

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA
EM UMA CIDADE DE PEQUENO PORTE**

MESTRANDA: CREMILDA MARTINS FUERST
PROFESSORA ORIENTADORA: ROSANA MARA KOERNER

JOINVILLE – SC

2020

CREMILDA MARTINS FUERST

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA
EM UMA CIDADE DE PEQUENO PORTE**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille – como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Rosana Mara Koerner.

JOINVILLE-SC

2020

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

F954p Fuerst, Cremilda Martins
Percepções de professores sobre o ensino da língua inglesa em uma cidade de pequeno porte/ Cremilda Martins Fuerst; orientadora Dra. Rosana Mara Koerner. – Joinville: Univille, 2020.

134 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Professores de inglês. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Prática de ensino. I. Koerner, Rosana Mara (orient.). II. Título.

CDD 372.652

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

Termo de Aprovação

"Percepções de Professores sobre o Ensino da Língua Inglesa em uma Cidade de Pequeno Porte"

por

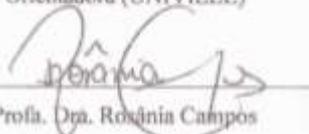
Cremilda Martins Fuerst

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner

Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Rosânia Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

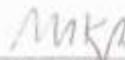
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Rosana Mara Koerner
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Cyntia Bailler
(FURB)



Prof. Dra. Marly Krüger de Pese
(UNIVILLE)

Joinville, 30 de julho de 2020.

Dedicatória

Ao Odair, à Mirela e ao Cassiano, minha eterna gratidão por toda a compreensão e pelo amor que me dedicam. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Como diria Clarice Lispector, “*Quem caminha sozinho pode chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe.*” Não tive pressa, muitos me acompanharam e fizeram parte dessa caminhada.

Agradeço a Deus, que na sua infinita bondade me acompanhou, iluminou e protegeu, de forma que hoje estou aqui realizando mais um dos meus sonhos.

Da mesma forma, agradeço aos meus pais, em especial a minha mãe, que desde muito cedo apoiaram/financiaram meus estudos e até hoje me apoiam através de pensamentos, palavras e orações. Meu amor e gratidão infinita.

Aos meus irmãos, cunhados e demais familiares, agradeço pelos desejos de sucesso, que sempre me dispensaram. “Maninha”, gratidão também por emprestar seu carro sempre que precisei.

“Qualquer pessoa que te encoraje a crescer intelectualmente, profissionalmente ou emocionalmente, é alguém que vale a pena ter por perto” (autor desconhecido). A você, meu amor, meu marido Odair, que há 20 anos prova, todos os dias, que é uma dessas pessoas; minha eterna gratidão e amor.

Aos meus filhos, meus amores, que, apesar de em muitos momentos eu estar ausente, mesmo estando na mesma casa, sempre me compreenderam e me apoiaram, meu eterno amor e gratidão.

Aos meus amigos Vitor e Karin, com os quais, mesmo antes de começar as aulas do mestrado, eu já havia “firmado” parceria para percorrer os quilômetros que nos separavam de Joinville. Obrigada pela troca de conhecimento, de alegrias e de tristezas, enfim, pelo companheirismo e pela amizade.

Gratidão à minha orientadora Dra. Rosana Mara Koerner, por sempre estar comigo, por compartilhar seu conhecimento, por exigir o meu melhor e por, principalmente na reta final, trilhar comigo, literalmente, a revisão de cada página, de forma a apresentar “o melhor” deste trabalho.

Agradeço aos colegas da turma VII, os quais muitas vezes, durante o lanche na cantina, repassaram, por exemplo, “dicas” de leitura.

Aos colegas da minha turma VIII, agradeço pela troca de conhecimento e em especial pelo companheirismo na execução das mais diversas atividades, como, por exemplo, a tal “Bricolagem”.

Levarei todos na memória, em especial a Leila, a quem agradeço pelo carinho e compreensão com que sempre me tratou nas inúmeras vezes que fizemos atividades juntas. Agradeço por ter estado presente na minha qualificação e por hoje poder te chamar de amiga.

Às professoras do mestrado, obrigada por nos proporcionarem tantos momentos de troca e aquisição de conhecimento.

À Secretaria Municipal de Educação do município de Rio Negrinho, em especial à Patrícia Walter Valério, com quem tive o primeiro contato, à Alcione Tureck Anhaya, a qual me orientou na etapa final, e à secretária de Educação Darli Frota Tândalo, por permitir que eu desenvolvesse a pesquisa com os professores de inglês do município.

Meus agradecimentos aos diretores das escolas, os quais me receberam com atenção e me auxiliaram na entrega e no recolhimento dos formulários da pesquisa aos professores.

Aos professores participantes da pesquisa, muito obrigada por terem cedido um pouco do seu tempo para colaborar com esta colega.

