troca de conhecimento de vocabulário”. (participante 18 – F35InPG)

“Essa é uma situação que pode e muito colaborar com a aprendizagem, o aluno que tem maior facilidade pode contribuir com o colega”. (participante 17 – F41InG)

Esse discurso parece ser bem característico das DCE, que pregam a interação entre professores e alunos e alunos entre si em prol da construção crítica e engajada do conhecimento. Por mais que esse grupo pareça valorizar a gramática, a interpretação para esse perfil sugere que há nelas o desejo em seguir as teorias que “vêm de cima”, levar adiante o discurso das DCE, da SEED e de seus demais formadores (da graduação e da pós-graduação). Isso pode ser evidenciado em mais algumas expressões comuns da área de pesquisa em ensino de línguas que aparecem nos discursos delas: “interação é muito importante”, “troca de conhecimento”, “aluno contribuir com o colega” – esta última é muito característica da teoria do andaime (*scaffolding*) de Vygostky.

A preocupação com a gramática também aparece de forma destacada nos itens 13 (“Conhecimento da gramática é necessário para a leitura dos textos”, +3) e 43 (“O aluno precisa ter um conhecimento básico de gramática e de vocabulário antes de tentar desenvolver estratégias de leitura”, +3) que sugerem a necessidade da aprendizagem de gramática preceder a leitura. Veja um depoimento sobre a assertiva 43:

“O conhecimento da LI (língua inglesa) no ensino médio já é mais definido, pois eles possuem pré-requisitos adquiridos no EF”. (participante 16 – F53ExPG)

Para o perfil 2, trabalhar com leitura é importante e necessário, mas os estudos gramaticais parecem ser cruciais para que as atividades de compreensão escrita sejam bem-sucedidas. É interessante perceber que o fato das percepções

dessas professoras estarem voltadas também para a importância da gramática pode sugerir que esse assunto deveria ter mais espaço nas DCE. Os perfis (tanto o primeiro como o segundo) demonstram que os professores entenderam a importância de se ensinar LE por meio de textos. Contudo, o perfil 2 sugere que esse trabalho com textos (leitura, principalmente) ainda enfrenta os desafios de se encontrar o lugar da gramática nos entremeios dessas novas diretrizes de ensino.

A rejeição pela assertiva 18 (“Não dá para levar texto para a aula de inglês porque os alunos não leem nem em português”, -5) confirma a importância dos textos para as aulas de acordo com o segundo perfil, o que, vale a pena frisar, segue a tendência das DCE. Veja um depoimento sobre esse item:

“Faz-se necessário levar textos em inglês, visto que o contato com os textos os alunos terão a possibilidade de aprenderem mais”.
(participante 18 – F35InPG)

A questão que poderia ser colocada aqui é a qualidade desse contato com a língua: seria um contato com o uso da língua, enquanto discurso e prática social ou um contato com a estrutura da língua e sua organização enquanto sistema de códigos? Nessa pesquisa não temos essas respostas, mas vale a reflexão.

Com relação às irrelevâncias, os itens que remetem ao uso de oralidade foram os que se destacaram por serem considerados menos importantes pelo segundo perfil. As assertivas 11 (“Tem professor que acredita que os alunos aprendem muito mais com música, mas é uma coisa que mais chama a atenção e entretém”, -1), 15 (“Trabalhar habilidades como compreensão e produção oral exigiria mudança no perfil profissional de muitos professores”, -1) e 26 (“Se o professor quiser, dá para falar em inglês com os alunos fazendo mímicas, usando figuras, gestos, dá para se virar”, -2) são relativamente irrelevantes e mostram, ainda que sutilmente, a rejeição da oralidade. Observemos o quadro:

| Assertivas | Perfil 1 | Perfil 2 | Perfil 3 | Perfil 4 |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| *39. Eu não mudaria nada nas DCE. O que precisa mudar é o currículo nas graduações. | -2 | 1 | -2 | -2 |
| 44. Trabalhar gramática é bom porque tem mais disciplina. Quando a aula é com textos, a sala fica mais bagunçada. | -5 | 0 | -1 | -3 |
| 2. Eu não tenho certeza se essa abordagem sócio-interacionista das DCE é a melhor opção para trabalhar com crianças. | -3 | 0 | -2 | -2 |
| 11. Tem professor que acredita que os alunos aprendem muito mais com música, mas é uma coisa que mais chama a atenção e entretém. | 1 | -1 | -4 | -3 |
| 15. Trabalhar habilidades como compreensão e produção oral exigiria mudança no perfil profissional de muitos professores. | 4 | -1 | 2 | 2 |
| *26. Se o professor quiser, dá para falar em inglês com os alunos fazendo mímicas, usando figuras, gestos, dá para se virar. | 3 | -2 | 0 | -1 |

Quadro 4 - Itens irrelevantes para o perfil 2, mas que o distingue no nível de $p > 0,05$ dos demais perfis. Os asteriscos indicam os itens que são altamente distintivos ($p < 0,01$).

Os itens 39 (“Eu não mudaria nada nas DCE. O que precisa mudar é o currículo das graduações” +1) e 2 (“Eu não tenho certeza se essa abordagem sócio-interacionista das DCE é a melhor opção para trabalhar com crianças” 0), confirmam o que dissemos anteriormente sobre a preocupação dessas professoras com sua própria formação e também sugerem sua percepção positiva com relação às DCE. Vale a pena destacar também a assertiva 44 (“Trabalhar gramática é bom porque tem mais disciplina. Quando a aula é com textos, a sala fica mais bagunçada”), valorada em zero e que pode indicar que o fato de apreciarem a presença da gramática em sala de aula não tem nada a ver com a suposição de que ela proporcionaria mais ou menos disciplina.

Pensando em como delinear o perfil 2, é possível afirmar que são professoras que valorizam a importância do ensino de gramática, sem, no entanto, deixar de lado os gêneros/textos como objetos de ensino. Parece-nos um grande avanço para o ensino de LE considerar o valor da gramática sem elegê-la como principal norteadora da prática de ensino. As percepções das professoras sugerem que textos e discussões sobre cultura e sociedade devem fazer parte do

cotidiano, e elas também demonstram preocupação com a formação cidadã de seus alunos.

As professoras do perfil 2 também revelam que não se preocupam muito com a oralidade em sala de aula (oposto do perfil 1, os *Confiantes*). Contudo, vale a pena destacar que essas professoras, dentro de suas escolhas metodológicas e teóricas, têm buscado valorizar o ambiente de aprendizagem da escola pública, preocupando-se com a formação social e humana dos alunos (cf. itens 10, 31, 45) e também cuidando para que sua prática esteja de acordo com o que a academia mostra como “melhor” ou “mais correto” para o ensino de línguas, isso está revelado pela ânsia de se trabalhar com textos e pelo respeito que demonstram para com as DCE (cf. itens 42, 45, 47, 24). Para encerrar, é interessante ainda chamar a atenção para a rejeição da sentença 17 (“Quem estuda inglês só na escola pública não aprende a língua inglesa porque só fica discutindo sobre o mundo e em português”, -3): essas professoras sugerem que é possível aprender inglês na escola pública, mas, em uma das justificativas, uma delas menciona que os alunos precisam ter mais interesse para que o aprendizado aconteça. Mas isso já daria outra pesquisa, com muitas outras implicações que no momento não cabem aqui.

Como esse perfil fez claras referências às suas preferências pelo trabalho com textos (gêneros textuais) acompanhado do estudo de estruturas gramaticais com fins de interpretação textual, nomeamos o grupo de *Gramáticas do Texto*. É uma tentativa (talvez não muito bem sucedida) de expressar o que parece ser uma intenção muito interessante de discutir a inclusão da gramática nas práticas de ensino de gêneros do discurso nas aulas de LE.

4.1.3 PERFIL 3: DESBRAVADORAS

O terceiro perfil gerado pela nossa pesquisa foi o mais difícil de descrever e analisar. Isso ocorreu porque o grupo conta com apenas três respondentes, sendo o grupo com menor número de professores. Outras

características desse perfil são: todas as participantes são do sexo feminino, consideradas iniciantes na profissão (com menos de 5 anos de atuação) e com idades 22, 23 e 33 anos.