Às professoras que aceitaram continuar participando da pesquisa e com as quais fiz as entrevistas, gratidão. Sem a colaboração de vocês, eu não conseguiria realizar esta pesquisa.

Às instituições de ensino onde trabalhei e ainda trabalho, obrigada por compreenderem e permitirem que, em alguns dias de trabalho, eu estivesse ausente para cumprir com os compromissos do mestrado.

Agradeço às professoras Dra. Marly Krüger de Pesce e Dra. Cyntia Bailer, por terem aceitado fazer parte da minha banca e terem em muito colaborado para a construção dessa dissertação.

O percurso não foi fácil, mas vocês tornaram minha caminhada menos difícil. Gratidão eterna a todos.

RESUMO

O presente estudo, inserido na linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente, apresenta características qualitativas. Tem como objetivo compreender como se dão as práticas de ensino da Língua Inglesa (LI) na cidade de Rio Negrinho por meio da voz dos seus professores. Assim, a questão de investigação se configurou como: o que dizem os professores sobre suas práticas pedagógicas no Ensino da LI na cidade de Rio Negrinho? Os dados foram coletados em duas etapas, sendo a primeira a entrega de questionários, os quais foram respondidos por 13 professores que lecionam Língua Inglesa na rede municipal de ensino. Após a análise, com a intenção de complementar os dados, foram entrevistadas quatro professoras, considerando para a escolha aquelas com maior e menor tempo de serviço. Nos dados foram encontrados discursos padrões, dissonâncias, ausências e complementaridades. Com o questionário e a entrevista, buscamos percepções dos professores de Inglês sobre o seu fazer pedagógico, considerando aspectos como o investimento desses professores em sua própria formação, as condições de trabalho, a ação pedagógica, a mobilização dos estudantes, os recursos pedagógicos, o uso dos gêneros textuais para as atividades e os desafios no ensino da LI. Os autores que auxiliaram a fundamentação são Tardif e Lessard (2005), Leffa (2001), Nóvoa (1997), Carvalho (1999) e Charlot (2005), além de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019). Os dados revelaram que os participantes reconhecem a importância da formação continuada para a melhora na qualidade do ensino e das condições de trabalho. Eles lamentam a não oferta de encontros de formação continuada e dizem que esses momentos permitiriam a troca e a aquisição de conhecimentos, os quais contribuem para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao cotidiano dos estudantes, permitindo diversidade e qualidade na ação pedagógica. Com base nos estudos do letramento, constatamos que as práticas com a leitura e a escrita contribuem para que as crianças compreendam onde, como e quando a leitura e a escrita são utilizadas, oportunizando experiências que promovam a sua inserção no mundo letrado.

Palavras-chave: Professores de Língua Inglesa; Ensino de Língua Inglesa; Ação pedagógica.

ABSTRACT

The present study, inserted in the research line of work and teacher education, shows quantitative characteristics. Its main goal is to comprehend how the English language practices happen in *Rio Negrinho* city through the voice of its teachers. The research question of this study is: what do teachers say about the teaching of English in *Rio Negrinho*? The data were collected in two phases, being the first with a questionnaire, which was answered by 13 teachers in the municipal education network. After the analysis, with the intention of complementing it, four teachers, two with little experience and two with vast experience, were chosen to be interviewed. In the data, standard discourses, dissonances, absences and complementarities were found. Through the questionnaire and the interview, we looked for the perceptions of the English language teachers about their pedagogical work, considering aspects such as the investment of these teachers in their own education, their working conditions, their pedagogical actions, the students' mobilization, the pedagogical resources, their use of textual genres for activities and their challenges in teaching English. The authors who helped to substantiate this thesis were Tardif and Lessard (2005), Leffa (2001), Nóvoa (1997), Carvalho (1999) and Charlot (2005), in addition to official documents as the *Base Nacional Comum Curricular* (2017) and the Base Curriculum for Child Education and Elementary School from Santa Catarina (2019). The data revealed that the participants of this research study recognize the importance of continuing education for improving the quality of teaching and their working conditions. Regarding working conditions, they regret that there is no offering of teacher education sessions and say that these moments would allow the exchange and acquisition of knowledge, what, in turn, contribute to activity development related to the students' daily life, allowing diversity and quality in pedagogical practice. Based on literacy studies, we found that reading and writing practices help children to understand where, how and when reading and writing are used, providing opportunities for experiences that promote their insertion in the literate world.