Uma das primeiras coisas a destacar nas percepções das professoras do perfil 3 é o fato de que elas parecem não acreditar no interesse da comunidade escolar na aprendizagem eficiente de uma LE. Assim, para iniciar a análise, apresentaremos, na página seguinte, o quadro com as assertivas mais relevantes para o entendimento das percepções do perfil 3.

| Assertivas | Perfil 1 | Perfil 2 | Perfil 3 | Perfil 4 |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| *30. Na escola tudo gira em torno da nota. Não importa o que você vai fazer na aula, o que importa é o aluno ter nota para passar. | -5 | 1 | 5 | 3 |
| 46. O que atrasa o trabalho com textos é que o aluno quer traduzir palavra por palavra. Ele consulta o dicionário o tempo todo. | 2 | 5 | 5 | 1 |
| 48. Dar aula de gêneros não é ficar teorizando sobre gêneros, mas sim praticar situações sociais de forma natural. | 5 | 2 | 5 | 3 |
| 7. O professor sente-se confortável com as diretrizes porque ele não precisa falar inglês, então não precisa ter um alto grau de proficiência. | -3 | -5 | -5 | 0 |
| *13. Conhecimento da gramática é necessário para a leitura dos textos. | -1 | 3 | -5 | 3 |
| *34. O aluno adulto não precisa traduzir palavra por palavra, ele vai lendo e inferindo o que está escrito. | 2 | 2 | -5 | 1 |
| 31. A discussão sobre temas relacionados à sociedade deve estar sempre ao lado do ensino da língua para o desenvolvimento crítico do aluno. | 5 | 5 | 4 | 1 |
| *21. Exploro assuntos mais polêmicos como consumismo a partir de algo prazeroso, como um diálogo sobre compras. | 0 | 0 | 4 | 0 |
| 16. Os alunos respondem exercícios como “relacionar colunas”, “cruzadinhas” e “complete” mais por dedução do que pela leitura. | -1 | 3 | 4 | 0 |
| 11. Tem professor que acredita que os alunos aprendem muito mais com música, mas é uma coisa que mais chama a atenção e entretém. | 1 | -1 | -4 | -3 |
| *22. Sempre que eu levo texto para a aula, acaba desencadeando o ensino de gramática. | -1 | 4 | -4 | -2 |
| 23. É bom aprender inglês falando de coisas divertidas em vez de assuntos mais sérios. | 2 | -2 | -4 | -1 |
| 29. A formação do professor de inglês deveria incluir estudos que envolvam reflexões mais profundas sobre a língua e seu uso. | 4 | 4 | 3 | 5 |
| 14. Esse discurso “pode falar português” é só para mascarar que o professor não sabe falar inglês, assim fica parecendo normal não utilizar a língua em sala. | 0 | -3 | 3 | 2 |
| *4. Os alunos mais velhos não querem falar porque têm vergonha. | 0 | -1 | 3 | -1 |
| 9. É bom levar gêneros com os quais os alunos têm mais intimidade porque é mais fácil trabalhar. | 3 | 2 | 3 | 1 |
| 1. Livros ou planejamentos que deixam tudo muito aberto para o professor completar/adaptar não funcionam bem porque o professor não tem formação para isso. | -3 | -3 | -3 | -3 |
| *8. É importante fixar o vocabulário | 1 | 0 | -3 | 2 |
| 20. Eu mudaria muita coisa nas DCE, principalmente o fato de proporem um trabalho parecidíssimo com as DCE de língua portuguesa. | -1 | -2 | -3 | 3 |
| 24. As DCE deixam de lado o que deveria ser o foco das aulas: a língua. | -2 | -3 | -3 | 5 |

Quadro 5 - Itens mais relevantes para o perfil 3. O asterisco indica que o item é altamente distintivo ($p < 0,01$).

A alta valoração do item 30 (“Na escola tudo gira em torno da nota. Não importa o que você vai fazer na aula, o que importa é o aluno ter nota para passar”, +5) mostra descrença no sistema de ensino tal como ele funciona atualmente. As professoras do perfil 3 chamam a atenção para os problemas enfrentados no dia a dia escolar. A afirmação 30 é polêmica e causa controvérsia entre os perfis, principalmente porque admite que o sistema escolar (escolas, alunos, pais, professores, todos os envolvidos) parece estar condicionado a atender demandas meramente quantitativas ao invés de qualitativas, o que gera muitos problemas para a educação que visa a formação integral do aluno. Vejamos algumas das justificativas das professoras para a escolha do item 30 como um dos que elas mais concordam:

“Porque as orientações passadas, ou questionadas, são quanto à nota, não quanto ao conteúdo”. (participante 8 – F33InPG)

“Nossos alunos estão vocacionados a ‘tirar nota’ para passar de série. É um pensamento perigoso e que os pais e a própria escola estão acostumados”. (participante 10 – F23InPG)

Os depoimentos (bem como algumas das entrevistas realizadas com os professores para elaboração da amostra “Q”) revelam que os professores, de modo geral, não concordam com essa situação, mas que ela existe e, infelizmente, muitas vezes se sobrepõe.

Na mesma direção do item 30, convém nos atentarmos para o item 14 (“Esse discurso “pode falar português” é só para mascarar que o professor não sabe falar inglês, assim fica parecendo normal não utilizar a língua em sala” +3) que recebeu um valor significativo de concordância. Afirmar que o professor não sabe falar inglês é sugerir que o ensino de LE na escola está realmente com problemas muito sérios. Apesar de esse perfil ser pouco numeroso, é interessante apontarmos como essas professoras trazem a tona assuntos polêmicos, cuja discussão é delicada e não fora trazida por nenhum perfil anterior.

Assim como os demais perfis, o terceiro também traz considerações acerca do uso de gêneros do discurso enquanto objetos de ensino. Podemos

afirmar que essa questão tem sido o cerne da pesquisa, pois parece que a teoria de gêneros do discurso tem sido bem acolhida entre os professores e, no meio de suas diferentes posturas e percepções, a maioria aceita e se guia pelos gêneros para pensar o ensino de LE na escola pública. Tal percepção pode ser confirmada pela relevância positiva dos itens 48 (“Dar aula de gêneros não é ficar teorizando sobre gêneros, mas sim praticar situações sociais de forma natural, +5) e 9 (“É bom levar gêneros com os quais os alunos têm mais intimidade porque é mais fácil trabalhar”, +3).

Ao adotar os gêneros como principais norteadores das aulas de inglês na escola, esse perfil também expressa sua rejeição pela gramática e pela tradução. Os itens 46 (“O que atrasa o trabalho com textos é que o aluno quer traduzir palavra por palavra. Ele consulta o dicionário o tempo todo” +5), 13 (“Conhecimento da gramática é necessário para a leitura dos textos” -5), 22 (“Sempre que eu levo texto para a aula, acaba desencadeando o ensino de gramática” -4) e 9 (“É bom levar gêneros com os quais os alunos têm mais intimidade porque é mais fácil trabalhar” +3) sugerem que para essas professoras a gramática não é pressuposto para o ensino de leitura e tampouco a leitura desencadeia o ensino de gramática (questões que são relevantes para o perfil 2, conforme vimos anteriormente). Nesse perfil, a tradução também parece ser rejeitada. Nos depoimentos, uma das professoras afirma que “os alunos sentem necessidade de conhecer todas as palavras para poderem ler” (participante 8 – F33InPG). Essa constatação sugere que, de acordo com esse perfil, o costume de traduzir cada palavra “ao pé da letra” pode atrapalhar as aulas de leitura. Portanto, parece que a gramática e a tradução não devem fazer parte do currículo na visão dessas professoras.

A aceitação da teoria de gêneros para o ensino de línguas estende a análise desse perfil para o fato de que os participantes aqui parecem apoiar as DCE. A rejeição da assertiva 7 (“O professor sente-se confortável com as diretrizes porque ele não precisa falar inglês, então não precisa ter um alto grau de proficiência”, -5) mostra que, de acordo com a percepção dessas professoras, as

diretrizes não postulam que não se deve falar em inglês, o que pode estar acontecendo é uma má interpretação de alguns professores quanto a isso:

“Acredito que as diretrizes querem que o professor, mesmo que trabalhando gêneros, utilize a língua inglesa em sala, até porque esse é o foco principal”. (participante 15 – F22InPG)

O apoio às DCE também aparece no item 31 (“A discussão sobre temas relacionados à sociedade deve estar sempre ao lado do ensino da língua para o desenvolvimento crítico do aluno” +4), que apoia o documento; e nos itens 20 (“Eu mudaria muita coisa nas DCE, principalmente o fato de proporem um trabalho parecidíssimo com as DCE de língua portuguesa” -3) e 24 (“As DCE deixam de lado o que deveria ser o foco das aulas: a língua” -3), que rejeitam que o documento possa ter algum defeito. As assertivas citadas ainda defendem a presença de discussões que venham a desenvolver a criticidade do sujeito. Os momentos de discussão deveriam formar os alunos não apenas linguisticamente, mas socialmente para uma vida cidadã (item 31). Tais itens também demonstram apoio direto às DCE, afirmando que o documento não precisa de mudanças (24) e que as DCE dão conta daquilo que se propõe a fazer (20): reger o ensino de LE nas escolas regulares. Veja as seguintes justificativas que corroboram essas percepções:

Item 31 – “Discutir temas ligados a sociedade de forma que o aluno compreenda e também passe a questionar é uma boa forma de trabalhar LI”. (participante 15 – F22InPG)

Item 24 – “Essa frase me faz lembrar de professores tradicionais que acreditam que ensinar LI é apenas focar na gramática”. (participante 15 – F22InPG)

Essas justificativas parecem mostrar que a professora acredita que as DCE ampliam a perspectiva de ensino de LE para além do puramente linguístico, o que parece ser positivo para esse perfil.

No terceiro perfil, aparece um pouco sobre motivação, assunto que ainda não havia aparecido nos perfis anteriores. Os itens 21 (“Exploro assuntos

mais polêmicos como consumismo a partir de algo prazeroso, como um diálogo sobre compras”, +4), com alto índice de concordância, e 11 (“Tem professor que acredita que os alunos aprendem muito mais com música, mas é uma coisa que mais chama a atenção e entretém”, -4), com alto índice de rejeição, sugerem que as professoras reconhecem a importância de se ter momentos divertidos enquanto se aprende outra língua. Ademais, elas não concordam que a música seja apenas um entretenimento, mas que, poder ser ferramenta importante no processo de ensino/aprendizagem, isto é, poderia ser um modo de motivar por meio do próprio objeto de ensino. Isso pode ser mais bem compreendido pela seguinte justificativa dada para a rejeição do item 11:

“A música tem sim o caráter de entreter, é um gênero riquíssimo para ser explorado e o aluno se sente motivado para aprender a língua até porque a música faz parte de nossas vidas”.
(participante 10 – F23InPG)

O item 16 (“Os alunos respondem exercícios como “relacionar colunas”, “cruzadinhas” e “complete” mais por dedução do que pela leitura”, +4) pode ser mais uma assertiva que sugere desmotivação, pois podemos entender que, se os alunos realizam os exercícios por dedução, talvez eles estejam desinteressados. O fato de o aluno parecer condicionado a atividades maçantes, como tradução (cf. sentenças 46 “O que atrasa o trabalho com textos é que o aluno quer traduzir palavra por palavra. Ele consulta o dicionário o tempo todo” +5; e 34 “O aluno adulto não precisa traduzir palavra por palavra, ele vai lendo e inferindo o que está escrito” -5), também parece preocupar essas professoras, talvez porque isso possa prejudicar a motivação em sala de aula, ou porque seja uma prática pouco eficiente na percepção delas.

Por outro lado, há ainda a assertiva 23 (sobre aprender inglês falando de coisas divertidas em vez de assuntos mais sérios -4), que foi bastante refutada. Uma possível razão para tal resultado seria o apreço que essas professoras demonstraram pela proposta de levar discussões mais críticas para a sala de aula (ver item 31) que, conseqüentemente, abrangem assuntos mais sérios. Contudo,

não podemos dizer que o fato de elas negarem essa afirmação sobre diversão contraria sua preocupação com a motivação dos alunos, afinal, a motivação para o aprendizado vai muito além de proporcionar diversão³¹.

Antes de avançar para os itens irrelevantes para o perfil 3, vale a pena mencionar que o item 29 (“A formação do professor de inglês deveria incluir estudos que envolvam reflexões mais profundas sobre a língua e seu uso” +3) recebe destaque positivo, o que significa que, no perfil 3, as professoras também estão preocupadas com sua própria formação, conforme perfis anteriores, e parecem reconhecer que ainda há lacunas a serem corrigidas.

O itens irrelevantes para as professoras do perfil 3 ajudam a confirmar as análises que acabaram de serem feitas. Observemos o quadro:

| Assertivas | Perfil 1 | Perfil 2 | Perfil 3 | Perfil 4 |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| *40. As estratégias de leitura são iguais para o inglês e para o português. | -3 | -1 | 1 | 4 |
| 10. É importante levar informações sobre culturas de língua inglesa para trabalhar a riqueza das diferenças. | 3 | 5 | 1 | 4 |
| 41. É legal que grupos e duplas pratiquem a fala com diálogos curtos que ilustrem a utilidade da língua. | 4 | 2 | 0 | 5 |
| 3. Não adianta ficar ensinando gramática porque os alunos não obtêm êxito quando tentam se comunicar. | -2 | -4 | 0 | -5 |
| *18. Não dá para levar texto para a aula de inglês porque os alunos não leem nem em português. | -4 | -5 | 0 | -5 |

Quadro 6 - Itens irrelevantes para o perfil 3, mas que o distingue no nível de $p > 0,05$ dos demais perfis. Os asteriscos indicam os itens que são altamente distintos ($p < 0,01$).

A assertiva 3 (“Não adianta ficar ensinando gramática porque os alunos não obtêm êxito quando tentam se comunicar”, 0) sugere certa rejeição pela gramática. Parece que as professoras não estão preocupadas em ensinar ou não ensinar gramática. Na verdade, seu foco principal é o texto, como mostrado

³¹ Para mais informações sobre teorias e pesquisas acerca do papel da motivação no aprendizado de línguas estrangeiras ver Oxford & Shearin (1994; 1999); Dörnyei (1994; 2001; 2003); MacIntyre, Noels & Moore (2010); entre outros.

anteriormente. A gramática, seja para a comunicação ou não, parece não ter relevância, já que o objeto escolhido é outro.

Esse perfil também não concebe como muito relevante o item 10 (“É importante levar informações sobre culturas de língua inglesa para trabalhar a riqueza das diferenças”), que recebe valoração +1. Há um costume da comunidade educacional que trabalha com ensino de LE de acordo com o qual conhecer e experimentar aspectos da cultura do outro pode ser uma forma de motivação (vide celebrações de Halloween e/ou Thanksgiving, por exemplo). O perfil 3 já sugeriu estar preocupado com motivação; contudo, aparentemente, as professoras desse grupo não acreditam que trabalhar aspectos culturais possa ser uma forma de motivar diretamente o aluno.

A análise do terceiro perfil foi a mais complicada, não apenas por serem poucas as participantes que formam o grupo, mas porque suas percepções apontaram para muitas informações diferentes. Esse perfil revelou certo desinteresse pelo ensino de gramática, o que contraria uma afirmação recorrente em muitos cursos de formação de que o professor só sabe ou só quer ensinar gramática, porque é mais fácil de avaliar, ou de conseguir material etc. A preferência pelo trabalho com textos (gêneros) assemelha-se aos perfis anteriores. Uma percepção que marcou a análise desse grupo, principalmente por ser um fator que as diferenciou dos perfis 1 e 2, é sua sutil preocupação com a motivação e sua aparente descrença no sistema escolar.

O nome escolhido para esse perfil foi *Desbravadoras*, porque, por serem iniciantes na profissão, essas professoras revelaram algumas de suas confianças quanto ao ensino de LE, ao mesmo tempo em que também sugeriram várias inseguranças. Suas percepções variaram desde a certeza sobre adotar gêneros do discurso como objetos de ensino, passando pela sutil preocupação com motivação, até sua decepção com o sistema escolar, que só se preocupa com notas e aprovações. Assim, o nome *Desbravadoras* parece comportar bem o momento que essas professoras enfrentam: novos desafios da carreira profissional que acaba de ser iniciada.

4.1.4 *PERFIL 4: CRÍTICOS*

Finalmente chegamos ao último perfil revelado por este estudo “Q”. Esse grupo conta com seis sujeitos, três homens e três mulheres. As idades variam entre 23 e 38 anos. Dos seis respondentes, quatro são iniciantes (menos de 5 anos de experiência), dos quais dois homens e duas mulheres. Vamos conferir, na próxima página, o quadro com os itens mais relevantes e, conseqüentemente, definidores do perfil 4.

| Assertivas | Perfil 1 | Perfil 2 | Perfil 3 | Perfil 4 |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| *24. As DCE deixam de lado o que deveria ser o foco das aulas: a língua. | -2 | -3 | -3 | 5 |
| *29. A formação do professor de inglês deveria incluir estudos que envolvam reflexões mais profundas sobre a língua e seu uso. | 4 | 4 | 3 | 5 |
| *41. É legal que grupos e duplas pratiquem a fala com diálogos curtos que ilustrem a utilidade da língua. | 4 | 2 | 0 | 5 |
| 3. Não adianta ficar ensinando gramática porque os alunos não obtêm êxito quando tentam se comunicar. | -2 | -4 | 0 | -5 |
| 6. Aula de compreensão de texto é fácil: levo o texto, a tradução e discuto o tema. | -5 | -2 | -2 | -5 |
| 18. Não dá para levar texto para a aula de inglês porque os alunos não leem nem em português. | -4 | -5 | 0 | -5 |
| 10. É importante levar informações sobre culturas de língua inglesa para trabalhar a riqueza das diferenças. | 3 | 5 | 1 | 4 |
| 36. Os alunos gostam do que entendem: a compreensão é tudo. | 1 | 0 | 2 | 4 |
| 43. O aluno precisa ter um conhecimento básico de gramática e de vocabulário antes de tentar desenvolver estratégias de leitura. | 0 | 3 | 0 | 4 |
| 17. Quem estuda inglês só na escola pública não aprende a língua inglesa porque só fica discutindo sobre o mundo e em português. | -2 | -3 | -1 | -4 |
| *35. Conhecimento de gêneros ajuda a compensar faltas/lacunas linguísticas. | 1 | 2 | 1 | -4 |
| *40. As estratégias de leitura são iguais para o inglês e para o português. | -3 | -1 | 1 | -4 |
| 13. Conhecimento da gramática é necessário para a leitura dos textos. | -1 | 3 | -5 | 3 |
| *20. Eu mudaria muita coisa nas DCE, principalmente o fato de proporem um trabalho parecidíssimo com as DCE de língua portuguesa. | -1 | -2 | -3 | 3 |
| 30. Na escola tudo gira em torno da nota. Não importa o que você vai fazer na aula, o que importa é o aluno ter nota para passar. | -5 | 1 | 5 | 3 |
| 48. Dar aula de gêneros não é ficar teorizando sobre gêneros, mas sim praticar situações sociais de forma natural. | 5 | 2 | 5 | 3 |
| 1. Livros ou planejamentos que deixam tudo muito aberto para o professor completar/adaptar não funcionam bem porque o professor não tem formação para isso. | -3 | -3 | -3 | -3 |
| 11. Tem professor que acredita que os alunos aprendem muito mais com música, mas é uma coisa que mais chama a atenção e entretém. | 1 | -1 | -4 | -3 |
| 44. Trabalhar gramática é bom porque tem mais disciplina. Quando a aula é com textos, a sala fica mais bagunçada. | -5 | 0 | -1 | -3 |
| 47. Eu aproveito muito pouco das diretrizes porque o planejamento é gramática, e eu tenho que seguir. | -4 | -4 | -1 | -3 |