Keywords: English Teachers; Teaching of English; Pedagogical Action.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de serviço como professor.....	62
Gráfico 2 - Tempo de serviço como professor no município.	62
Gráfico 3 - Os gêneros textuais nas atividades pelas quais os alunos demonstram mais interesse.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa na Biblioteca da CAPES com os descritores: "ensino de Língua Inglesa, abordagem de ensino, leitura e escrita, habilidades"	17
Quadro 2 - Pesquisa na Biblioteca da UFSC com os descritores: "ensino de Língua Inglesa, abordagem de ensino, leitura e escrita, habilidade"	18
Quadro 3 - Pesquisa na Biblioteca da UFSC com os descritores: "ensino de Língua Inglesa, município de pequeno porte, Rio Negrinho.....	19
Quadro 4 - Pesquisa na Biblioteca da FURB com os descritores: ensino da Língua Inglesa.....	20

LISTA DE ABREVIATURAS

ACE - Associação Catarinense de Ensino Faculdade Guilherme Guimbala

ACT - Admitido em Caráter Temporário

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBEIEFTC - Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense

CBSCEIEF - Currículo Base de Santa Catarina da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FURB - Universidade Regional de Blumenau

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE - Língua Estrangeira

LETRAFOR - Letramentos no Trabalho e na Formação Docente

LI - Língua Inglesa

LM - Língua Materna

LP - Língua Portuguesa

PCLESC - Proposta Curricular de LE de Santa Catarina

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCSC - Proposta Curricular de Santa Catarina

PMNE - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SED - Secretaria de Estado da Educação

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESu-MEC - Secretaria de Educação Superior

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB - Universidade Aberta Brasileira

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UnC - Universidade do Contestado

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 PERCURSO INICIAL	14
2 ASPECTOS RELACIONADOS AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	22
2.1 O percurso do ensino da Língua Inglesa no Brasil	23
2.2 A formação do/a professor/a de Língua Inglesa.....	30
2.3 Orientações para o Ensino da Língua Inglesa.....	39
2.4 Os gêneros textuais no ensino da Língua Inglesa	54
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	58
3.1 Sobre os participantes.....	61
4 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM RIO NEGRINHO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES	65
4.1 Os professores de Língua Inglesa de Rio Negrinho: Investimento na própria formação	65
4.2 Condições de trabalho.....	74
4.3 A ação pedagógica dos professores de LI em Rio Negrinho	79
4.3.1 A mobilização dos estudantes para o ensino da LI	79
4.3.2 Os recursos pedagógicos para o ensino da LI	82
4.3.3 Gêneros textuais no ensino da Língua Inglesa	86
4.3.4 Desafios para o ensino da LI.....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES	110

1 PERCURSO INICIAL

*Livro é um brinquedo
feito com letras.
Ler é brincar.
Rubem Alves*

O ambiente escolar, em especial o público, muitas vezes é o único lugar onde a maioria dos alunos tem a oportunidade de manter contato e aprender uma Língua Estrangeira, em especial a Língua Inglesa, cujo ensino é o objeto de estudo desta pesquisa. Dessa forma, e por reconhecer a importância desse ensino/aprendizado, apresento algumas vivências que marcaram minha vida pessoal, profissional e acadêmica, que motivaram o desenvolvimento dessa pesquisa.

O desejo de aprender a ler fez com que desde muito cedo eu colecionasse livros, revistas e gibis com os mais variados títulos e que estes, por muitas vezes, substituíssem os brinquedos durante as brincadeiras com meus amigos e meu irmão menor. Estes vários materiais de leitura eram guardados em um grande baú de madeira e, por isso, para mim, eram um verdadeiro tesouro, pois quando aprendesse a ler, iriam me possibilitar viagens emocionantes e grandes aventuras através de suas histórias. Não imaginava que essas brincadeiras eram a ‘premonição’ do que eu escolheria, anos depois, como atividade profissional.

Nos anos 80, vivia no interior do município de Rio Negrinho e a única escola que lá existia oferecia somente o Ensino Fundamental I, por isso, sem ter tido a possibilidade de frequentar a Educação Infantil, ingressei na escola na 1ª série¹ com sete anos completos sem nada conhecer das letras, apesar de já, por inúmeras vezes, ter folheado minha coleção de livros. Apesar de ter demorado para aprender a ler, quando isso aconteceu, os horizontes se abriram e a leitura passou a fazer parte do meu dia a dia. Os livros tornaram-se meu brinquedo preferido; e ler, a brincadeira preferida.

¹ “O termo ‘série’ surgiu com a Lei 5692/71, que, além de promover alterações na estrutura organizacional da educação nacional, determinou claramente a ordenação dos períodos, séries, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos para completar seus estudos, em todos os graus de ensino. A Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006 alterou a redação de artigos da LDBEN 9394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Assim, atualmente, utiliza-se o termo ‘ano’ para designar cada etapa do ensino fundamental de nove anos” (GABARDO, 2012, p.14).

Sempre fui muito empenhada nos estudos e nas atividades da escola e fora dela recebi total apoio de minha mãe para estudar e fazer cursos profissionalizantes. Quando terminei o Ensino Fundamental II e fui para o Ensino Médio, havia decidido que seria secretária. Por ter este desejo, fiz o ensino médio técnico e cursei Técnico em Secretariado entre os anos de 1990 e 1992. Neste período já havia começado a trabalhar na área administrativa.