Quadro 7 - Itens mais relevantes para o perfil 4. O asterisco indica que o item é altamente distintivo ($p < 0,01$).

Um das características que mais se destaca no perfil 4 é o fato de que esses professores parecem não concordar totalmente com a proposta das DCE, o que não ocorreu nos perfis anteriores. Os itens 24 (“As DCE deixam de lado o que deveria ser foco das aulas: a língua” +5) e 20 (“Eu mudaria muita coisa nas DCE, principalmente o fato de proporem um trabalho parecidíssimo com as DCE de língua portuguesa” +3) mostram duras críticas ao documento estadual no que diz respeito ao lugar destinado à discussão do ensino de língua propriamente dito. Sobre a assertiva 24, os seguintes depoimentos foram apresentadas:

“As DCE’s focalizam muito (muito mesmo) a formação de um aluno crítico (leitor crítico e transformador social) e, ao fazer isso, parecem esquecer que a língua foco deve ser ensinada. Um exemplo claro disso são os FOLHAS³² do PR: um material que não respeita níveis de proficiência em LE e evidencia má formação dos proponentes (dos FOLHAS). O material (seguindo as DCE’s) é muito crítico, mas esquece da metodologia de ensino de LE”. (participante 1 – M23InPG)

“Por mais que a formação crítica do aluno seja importante, é só na aula de inglês que ele aprende a língua. Acho que a língua ainda deveria ser o foco. E a formação crítica algo complementar, feito nas aulas”. (participante 5 – M23ExPG)

Os depoimentos acima revelam o quanto esses professores parecem preocupados ao perceberem que a formação crítica do aluno parece estar se sobressaindo ao ensino da língua-alvo. A assertiva 20, por sua vez, corrobora a não aceitação de que a metodologia sugerida para o ensino de LE pareça ser, praticamente, a mesma da proposta de ensino de língua materna. Veja uma justificativa:

³² O projeto FOLHAS do estado do Paraná foi uma iniciativa do governo para que os professores da rede estadual formassem seu próprio material didático. No caso da disciplina de LEM, os professores deveriam montar unidades que trabalhassem a língua alvo de forma crítica e contextualizada (tal como previsto nas DCE). As unidades montadas pelos professores passaram por um processo de seleção e revisão e deram origem a um livro didático (destinado aos três anos Ensino Médio). Esse livro é dividido, uma parte é para as aulas de inglês e a outra para aulas de espanhol.

“Eu acho que as DCE’s de língua inglesa ignoram o fato de que o aluno não fala inglês. O trabalho com a leitura não é o mesmo em LE e em língua materna. Além disso, há especificidades no trabalho com outras habilidades que a LE exige, como as atividades de ‘listening’”. (participante 1 – M23InPG)

A questão acerca da adoção dos mesmos pressupostos teóricos e da mesma metodologia de ensino de língua materna para língua estrangeira é uma discussão que, com certeza, pode estender-se muito e mereceria uma pesquisa destinada apenas a esse assunto.

A percepção de que as DCE não estão atendendo devidamente a demanda e as dúvidas dos professores de LE da escola pública está evidente também nos dados que apontam as afirmações irrelevantes para esse grupo. Acreditamos ser útil trazer as assertivas irrelevantes para discussão nesse momento para complementar a análise acerca da negação de alguns pressupostos das DCE reveladas nas percepções do perfil 4.

| Assertivas | Perfil 1 | Perfil 2 | Perfil 3 | Perfil 4 |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| *45. Essas discussões mais críticas sugeridas pelas DCE não devem tomar muito tempo da aula, porque são sempre em português e não contribuem muito para o ensino da língua. | -2 | -4 | -2 | 2 |
| 12. As diretrizes estão no caminho certo: leitura é a habilidade mais importante para a escola porque o aluno precisa para prestar ENEM e vestibular. | -1 | -1 | -1 | 2 |
| 31. A discussão sobre temas relacionados à sociedade deve estar sempre ao lado do ensino da língua para o desenvolvimento crítico do aluno. | 5 | 5 | 4 | 1 |
| *7. O professor sente-se confortável com as diretrizes porque ele não precisa falar inglês, então não precisa ter um alto grau de proficiência. | -3 | -5 | -5 | 0 |
| 23. É bom aprender inglês falando de coisas divertidas em vez de assuntos mais sérios. | 2 | -2 | -4 | -1 |
| *27. Ler o texto em grupos incentiva a socialização porque um ajuda o outro. | 3 | 4 | 2 | -1 |
| *25. Apesar das discussões em sala serem em português eu vou colocando palavras em inglês no meio. Alguma coisa deve ficar gravada para o aluno. | 5 | 1 | 1 | -2 |

Quadro 8 - Itens irrelevantes para o perfil 4, mas que o distingue no nível de $p > 0,05$ dos demais perfis. Os asteriscos indicam os itens que são altamente distintivos ($p < 0,01$).

Os itens 45 (“Essas discussões mais críticas sugeridas pelas DCE não devem tomar muito tempo da aula, porque são sempre em português e não contribuem muito para o ensino da língua” +2), 25 (“Apesar das discussões em sala serem em português, eu vou colocando palavras em inglês no meio. Alguma coisa deve ficar gravada para o aluno” -2) e 31 (“A discussão sobre temas relacionados à sociedade deve estar sempre ao lado do ensino da língua para o desenvolvimento crítico do aluno” +1) são tomados como fatos irrelevantes para o perfil 4. A polêmica acerca das discussões sobre temas outros que não sobre a língua e seu uso é afirmada na negação da assertiva 6 (“Aula de compreensão de texto é fácil: levo o texto, a tradução e discuto o tema” -5). Veja as justificativas:

“Texto e tradução não é aula de leitura e interpretação. Esse método só comprova a falta de ensino da LE: o foco é a discussão do tema (em português) e não o ensino da língua funcionando”. (participante 1 – M23InPG)

“O trabalho com texto na aula é importante e o contato do aluno com o texto deve ser feito corretamente, através das estratégias de leitura, para que o aluno não realize uma tradução e sim entenda a essência do texto”. (participante 14 – F29InPG)

“Acho um absurdo levar a tradução do texto e, assim trabalhá-lo é aula de Português. Com o Inglês deve-se trabalhar o texto na língua inglesa”. (participante 29 – F38ExPG)

Ao negar o item 6, os professores sugerem justificativas diferentes. Observamos, assim, não apenas a aparente negação das discussões como centro da aula, mas também a negação do método de tradução e, na justificativa da respondente 14, uma tendência ao uso das estratégias de leitura, método não abordado pelas DCE.

O perfil 4 também revelou-se um grupo cujas percepções estão voltadas à preocupação com a oralidade e com o ensino de gramática, dois tópicos pouco contemplados nas DCE. O item 41 (“É legal que grupos e duplas pratiquem a fala com diálogos curtos que ilustrem a utilidade da língua” +5) sugere o anseio em trazer para a sala de aula diálogos que os alunos possam praticar, explorando as modalidades orais da língua. Ainda sobre essa assertiva, há uma

justificativa: “É uma tentativa que pode realizar grandes resultados, se levada a sério pelos alunos” (participante 30 – F24InG). A importância da oralidade também está sugerida na aceitação do item 48 (“Dar aula de gêneros não é ficar teorizando sobre gêneros, mas sim praticar situações sociais de forma natural” +3) e na forte refutação do item 3 (“Não adianta ficar ensinando gramática porque os alunos não obtêm êxito quando tentam se comunicar” -5). Ao aceitar a assertiva 48, os professores reconhecem a importância de se praticar os gêneros, utilizá-los em práticas reais (ou o mais reais possíveis) de uso de língua e linguagem. Já a refutação do item 3 se dá pelo fato de que essa sentença afirma que ensinar gramática não ajuda na comunicação. Os professores não aceitam que isso seja verdade, e isso fica evidente nas justificativas sobre os itens 48 e 3, nas quais é possível entender que esses professores anseiam pela oralidade em sala de aula. Os depoimentos também abrem caminhos para outro tópico que merece destaque no perfil 4: o ensino de gramática.

Item 48 – “Muitos professores acham que trabalhar gêneros é ficar ‘decompondo’ o material ou ‘dissecando’ um cadáver (o texto). O gênero é uma instituição social, só sua prática social real que determina sua utilização: ninguém ‘aprende’ gênero (no sentido escolar), a gente usa gêneros”. (participante 1 – M23InPG)

Item 3 – “O ensino de gramática auxilia o aluno a se comunicar, tanto na forma escrita quanto oral”. (participante 30 – F24InG)

Item 3 – “Acredito que ao ensinar gramática, a comunicação pode e deve caminhar junto, na prática de diálogos de acordo com o ponto gramatical”. (participante 29 – F38ExPG)

Item 3 – “Adianta sim. A gramática, desde que não seja o único foco, pode ser importante na comunicação. Pelo menos pra mim”. (participante 5 – M23ExPG)

Refletindo sobre a percepção desses professores quanto ao ensino de gramática, evidenciamos que a refutação do item 3 (-5) pode estar de acordo com a aceitação do item 43 (“O aluno precisa ter um conhecimento básico de gramática e de vocabulário antes de tentar desenvolver estratégias de leitura” +4) e do item 13 (“Conhecimento de gramática é necessário para a leitura dos textos”

+3). A valorização da gramática, em oposição às DCE, já foi evidenciada nas justificativas do item 3, anteriormente citadas. Entretanto, há mais alguns breves depoimentos dos professores que reforçam essa percepção:

Item 13 – “É necessário ter um conhecimento gramatical para se ler um texto e entendê-lo. Um conhecimento mínimo, mas necessário. A gramática é um elemento que também atua na construção dos sentidos do texto. A intencionalidade de um texto passa, também, por sua organização gramatical, e acredito ser importante e necessário conhecer a gramática para compreendê-lo verticalmente”. (participante 22 – M28InPG)

Item 13 – “O aluno precisa conhecer a gramática da língua – mesmo que não a domine – para compreender a mensagem do texto”. (participante 29 – F38ExPG)

Portanto, parece ficar evidente a valorização do ensino de gramática como pressuposto para a leitura de textos. No entanto, é preciso ressaltar que não se sabe como esse ensino acontece. Um dos respondentes do perfil 4 expõe sua opinião de forma bastante coerente sobre o fato de que ensinar gramática não é, necessariamente, algo negativo. Segundo ele, o problema, na verdade, pode estar na concepção de gramática que o professor tem. Sobre o item 22 (“Sempre que eu levo texto para a aula, acaba desencadeando o ensino de gramática” -5), o depoimento é o seguinte:

“Ensina gramática quem quer, e isso não é necessariamente ruim. Uma primeira questão é a da concepção de gramática que o professor tem: se o foco for um aspecto normativo, realmente é um equívoco. Mas discutir aspectos funcionais da língua não é um erro. Toda a língua é uma gramática. O problema é que a assertiva parece focar uma gramática normativa”. (participante 1 – M23InPG)

A discussão sobre a importância do conhecimento básico do sistema da língua é corroborada por esse perfil na medida em que o item 35 é refutado (“Conhecimento de gêneros ajuda a compensar faltas/lacunas linguísticas” -4). Para esses sujeitos, saber reconhecer o gênero não será de grande valia se a falta de conhecimento linguístico prevalecer. Sobre a assertiva 35:

“Lacunas linguísticas se preenchem com conhecimento linguístico, e nada mais. O conhecimento de gêneros é um acréscimo para que o processo de ensino-aprendizagem possa ter melhores resultados. Uma coisa não exclui nem compensa a outra. Se o professor se propõe a trabalhar com gêneros, ele deve conhecer sobre o ensino de gêneros, mas, também, dominar o conhecimento linguístico ‘da língua’”. (participante 22 – M28InPG)

Diante da concordância do grupo com a relevância da gramática no trabalho com língua estrangeira na escola, esses professores parecem estar preocupados com o nível de compreensão dos alunos. O item 36 (“Os alunos gostam do que entendem: a compreensão é tudo” +4) mostra que a compreensão precisa ser valorizada, pois é essencial. Será que essas percepções estão sugerindo que conhecer a gramática e o vocabulário para então ler o texto é requisito para que haja compreensão? Obter noções de gramática antes de ler o texto garantiria mais interesse/participação dos alunos? São questões que podem originar novas investigações na área de Linguística Aplicada.

Finalmente, o olhar crítico que o perfil 4 lança sobre as DCE não apaga as expectativas de que o ensino de LE pode acontecer de forma adequada nas escolas públicas. Isso está mostrado na negação do item 17 (“Quem estuda inglês só na escola pública não aprende a língua inglesa porque só fica discutindo sobre o mundo e em português” -4). Alguns depoimentos acerca desse item esclarecem melhor essa percepção de que um bom trabalho pode ser realizado na escola, apesar das circunstâncias:

“Mas, se o professor pautar sua prática a partir de uma perspectiva gramatical e falar, predominantemente, em inglês, também não garante, por si só o aprendizado por parte do aluno. Embora não seja prudente e coerente passar a aula de inglês discutindo ‘sobre o mundo’ e em português. Há estudantes de escolar privadas que não aprendem inglês da forma como deveriam, mesmo o professor falando em inglês. Para além dos problemas, é função do professor de língua inglesa ensinar essa língua estrangeira, e ensiná-la requer, basicamente, que o professor fale inglês fluentemente e conheça a língua em todos os aspectos (língua, fala)”. (participante 22 – M28InPG)

“Apesar das DCEs enfatizarem esse aspecto da discussão (em LM), creio que é possível aprender sim, vai da dedicação do professor e dos alunos”. (participante 5 – M23ExPG)

As justificativas apontam para mais uma percepção revelada no perfil 4: não diferente dos demais perfis, aqui também acreditam na necessidade de melhoras na formação dos professores. A assertiva 29 (“A formação do professor de inglês deveria incluir estudos que envolvam reflexões mais profundas sobre a língua e seu uso”) tem seu escore em +5 e revela que a preocupação com a formação é assunto de destaque. Veja as justificativas:

“Acredito que esse aspecto é pouco trabalhado na graduação. Quando há discussões, são poucas. Achei que na minha formação faltaram disciplinas específicas de LA e ensino de línguas”. (participante 5 – M23ExPG)

“Concordo, porque se o professor não procurar estudos mais profundos sobre a língua fora do seu curso de graduação, ele se forma com muitas dificuldades de trabalhar o seu próprio objeto de formação”. (participante 29 – F38ExPG)

Diante de todas as percepções analisadas, a consciência mais crítica sobre a prática de ensino e sobre concepções teóricas parece ser a ideia mais característica do perfil 4. Por essa razão, eles são nomeados *Críticos*, afinal, estão reagindo a determinadas formas de pensar com as quais não concordam. Os *Críticos* respondem às DCE de forma não conformada, e suas percepções apontam para uma reflexão sobre o próprio documento e sobre a sua própria formação teórico-prática.

4.2 COMPARAÇÕES ENTRE PERFIS

Nesta seção, teceremos alguns comentários/análises em torno das semelhanças e diferenças entre os perfis revelados pelo estudo que compôs essa pesquisa de mestrado. A correlação fatorial entre os perfis mostrou que os perfis 1 e 2 são os mais parecidos estatisticamente, pois sua correlação entre os escores

fatoriais está em 0,51. Já os perfis 3 e 4 são os mais diferentes, visto que sua correlação está muito baixa: 0,25 (vide figura 1). Entretanto, esses valores não significam que os perfis apresentam divergências apenas entre as duplas 1-2 e 3-4. Apontaremos algumas das grandes diferenças primeiramente, para depois, passar aos consensos.

Quando o assunto é gramática, o estudo revelou um perfil que a elege como uma de suas principais preocupações. Intitulado *Gramáticos do Texto*, os dados do perfil 2 mostram que esses professores sugerem que um bom trabalho com o texto deveria passar pela gramática, seja antes ou durante a leitura do texto.