Como trabalhei por muitos anos nesta área, senti a necessidade de fazer cursos de línguas e foi nesse período que principiou em mim o desejo de ser professora e optar pela graduação em Letras. Fiz o curso de Letras Português/Inglês na UnC (Universidade do Contestado) de Mafra entre os anos de 2005 a 2008. No segundo ano de graduação, passei a lecionar Língua Inglesa nas creches da rede municipal, uma oportunidade maravilhosa que me fez entender o quanto o ensino de línguas na primeira infância é importante, pois, apesar da pouca idade, a assimilação do que lhes é ensinado nessa idade é surpreendente.

No último ano dessa graduação, 2008, surgiu a oportunidade de iniciar uma Especialização, Pós-graduação *lato sensu* em Metodologias Inovadoras do Ensino de Línguas: Português/Inglês, promovido pela ACE (Associação Catarinense de Ensino Faculdade Guilherme Guimbala, em Joinville), concluída no ano de 2008, logo após a graduação pela UnC.

Iniciar a docência em 2006, dando aulas de inglês para o Ensino Infantil e Fundamental I, foi um grande desafio para quem foi cursar Letras com o intuito de não dar aulas para crianças, mas sim para adolescentes. Porém, para minha surpresa e satisfação, a experiência foi muito significativa e aprendi a não formar 'pré-conceitos' quanto ao público discente e, desde então, tenho trabalhado desde a Educação Infantil, passando por jovens e adultos até a graduação.

A experiência de trabalhar com alunos em todos os níveis fez com que eu percebesse o quanto a diversidade de atividades é importante. Aguçar e manter o interesse dos alunos nas aulas não é tarefa fácil, e nas aulas de Língua Inglesa pode ser ainda mais desafiador. Por ter esta preocupação e querer aprender ainda mais, fiz cursos de aperfeiçoamento e treinamentos, mas sentia falta de fazer mais para tornar minhas aulas mais interessantes e despertar o interesse dos alunos em aprender a Língua Inglesa.

Diante disso, procurei o mestrado em Educação da Univille, pois sabia que o curso ajudaria a embasar e ampliar meus conhecimentos teóricos sobre educação, o que possibilitaria um novo olhar para o meu trabalho. Em 2017 cursei a disciplina de Práticas de Letramento do Professor como aluna especial e, neste mesmo ano, fiz o processo seletivo e fui aprovada na turma VIII do Mestrado em Educação da Univille.

Escolhi a linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente devido ao meu interesse pelas questões de ensino de línguas, e a professora Rosana Mara Koerner foi indicada para ser minha orientadora. Participo do grupo de pesquisa Letramentos no Trabalho e na Formação Docente (LETRAFOR), no qual consolido meus conceitos e amplio meus conhecimentos, os quais ajudam no desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

Minha primeira experiência como professora foi lecionando Língua Inglesa nas escolas do município em estudo, e com base nessas experiências e por causa delas, tinha interesse em desenvolver minha pesquisa nesta área. Sendo assim, conversando com minha orientadora, decidimos que este seria o tema. A partir disso, propus o projeto ao Comitê de Ética, o qual foi aprovado através do parecer de número 2.903.340, datado em 19 de setembro de 2018.²

Compreender como se dão as práticas pedagógicas de ensino da Língua Inglesa na cidade de Rio Negrinho por meio da voz dos seus professores é o objetivo geral deste trabalho. Assim, a questão de investigação se configurou como: o que dizem os professores sobre suas práticas pedagógicas no Ensino da LI na cidade de Rio Negrinho? Com o intuito de atingir o objetivo principal, propomos os seguintes objetivos específicos: (1) identificar o que dizem os professores de Língua Inglesa sobre a sua formação e sobre as suas condições de trabalho; (2) verificar o que dizem sobre suas ações pedagógicas: como mobilizam os alunos, os recursos pedagógicos de que dispõem e as atividades de ensino por eles propostas envolvendo gêneros textuais; e (3) enumerar os principais desafios que esses professores apontam no encaminhamento dessas atividades.

Para alcançarmos os objetivos propostos, optamos pelo questionário e entrevista semiestruturada como instrumentos de geração de dados. A pesquisa é de abordagem qualitativa. Aplicamos questionários com os professores que lecionam

² Devido à pessoalidade das informações, até este parágrafo foi usada a primeira pessoa do singular. A partir daqui, será usada a primeira pessoa do plural.

Língua Inglesa na rede municipal de ensino no Ensino Fundamental I e II, na cidade de Rio Negrinho. Após a etapa de análise dos dados dos questionários, houve a realização de uma entrevista, com a intenção de complementar os dados. Nos dados obtidos, buscamos encontrar discursos padrões, dissonâncias, ausências e complementaridades.

Com o intuito de saber se já existem outros estudos com temática aproximada, buscamos publicações no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e como forma de conhecer as pesquisas dentro do nosso estado, buscamos também na biblioteca da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e da FURB (Fundação Universidade Regional de Blumenau).

Na pesquisa no Banco de dados da CAPES, com os descritores: 'ensino de Língua Inglesa, abordagem de ensino, leitura e escrita, habilidades', além dos filtros usados na primeira pesquisa, que foram: mestrado e dissertação do período de 2015 a 2019, usamos também os filtros: Grande área: Ciências Humanas; Área de conhecimento: Educação e Área de concentração: Educação, e com estes obtivemos o número de 7.765 (sete mil, setecentos e sessenta e cinco) trabalhos.³

Desses trabalhos, como forma de delimitação, foram analisados os títulos e os resumos dos vinte primeiros. No quadro 1 a seguir, apresentamos os três trabalhos que continham em seu título ao menos um dos descritores apresentados e/ou alguma outra aproximação com a presente pesquisa no seu resumo.

Quadro 1 - Pesquisa na Biblioteca da CAPES com os descritores: "ensino de Língua Inglesa, abordagem de ensino, leitura e escrita, habilidades"⁴

Ano	Título	Autor	Instituição	PPG	Titulação	Distanciamento ou aproximações
2016	O sujeito professor de Inglês e a discursivização do material didático na rede pública do	Ricardo Fagundes Carvalho	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão	Educação	Dissertação	Aproxima-se por ter sido feita com professores de LI, porém, seu

³ Fizemos várias outras tentativas usando somente um filtro, mas os números sempre foram muito elevados e por isso optamos por usar mais filtros.

⁴ Esta primeira pesquisa foi feita em 2019 como uma primeira aproximação com o que já estaria disponível. Com o decorrer da pesquisa, foi necessário fazer alguns ajustes quanto às perspectivas analisadas.

	estado de São Paulo		Preto - USP			foco é o livro didático
2017	Estratégias didáticas para o ensino da Língua Inglesa na educação básica considerando as quatro habilidades	Meirilene Alves Fernandes	La Salle Unilassalle	Educação	Dissertação	É um estudo de caso em uma turma específica, e, como nesta pesquisa, contempla as quatro habilidades na Língua Inglesa
2018	O ensino do Inglês mediado pelas tecnologias digitais: táticas para a descolonização da Língua Inglesa	Eloisa Fátima Figueiredo Semblano Gonçalves	UERJ	Educação	Dissertação	Pesquisa com alunos de Ensino Médio, com dispositivos móveis através de conversas individuais e em grupo. Aproxima-se por ter o foco na LI

Fonte: Banco de dados da CAPES

Na biblioteca da UFSC, encontramos 389 pesquisas com ao menos um dos descritores ‘ensino de Língua Inglesa, abordagem de ensino, leitura e escrita, habilidades’ e usando os filtros: teses e dissertações; assunto: educação. Com o intuito de delimitar, relacionaremos somente o que foi encontrado na primeira página, ou seja, as dez primeiras pesquisas que tinham relação com esta.

Sendo assim, apresentamos no quadro 2 as informações de uma dissertação que se aproximou desta pesquisa, a qual se intitula: *Crenças de alunos sobre produção textual em Língua Inglesa na EAD*, que traz o descritor ‘Língua Inglesa’, porém é direcionada ao ensino de EAD, o que a distancia do nosso trabalho.

Quadro 2 - Pesquisa na Biblioteca da UFSC com os descritores: “ensino de Língua Inglesa, abordagem de ensino, leitura e escrita, habilidade”⁵

Ano	Título	Autor	Instituição	PPG	Titulação	Distanciamento ou aproximações
2011	Crenças de alunos	Sebastião Sales	UFSC	Linguística	Dissertação	Questionários para levantamento de

⁵ Assim como indicado na nota anterior, esta pesquisa foi realizada no mesmo período, com as mesmas características.

	sobre produção textual em Língua Inglesa na EAD	Bueno Junior				dados no formato online e entrevistas. Porém, o público-alvo foram alunos do curso de Letras Inglês (EAD) da UFSC
--	---	--------------	--	--	--	---

Fonte: banco de dados da UFSC

Neste ano, 2020, realizamos outra pesquisa na biblioteca da UFSC, com o intuito de descobrir se já existem trabalhos sobre o ensino da Língua Inglesa em municípios de pequeno porte. Fizemos algumas buscas com os descritores: ensino de inglês e municípios de pequeno porte, porém não obtivemos nenhum resultado. Em outra busca, usamos o nome do município de Rio Negrinho, apareceu um trabalho. Os dados desta dissertação são apresentados no quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Pesquisa na Biblioteca da UFSC com os descritores: “ensino de língua inglesa, município de pequeno porte, Rio Negrinho