Na questão da valorização da gramática, o perfil 4 também está muito próximo do perfil 2. Entretanto, o perfil 4, nomeado *Críticos*, tem uma visão mais questionadora em relação ao ensino de gramática e de compreensão textual. Enquanto os *Gramáticos do Texto* simplesmente aceitam explicitamente as DCE, chamando atenção, porém, para a importância que a gramática representa para eles, os *Críticos* não aceitam as DCE tal como estão e questionam o porquê de não se ter um espaço para a gramática. Nesse sentido, o perfil 4 expõe a necessidade de se ter esse espaço, não privilegiando o sistema, mas sim, incluindo uma parte importante da língua e, acima de tudo, refletindo que gramática deve ser ensinada e como deve ser ensinada. Portanto, parece que há aqui duas maneiras diferentes de se lidar com a gramática. Uma delas aparentemente menos crítica, como forma de buscar solução para o trabalho com compreensão de texto, desejando a gramática, mas ainda sem um posicionamento muito claro no que diz respeito ao respaldo teórico. E a outra maneira seria mais emancipadora, isto é, almeja ser uma forma de refletir sobre o porquê de a gramática não pode ocupar outro lugar, um pouco mais privilegiado no ensino. Essas reflexões atuam no sentido de questionar por que simplesmente se exclui a gramática quando, na verdade, o mais apropriado seria discutir suas concepções e pensar de que forma ela deveria ser levada para a sala de aula. Afinal, é fato de que a gramática faz parte da língua e aprendê-la faz parte do

processo de aquisição de qualquer língua, seja a materna, nos primeiros anos de vida, ou a estrangeira.

Ainda sobre gramática, o perfil 3 – *Desbravadoras* – discordam sobre a presença de gramática na aula de LE. Os dados mostram que esse perfil não concorda que a gramática seja importante para o desenvolvimento de atividades como compreensão escrita, por exemplo. Há, para esse perfil, uma valorização do texto e dos gêneros textuais, porém, de acordo com suas percepções, elas sugerem que esse trabalho com textos não é passível de ser acompanhado pelo ensino de gramática. Já para o perfil 1, a gramática está num lugar mais indiferente. Os *Confiantes* não demonstraram dar muita importância para a discussão sobre ensinar ou não gramática nas aulas de LE, suas percepções nada sugeriram de relevante sobre esse assunto.

Outra questão que também chamou a atenção por ser bastante divergente entre os perfis foi a polêmica do item 30: “Na escola tudo gira em torno da nota. Não importa o que você vai fazer na aula, o que importa é o aluno ter nota para passar”. O perfil 1 discorda dessa afirmação, o que parece ser bem característico do perfil 1 e é um dos motivos desse grupo receber o nome de *Confiantes*, pois eles parecem acreditar seguramente que o sistema escolar como um todo (professores, alunos, instituição) é competente o suficiente para fazer do ensino de LE um sucesso. Já para o perfil 2, os *Gramáticos do Texto*, esse item parece irrelevante, isto é, não há nenhum argumento em torno de tal assertiva ser condizente com a realidade ou não. Os perfis 3 e 4, por sua vez, concordam com a afirmação 30, revelando que falta incentivo para o professor e para o aluno, pois, uma educação que se baseia em dados meramente quantitativos não pode ser considerada uma educação comprometida com o futuro dos cidadãos. O fato de o perfil 3, as *Desbravadoras*, concordar com essa afirmação provavelmente mostra sua preocupação com a motivação dos alunos, isto é, se o trabalho é baseado apenas em nota, precisa-se procurar outras fontes de incentivo ao aprendizado efetivo, para que não se caia nas mesmices que apenas visam a nota e não a

aprendizagem de língua. O perfil 4 é o perfil que se mostra mais crítico e reflexivo acerca de diversos aspectos do ensino de LE na escola pública.

Anteriormente, discutimos como a problemática da gramática aparece para os *Críticos*. O fato de concordarem com a assertiva 30 (“Na escola tudo gira em torno da nota. Não importa o que você vai fazer na aula, o que importa é o aluno ter nota para passar”) sugere que se trata de um perfil que olha criticamente para a comunidade escolar tal com ela funciona e reconhece falhas como a afirmada no item em questão. Contudo, percebe-se que a concordância do perfil com esse item não faz com que se perca de vista discussões importantes como aquelas inerentes a teorias e metodologias de ensino. O que queremos dizer é que reconhecer que o ensino, muitas vezes, gira apenas em torno de retornos quantitativos não exclui a importância que esses professores dão para a busca por melhorias no ensino (vide discussão levantada em torno do papel da gramática, por exemplo).

O item 14 também traz uma afirmação polêmica e que causa divergências bem explícitas entre os perfis. A assertiva que diz: “Esse discurso ‘pode falar português’ é só para mascarar que o professor não sabe falar inglês, assim fica parecendo normal não utilizar a língua em sala” é admitida como verdadeira pelos perfis 3 (*Desbravadoras*) e 4 (*Críticos*). Esses perfis, por sua vez, sugerem que a maioria dos professores que atuam na escola pública parece não estar apta a falar a língua que se propõe a ensinar. O item 14 é uma crítica explícita ao sistema escolar atual que surgiu durante as entrevistas realizadas para a composição do Universo de Ideias. Tal crítica lembra a ocasião em que os PCN (BRASIL, 1998) admitiram que não exigiriam que se ensinasse compreensão e produção oral na escola pública brasileira porque o sistema educacional do país não tinha (e parece que ainda não tem) condições de proporcionar qualidade nesses âmbitos.

Já o perfil 1 parece indiferente ao item 14. Os *Confiantes* acreditam na competência do professor da rede pública em ensinar LE, por isso, não admitem que tal assertiva seja verdadeira. O perfil 2 não concorda que as DCE, ou o

próprio sistema escolar tal como se encontra organizado, tentem mascarar o problema de falta de proficiência oral do professor.

Com relação aos consensos encontrados entre os perfis, começamos pelo fato de que todos refutam a tradução como método de ensino/aprendizagem. Os perfis 1 (*Confiantes*) e 4 (*Críticos*) refutam de forma mais intensa, como por exemplo, para o item 6: “Aula de compreensão de texto é fácil: levo o texto, a tradução e discuto o tema” a valoração é -5 nesses perfis e -2 nos perfis 2 (*Gramáticos do Texto*) e 3 (*Desbravadoras*). Essa rejeição pela tradução também está presente na interpretação do item 46: “O que atrasa o trabalho com textos é que o aluno quer traduzir palavra por palavra. Ele consulta o dicionário o tempo todo”. Para os perfis 2 e 3 essa assertiva tem valor +5, o que sugere que os professores concordam que a tradução (e/ou a mania de tradução que os alunos têm) atrapalha/atrasa o processo de ensino/aprendizagem.

Outro consenso que chama a atenção é o do item 1: “Livros ou planejamentos que deixam tudo muito aberto para o professor completar/adaptar não funcionam bem porque o professor não tem formação para isso”. Todos os perfis discordam dessa assertiva e o *factor array score* está em -3 para todos eles. Tal resultado sugere que os professores não concordam que sua formação seja falha a ponto de que eles não possam complementar/adaptar o material didático com o qual trabalham. Ou seja, parece-nos que esses professores não têm, declaradamente, uma posição de dependência dos livros/planejamentos tal como são na íntegra. Fica reconhecido, pois, que eles afirmam ter capacidade e autoridade para adaptar/completar o material que utilizam.

A assertiva 5: “Eu gosto de levar vídeos para chamar a atenção dos alunos para a língua, para ouvir a língua” também é um consenso entre os perfis, uma vez que todos estão indiferentes a ela. Para os perfis 1 (*Confiantes*) e 3 (*Desbravadoras*) o *factor array score* desse item é +2, para o perfil 2 (*Gramáticos do Texto*) é +1 e para o perfil 4 (*Críticos*) é 0. Portanto, essa prática do vídeo não é importante para os participantes da pesquisa. É uma informação que chama a atenção, uma vez que há alguns anos as escolas do Paraná foram equipadas com

televisões multimídias com entradas USB, e os professores passaram por cursos de capacitação para aprender a lidar com os aparelhos e a realizar downloads de vídeos, músicas, fotos da internet para utilizar na televisão e montar apresentações PPT (slides no *Microsoft Power Point*) como forma de inovar o modo de dar aula. Porém, a indiferença diante dessa assertiva sugere que esse recurso não tem sido mais tão valorizado. Contudo, não temos dados que esclareçam como essa questão do uso das TVs multimídias realmente se encontra atualmente.

Na descrição/análise dos perfis, foi possível notar que assertivas relativas à escrita praticamente não apareceram, ou pelo menos não receberam muito destaque. Na verdade, as afirmações que tocam diretamente na questão da produção escrita foram dadas como não importantes para os perfis. O consenso foi de indiferença diante do item 32: “Escrever em inglês é possível porque o aluno pode buscar vocabulário no dicionário”. Os *factor array scores* foram: perfil 1 (*Confiantes*) +1; perfil 2 (*Gramáticos do Texto*) 0, os perfis 3 (*Desbravadoras*) e 4 (*Críticos*) ambos -1. Entretanto, é preciso mostrar também que o *Q-set* (o conjunto de assertivas selecionadas para o estudo) não abrangeu diretamente e de forma ampla questões relativas a prática da escrita. Portanto, reconhecemos que esse pode ter sido um ponto fraco da pesquisa e que a produção escrita deveria ter recebido um pouco mais de atenção no momento da seleção das afirmações.