Ano	Título	Autor	Instituição	PPG	Titulação	Distanciamento ou aproximações
2014	<i>Effects of noticing on the oral output in English as a foreign language</i>	Viviani Catia Nogueira	UFSC	Inglês: Estudos Linguísticos e Literários	Dissertação	Estudo realizado no mesmo município, porém, foi desenvolvido em uma escola de idiomas, diretamente com os alunos

Fonte: Banco de dados UFSC

Na biblioteca da FURB⁶, no programa Stricto Sensu em Educação, usando os descritores ‘ensino da Língua Inglesa, gêneros textuais e educação básica’, não encontramos nenhum trabalho. Sendo assim, fomos trocando os descritores, e quando usamos somente o descritor ‘ensino da Língua Inglesa’, foram encontrados dois trabalhos, que, apesar de serem mais antigos, mantêm alguma relação com o presente estudo.

⁶ Foram realizadas pesquisas em outros Programas Stricto Sensu em Educação de Santa Catarina, mas não foram encontrados trabalhos que mantivessem alguma aproximação com a pesquisa em questão.

Quadro 4 - Pesquisa na Biblioteca da FURB com os descritores: ensino da Língua Inglesa

Ano	Título	Autor	Instituição	PPG	Titulação	Distanciamento ou aproximações
2009	Na voz dos alunos: os sentidos do ensino aprendizagem da Língua Inglesa no contexto escolar	Ederlí da Silva Teixeira	FURB	Linha de pesquisa: Discursos e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação	Dissertação	Procurou entender como se dá o ensino da Língua Inglesa, porém na voz dos alunos.
2010	A Língua Inglesa no cotidiano dos alunos de uma escola de idiomas	Iara Cristina Zeplin Campos	FURB	Linha de pesquisa: Discursos e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação	Dissertação	Objetivou compreender as práticas sociais dos sujeitos de uma escola de idiomas. Nosso foco é na escola pública municipal.

Fonte: Banco de dados da FURB

Observamos, após analisar os trabalhos citados nos quadros 1, 2, 3 e 4, que a focalização em uma cidade de pequeno porte não parece ser algo recorrente em pesquisas sobre o ensino de LI no estado de Santa Catarina. Sendo assim, a pesquisa que aqui se apresenta pretende contribuir para o conjunto de investigações já em curso, focando em um município de pequeno porte do estado de Santa Catarina, próximo à cidade onde se desenvolve o mestrado. Tal contexto de ensino ainda não foi contemplado em nenhuma pesquisa desenvolvida neste programa, bem como a temática do ensino da Língua Inglesa.

A presente dissertação está organizada em três capítulos, antecidos por esta introdução, em que foram apresentados os estímulos pessoais e profissionais que embasaram a pesquisadora a realizar a pesquisa que aqui é relatada, bem como suas justificativas e objetivos.

O primeiro capítulo aborda alguns aspectos relacionados ao ensino da Língua Inglesa, iniciando por uma breve contextualização da história do ensino da Língua Inglesa no Brasil, passando pela questão da formação do/a professor(a) de Língua Inglesa e pelas orientações para o seu ensino, incluindo-se a questão dos métodos e

abordagens de ensino e do uso dos gêneros textuais na promoção de atividades contextualizadas.

No segundo capítulo, serão trazidas informações sobre o percurso metodológico e sobre os participantes da pesquisa, e no terceiro capítulo será apresentado o que dizem os professores de Língua Inglesa sobre o seu fazer pedagógico, considerando aspectos como o investimento desses professores em sua própria formação; as condições de trabalho; a ação pedagógica; a mobilização dos estudantes; os recursos pedagógicos; o uso dos gêneros textuais para as atividades de ensino e os desafios para o ensino da LI.

Dando sequência à introdução, apresentaremos a seguir uma breve contextualização do ensino da Língua Inglesa no Brasil, os(as) professores(as) de Língua Inglesa e, também, as orientações para o ensino da Língua Inglesa. Utilizaremos referenciais que abordam essa contextualização e os autores que fundamentam estas orientações.

2 ASPECTOS RELACIONADOS AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

“Tupi, or not tupi, *that is the question*”⁷
Oswald de Andrade

Desde o descobrimento em 1500, até os dias atuais, o Brasil recebe influência de diversas línguas que ajudaram a construir a nossa e estão presentes até os dias atuais, pois as línguas são vivas e estão em constante transformação. Apesar de personalidades, verídicas ou não, como Oswald de Andrade (1890-1954, escritor e dramaturgo) e “Policarpo Quaresma” (personagem da obra *Triste fim de Policarpo Quaresma* de Lima Barreto) terem defendido uma língua genuína, o que temos hoje é uma bela língua composta por muitas outras.

Neste capítulo, respaldados em autores como Baselar e Góis (1997), Garcia (2007), Paiva (2003), Hinkel (2010) e em documentos como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), Proposta Curricular de LE (SANTA CATARINA, 1998) e Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019), contaremos um pouco da História do Ensino da Língua Inglesa no Brasil, no estado de Santa Catarina e no município em estudo. Trataremos também dos(as) professores(as) de Língua Inglesa contando com os autores Chaves (2004), Chagas (1967), Menezes (2017), Fraga, Diamantino e Barreto (2016), Nóvoa (1995, 2010), Moran (2003), Imbernón (2011) e com os documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e Plano Municipal de Educação de Rio Negrinho (2016). Sobre as Orientações para o Ensino da Língua Inglesa, valemo-nos dos conhecimentos dos seguintes autores: Veiga (2006), Freire (2009), Castro (1996), Vygotsky (1996), Gonçalves (2000/2001), Spada (2004), Silveira e Souza (2014) e dos documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2019) e Plano Municipal de Educação (RIO NEGRINHO, 2019).

⁷ É uma das muitas metáforas encontradas no manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade, que exaltava a identidade brasileira por meio da manifestação cultural do país, sem a dependência da cultura estrangeira, e que no contexto da época significa “ser ou não ser brasileiro.”

2.1 O percurso do ensino da Língua Inglesa no Brasil⁸

O percurso do ensino da LI no Brasil está estreitamente relacionado ao percurso do ensino da Língua Estrangeira (doravante LE) que começa com a história do país. Conforme dados do Projeto do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília⁹, do *site*¹⁰ *Inglês na ponta da língua* e em documentos como a LDB¹¹ (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais¹² (doravante PCN) (BRASIL, 1998), constatou-se que a trajetória do ensino de LE no Brasil começou no ano de 1500, quando os colonizadores aqui chegaram. A Língua Portuguesa (doravante LP) passou a ser ensinada aos índios informalmente pelos jesuítas, enquanto estes os catequizavam. Os índios falavam o Tupi, sua língua nativa. Conforme Baselar e Góis (1997, p.107):

A ideia de uma única língua, o 'Tupi-Guarani', que teria sido e/ou ainda é falado pelos índios brasileiros, faz parte do folclore linguístico nacional. [...] se tem consciência de que o Tupi-Guarani não foi e não é uma língua, mas uma família linguística, à qual se filiam aproximadamente 21 línguas vivas, algumas das quais, por sua vez, subdivididas em dialetos.

⁸ Por ser o primeiro trabalho do mestrado em educação da Univille na área do ensino da LI, para efeitos de contextualização, iniciaremos apresentando um breve panorama da história do ensino da LI no Brasil. Isto se justifica considerando que tal material poderá servir de subsídio para futuras pesquisas e desdobramentos. Reconhecemos, contudo, que estas informações servirão apenas para indicar o cenário da LI no Brasil, mas não subsidiarão a análise dos dados.

⁹ Fonte: História do Ensino de Línguas no Brasil - Projeto do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/linguaestrangeira/fundamentos/alem-gramatica-26788.shtm>. Acesso em: 09 de julho de 2019.

¹⁰ Fonte: <https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2017/03/como-comecou-o-ensino-de-ingles-no-brasil.html> Acesso em 19 de julho de 2019.

¹¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou LDB é a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja ele público ou privado. Ela foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934, porém, só foi criada efetivamente em 1961, seguida de duas promulgações, uma em 1971 e a última em 1996, que vigora até os dias atuais.

¹² "Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação [...] em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas" (BRASIL, 1997, p. 13).

Nesse sentido, a LP passou a ser considerada a primeira LE falada em terras brasileiras. Porém, Garcia (2007) relata que em 1750, por questões econômicas, administrativas e educacionais, o primeiro-ministro nomeado por Dom José I, rei de Portugal (1750-1777), Sebastião de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, expulsou os jesuítas do Brasil, proibiu o ensino e o uso da língua indígena, tornando o Português a língua oficial. Este ministro, de forma a defender o estado absolutista português, reorganizou o estado, protegeu grandes empresários e criou as companhias de comércio, além de combater tanto os nobres quanto o clero¹³.

A Língua Francesa e a Língua Inglesa foram incluídas oficialmente no currículo quando a família real chegou ao Brasil em 1808, pois “[...] teriam como função possibilitar o falar e o escrever nos respectivos idiomas, a fim de conhecer ‘as belezas e elegância’ dessas línguas, além de utilizar os autores clássicos do século XVI” (BRASIL, 1851, p.29)¹⁴. A vinda da corte de D. João VI, em situação de fuga de Portugal, foi feita por meio de escolta de navios ingleses, os quais com isso lograram o direito de fazer negócios por aqui.