Finalmente, o último tópico sobre o qual é importante discutir no que diz respeito aos consensos entre os perfis é questão do trabalho da oralidade com os aprendizes menores. Na descrição/análise, foi possível mostrar que o perfil 1 (*Confiantes*) e o perfil 4 (*Críticos*) concordam com as práticas orais e as consideram importantes para o processo de ensino/aprendizagem. O perfil 2 (*Gramáticos do Texto*) e o perfil 3 (*Desbravadoras*), no entanto, são indiferentes com relação ao trabalho com oralidade. Porém, quando se trata do item 33: “Com os mais novos (5ª série) a oralidade é legal, eles se interessam mais facilmente e querem ouvir”, os perfis apresentam o consenso de indiferença. Tal informação pode significar que os perfis 1 (*Confiantes*) e 4 (*Críticos*), por exemplo, entendam

que a oralidade pode ser positiva para todas as idades, e não apenas para os mais novos. Assim, essa assertiva seria muito restrita e talvez por isso eles a teriam deixado de lado. Já para os perfis 2 (*Gramáticos do Texto*) e 3 (*Desbravadoras*), tal assertiva encaixa bem na posição assumida: seja com os mais novos ou os mais velhos, a escola pública não seria o lugar de se preocupar com o ensino da oralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que o presente estudo tenha contribuído para que fosse lançado um olhar mais objetivo acerca das percepções de professores da rede pública do Paraná sobre os encaminhamentos teórico-metodológicos das DCE e sobre sua própria prática enquanto professores de LEM. A sistematização e análise dos dados por meio da metodologia “Q” permitiu que as subjetividades dos participantes da pesquisa pudessem ser mais bem organizadas e analisadas sob um ponto de vista científico.

Os resultados mostraram que ainda há divergências entre a opinião dos professores sobre como deve ser o ensino de LE. Alguns parecem valorizar a oralidade (seja por meio de compreensão ou de produção) como uma das principais etapas do ensino. Apesar de os professores participantes verbalizarem que sua preferência está no texto (geralmente texto escrito), os dados de suas percepções sugerem que o trabalho com oralidade também é importante e pode, na concepção deles, trazer bons resultados. Enquanto isso, outro grupo de professores refuta a presença da oralidade em sala de aula, atribuindo à mesma (quase) nenhum valor no ensino/aprendizagem de inglês na escola pública. Esse exemplo da oralidade é apenas um entre algumas das divergências averiguadas e discutidas no Capítulo IV.

Além das diferenças das opiniões entre si, há também algumas contradições entre as percepções dos professores participantes e as recomendações das DCE. O exemplo da valorização da oralidade caberia bem aqui, pois, conforme mostrado anteriormente, as diretrizes não ampliam a discussão em torno da presença do ensino de oralidade na escola regular, o que parece ser uma das causas da divergência apontada.

A pesquisa também revelou outras preocupações dos professores que não estão bem delineadas nas DCE. Por exemplo, a questão da motivação, estratégias de leitura e desenvolvimento mais sistematizado de ensino de

oralidade. Esses resultados nos levam a refletir/questionar se seria o caso de problematizarmos mais as recomendações das diretrizes em direção a uma possível contribuição para adaptações e/ou futuras revisões do documento.

Discutimos ainda, alguns dilemas de professoras em início de carreira que se veem às voltas para cumprir várias exigências do sistema escolar, que muitas vezes são apenas quantitativos, como a questão da necessidade de que as turmas atinjam sempre boas notas. No entanto, o perfil que levantou essa problemática também pareceu posicionar-se de modo a almejar melhorias para o ensino. Os depoimentos sugerem que essas professoras não querem se acomodar, mas sim desejam buscar alternativas que possam auxiliar a envolver e motivar o aluno ao aprendizado.

Outro resultado que merece destaque e que para nós, enquanto pesquisadores, era esperado, diz respeito aos professores que se colocam criticamente com relação às DCE. O quarto perfil (os *Críticos*) questiona alguns pressupostos do documento apontando o que vem a ser problemático de acordo com suas opiniões/percepções. Um exemplo é em relação ao lugar da gramática nas aulas. Ainda que nas DCE fique claro que a intenção não é negligenciar os estudos de análise linguística, esse assunto parece ser pouco discutido. A falta de aprofundamentos em torno dessa pauta faz com que ela seja muito criticada, a ponto de alguns participantes sugerirem que a melhor saída é excluir a gramática de vez. De acordo com os dados, esse foi o posicionamento sugerido pelos perfis 1 (*Confiantes*) e 3 (*Desbravadoras*). Tais percepções os diferenciaram bastante dos perfis 2 (*Gramáticas do Texto*) e 4 (*Críticos*).

Finalmente, não podemos deixar de mencionar o perfil de professores “esperançosos”. Nomeados de *Confiantes*, o perfil 1 (o mais numeroso) destaca-se por ser um grupo que crê na melhoria da educação. Eles acreditam que é possível aprender na escola pública, acreditam que as DCE são o melhor caminho e podem trazer soluções para o ensino de LE na escola pública e que professores e alunos têm competência para ocupar seus devidos lugares sociais dentro da escola: ensinando e aprendendo efetivamente. Ao lado do perfil 4 (*Críticos*),

poderíamos encontrar um ponto de equilíbrio entre o ato de acreditar no ensino e o ato de criticar também, sempre com o intuito de crescer e realizar melhorias em nosso campo de trabalho/estudo.

Mesmo diante de tantas contradições entre os perfis, é possível averiguar alguns consensos, como por exemplo, a preocupação com a formação linguística do professor de LEM da escola pública. Todos os grupos mencionam a necessidade de incentivar o aumento das competências linguísticas do professor, e não apenas de suas competências teórico-metodológicas. Por isso, nosso estudo pode ser também um incentivo a continuarmos pensando e problematizando a formação inicial e continuada de professores de LEM no Brasil.

Acompanhando os resultados de nosso estudo “Q”, ficam também algumas perguntas como parte da finalização das reflexões em torno desse trabalho. Tais questionamentos podem funcionar como possíveis “portas de entrada” para outras reflexões e trabalhos que estão por vir: (i) Que ações concretas podem surgir a partir das preocupações reveladas pela pesquisa? (ii) Quais as possíveis consequências que tantas divergências entre percepções e parâmetros oficiais podem trazer para a prática de ensino/aprendizagem de LEM na escola? (iii) E para os alunos?

Talvez esse seja um final para essa história e início para todas as outras que estão por vir. Essa pesquisa se encerra na esperança de que tenha trazido contribuições significativas para a área de estudos em ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna e formação de professores de LEM. E que a partir das limitações desse trabalho, novas pesquisas possam surgir e dar continuidade a busca de conhecimento em prol da educação, da formação de professores e dos avanços nos estudos sobre ensino de línguas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004 [1929].
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953]. p. 261-306.
- BASSO, E. A. O ensino aprendizagem de LE com adolescentes. **Anais do I Fórum das Faculdades Isoladas do Paraná**. Campo Mourão/PR: FECILCAM, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROWN, S. R. **Political Subjectivity: applications of Q methodology in political science**. New Haven and London: Yale University Press, 1980.
- CARVALHO, A. B. **Vocabulário e leitura: pontos de vistas de professores e estudantes revelados pela metodologia 'Q'**. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Unicamp, 2008.
- CELCE-MURCIA, M. Why it makes sense to teach grammar in context and through discourse. In: HINKEL, E. & FOTOS, S. (eds) **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms**. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, 2002.
- CUNHA, M. C. K. A técnica Q: coletando dados subjetivos na área de Linguística Aplicada. **Anais do 10º SILEL: Simpósio Nacional de Letras e Linguística**. Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia/MG, 2004.
- CUNHA, M. C. K. **Ambiente de Aprendizagem em aulas de Língua Estrangeira: percepções de aprendizes reveladas pela metodologia Q**. Tese de doutoramento em Linguística Aplicada. UNICAMP: Campinas/SP, 2005.
- ELLIS, R. Principles of instructed language learning. **Asian EFL Journal**, 1996.
- ELLIS, R. The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. In: HINKEL, E. & FOTOS, S. (eds) **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms**. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, 2002.
- EXEL, J. van & GRAAF, G. de. **Q methodology: a sneak preview**. 2005. Disponível em: www.jobvanexel.nl. Acesso em 10/08/2010.
- FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, Ática, 2008.

GEGe, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras:** glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

HINKEL, E. & FOTOS, S. (eds) **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms.** Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, 2002.

HINKEL, E. **Handbook of research in second language teaching and learning.** Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D. Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. In: **The Modern Language Journal.** Vol. 91. Focus issue: Second Language Acquisition reconceptualized? The impact of Firth and Wagner (1997). 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Language:** from grammar to grammaring. Thomson Heinle, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. The grammar of choice. In: HINKEL, E. & FOTOS, S. (eds) **New perspectives on grammar teaching in second language classrooms.** Mahwah, N.J.: L. Erlbaum, 2002.

LEFFA, V. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas,** APLIESP, n. 4 p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://migre.me/8neov>. Acesso em 20/05/2011.

LIN, A. M. Y., & LUK, J. C. M. Local creativity in the face of global domination: Insights of Bakhtin for teaching English for dialogic communication. In: HALL, J. K., VITANOVA, G., & MARCHENKOVA, L. (Eds.) **Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning:** new perspectives. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.

MCKEOWN, B. & THOMAS, D. **Q Methodology.** Newbury Park: Sage Publication, 1988.

OLIVEIRA, J. G. de. **O país chamado leitura e a descoberta do Sr. "Q": um estudo sobre os pontos de vista de professores de inglês sobre leitura.** Dissertação de mestrado. Campinas, SP: Unicamp, 2009.

PAIVA, V. L. M. de O. e. 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. C. (Orgs). **Caminhos e colheita:** ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Unb, 2003.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares estaduais de língua estrangeira moderna.** Curitiba/PR, 2008.

PIRES, A. P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. Tradução de Valdemir Miotello et al. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

REID, D. Investigating teacher's perceptions of the role of theory in initial teacher training through Q methodology. In: **Mentoring & Tutoring**, v. 7, n. 3, 1999.

RUTHERFORD, W. E. **Second language grammar: learning and teaching**. London: Longman, 1989, [1987].

SANTOS, S. R. & SCHOR, N. Vivências da maternidade na adolescência precoce. **Revista Saúde Pública**. n. 37. v. 1. São Paulo: USP, 2003.

SCHNEUWLY B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

SMITH, N. **Operant Subjectivity: Objectivity of Subjectivity**. Noncentric or Interactional Context Systems, ch. 11, 2000. p. 319-343.

SPADA, N. Beyond form-focused instruction: reflections on past, present and future research. In: **Language Teaching**. v. 44. n. 2. Cambridge University Press, 2011.

SPADA, N. Some effects of the interaction between type of contact and instruction on the L2 proficiency of adult learners. **Studies in Second Language Acquisition** 8: 181-199. 1986.

VANPATTEN, B. **Input processing and grammar instruction in second language acquisition**. Norwood, N.J.: Ablex, 1996.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Orgs). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Unb, 2003.

ANEXOS

Anexo 1

Perguntas norteadoras das entrevistas para a composição do Universo de Ideias. Aqui já acrescentamos algumas perguntas que fizeram parte das entrevistas mesmo sem estarem previstas.

1. A partir do que você conhece das Diretrizes Estaduais, descreva o que você acredita/concorda que deve ser feito na aula de inglês. Diga o que você leva para a sala e como costuma trabalhar com os alunos (quais textos, tipos de exercícios, temas, discussões, etc.).
2. Como você escolhe seus objetos de ensino (textos, diálogos, músicas, etc.)? Que critérios você utiliza?
3. O que é dar uma aula utilizando gêneros textuais? Faça um relato de como você ensina inglês por meio de gêneros.
4. E a formação social do indivíduo que é bastante cobrada dos professores, como vocês fazem?
5. Você pede para eles escreverem? Tem trabalho com a escrita? Ou com a fala?
6. E a questão da cultura? Você trabalha algo de cultura com eles?
7. O que você mudaria nas diretrizes? Como gostaria de trabalhar?
8. O que poderia ser feito para mudar a situação no ensino de LE na escola pública?

Anexo 2

Assertivas do *Q-sample* oficial.

01. Livros ou planejamentos que deixam tudo muito aberto para o professor completar/adaptar não funcionam bem porque o professor não tem formação para isso.
02. Eu não tenho certeza se essa abordagem sócio-interacionista das DCE é a melhor opção para trabalhar com crianças.
03. Não adianta ficar ensinando gramática porque os alunos não obtêm êxito quando tentam se comunicar.
04. Os alunos mais velhos não querem falar porque têm vergonha.
05. Eu gosto de levar vídeos para chamar a atenção dos alunos para a língua, para ouvir a língua.
06. Aula de compreensão de texto é fácil: levo o texto, a tradução e discuto o tema.
07. O professor sente-se confortável com as diretrizes porque ele não precisa falar inglês, então não precisa ter um alto grau de proficiência.
08. É importante fixar o vocabulário.
09. É bom levar gêneros com os quais os alunos têm mais intimidade porque é mais fácil trabalhar.
10. É importante levar informações sobre culturas de língua inglesa para trabalhar a riqueza das diferenças.
11. Tem professor que acredita que os alunos aprendem muito mais com música, mas é uma coisa que mais chama a atenção e entretém.
12. As diretrizes estão no caminho certo: leitura é a habilidade mais importante para a escola porque o aluno precisa para prestar ENEM e vestibular.
13. Conhecimento da gramática é necessário para a leitura dos textos.
14. Esse discurso “pode falar português” é só para mascarar que o professor não sabe falar inglês, assim fica parecendo normal não utilizar a língua em sala.
15. Trabalhar habilidades como compreensão e produção oral exigiria mudança no perfil profissional de muitos professores.
16. Os alunos respondem exercícios como “relacionar colunas”, “cruzadinhas” e “complete” mais por dedução do que pela leitura.
17. Quem estuda inglês só na escola pública não aprende a língua inglesa porque só fica discutindo sobre o mundo e em português.

18. Não dá para levar texto para a aula de inglês porque os alunos não leem nem em português.
19. Com os mais novos (5^a e 6^a séries) eu me preocupo mais com vocabulário: ensino profissões, alimentos, etc.
20. Eu mudaria muita coisa nas DCE, principalmente o fato de proporem um trabalho parecidíssimo com as DCE de língua portuguesa.
21. Exploro assuntos mais polêmicos como consumismo a partir de algo prazeroso, como um diálogo sobre compras.
22. Sempre que eu levo texto para a aula, acaba desencadeando o ensino de gramática.
23. É bom aprender inglês falando de coisas divertidas em vez de assuntos mais sérios.
24. As DCE deixam de lado o que deveria ser o foco das aulas: a língua.
25. Apesar das discussões em sala serem em português eu vou colocando palavras em inglês no meio. Alguma coisa deve ficar gravada para o aluno.
26. Se o professor quiser, dá para falar em inglês com os alunos fazendo mímicas, usando figuras, gestos, dá para se virar.
27. Ler o texto em grupos incentiva a socialização porque um ajuda o outro.
28. Não precisa esgotar o gênero, a exploração de alguns aspectos mais relevantes já contribui para o desenvolvimento da capacidade de interpretação.
29. A formação do professor de inglês deveria incluir estudos que envolvam reflexões mais profundas sobre a língua e seu uso.
30. Na escola tudo gira em torno da nota. Não importa o que você vai fazer na aula, o que importa é o aluno ter nota para passar.
31. A discussão sobre temas relacionados à sociedade deve estar sempre ao lado do ensino da língua para o desenvolvimento crítico do aluno.
32. Escrever em inglês é possível porque o aluno pode buscar vocabulário no dicionário.
33. Com os mais novos (5^a série) a oralidade é legal, eles se interessam mais facilmente e querem ouvir.
34. O aluno adulto não precisa traduzir palavra por palavra, ele vai lendo e inferindo o que está escrito.
35. Conhecimento de gêneros ajuda a compensar faltas/lacunas linguísticas.
36. Os alunos gostam do que entendem: a compreensão é tudo.
37. Sou a favor de que o professor, em determinadas aulas, leve atividades estruturais ou repetitivas.

38. Para trabalhar o texto, eu começo do título e falo sobre o tema.
39. Eu não mudaria nada nas DCE. O que precisa mudar é o currículo nas graduações.
40. As estratégias de leitura são iguais para o inglês e para o português.
41. É legal que grupos e duplas pratiquem a fala com diálogos curtos que ilustrem a utilidade da língua.
42. O jeito como a teoria de Gêneros vem sendo interpretada para a aula de língua é um absurdo. Esse negócio de ficar refletindo o que é uma “receita” ou quem a escreveu está errado.
43. O aluno precisa ter um conhecimento básico de gramática e de vocabulário antes de tentar desenvolver estratégias de leitura.
44. Trabalhar gramática é bom porque tem mais disciplina. Quando a aula é com textos, a sala fica mais bagunçada.
45. Essas discussões mais críticas sugeridas pelas DCE não devem tomar muito tempo da aula, porque são sempre em português e não contribuem muito para o ensino da língua.
46. O que atrasa o trabalho com textos é que o aluno quer traduzir palavra por palavra. Ele consulta o dicionário o tempo todo.
47. Eu aproveito muito pouco das diretrizes porque o planejamento é gramática, e eu tenho que seguir.
48. Dar aula de gêneros não é ficar teorizando sobre gêneros, mas sim praticar situações sociais de forma natural.