Lá se foram mais de dois séculos e esta língua secular permanece com o mesmo valor de outrora, não só comercial como social e de interação, pois é a língua mais falada no mundo, e com a qual as pessoas de todos os continentes se comunicam.

Os ingleses trouxeram o telégrafo, o trem de ferro e a iluminação a gás e, para implantar tudo isso nas terras brasileiras, precisavam da mão de obra de engenheiros e técnicos, mas os candidatos a estes postos de trabalho precisavam falar inglês, pois os treinamentos para poderem desempenhar suas funções seriam dados nessa língua.

Diante disso, viu-se a necessidade de se oferecer o ensino da LI de forma prática e eficiente para sanar este obstáculo: “É muito provável que os primeiros professores de Inglês tenham surgido nesse momento”¹⁵ (CHAVES, 2004, p.5).

¹³Informações sobre estes acontecimentos, também podem ser encontradas em http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=57:a-proibicao-do-tupi-e-o-fortalecimento-da-lingua-portuguesa&catid=1029:1758&Itemid=2.

¹⁴ Este e outros documentos podem ser encontrados no site da Câmara dos Deputados. Legislação. Coleção das leis do Império do Brasil. <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/doimperio>.

¹⁵ A questão dos professores de Língua Inglesa será abordada na próxima seção.

Porém, segundo Chagas (1967, p.105), somente em 1837, com a criação do colégio Pedro II, o início do ensino de LI teve seu início oficial.

Durante o governo de Getúlio Vargas (1882-1954) e com a Reforma Capanema, o latim, o francês e o inglês eram matérias presentes no antigo Ginásio. Essa reforma, também chamada de Leis Orgânicas do Ensino, estruturou o ensino industrial, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e trouxe muitas mudanças ao ensino secundário. Tem este nome devido a Gustavo de Capanema, que estava à frente do Ministério da Educação no governo Vargas entre 1934 e 1945. Porém, no colegial, somente continuaram o francês e o inglês, o latim foi substituído pelo espanhol. Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, um dos primeiros atos do governo de Getúlio Vargas foi a destinação de 17 horas semanais ao ensino de francês e inglês, da primeira à quarta série (PAIVA, 2003).

A LDB nº 4.024/61 retirou a obrigatoriedade do ensino de línguas no colegial, deixando ao Estado a decisão de incluir ou não a disciplina no currículo (BRASIL, 1961).

Em 1976, o Ministério da Educação, através da Resolução nº 58/76, promoveu parcialmente o resgate do ensino de LE nas escolas e a obrigatoriedade do ensino foi decretada em 1977, mas somente para o colegial, não para o ginásio¹⁶.

Com sua publicação em 1996, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL,1996) tornou o ensino de línguas obrigatório no ensino fundamental a partir da quinta série, e no ensino médio seriam incluídas uma língua estrangeira moderna escolhida pela comunidade e uma segunda opcional.

Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 38):

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida.

Os PCN - *terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* – documento publicado em 1998 para orientar a organização dos conteúdos de 5ª a 8ª

¹⁶ Em 1971, o ginásio foi fundido com o ensino primário, dando origem ao ensino de 1º grau. Na sequência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, o ensino de 1º grau foi substituído pelo ensino fundamental.

série, também listou os objetivos da disciplina de LE e, com base no princípio da transversalidade¹⁷, o documento sugeria uma abordagem sociointeracionista (BRASIL, 1998a, p.15):

Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos.

Na LE, compreender e aprender as quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar¹⁸, é muito importante, pois é a partir disso que se torna possível alcançar certo nível de proficiência nesta língua. O ensino das quatro habilidades, muitas vezes, organiza-se em pares (ler-escrever, ouvir-falar), dependendo do interesse de quem quer aprendê-la ou simplesmente das condições da instituição que a ensina. Conforme Hinkel (2010, p. 116), existem diferentes formas de incorporar as quatro habilidades no ensino da LI. A mais simples reside na combinação das habilidades conforme a modalidade. A modalidade oral engloba *listening* e *speaking*, e a modalidade escrita *reading* e *writing* (aqui considerando a Língua Inglesa como sendo a LE oferecida).

A LE no ensino fundamental tem papel de construção de cidadania e não pode ser considerada um “[...] exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas em um código diferente [...]”, mas “[...] uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo” (BRASIL, 1998a, p.38). Além disso, a LE propicia aos alunos conhecimento sobre a cultura de diferentes países, bem como a do seu próprio país.

No Estado de Santa Catarina, o ensino da LE não constava na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) na versão de 1991, conforme o documento:

¹⁷ “A partir da elaboração da (LDB), de 1996, foram definidos os PCN que, por sua vez, orientam para a aplicação da transversalidade. No âmbito dos PCN, a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade).” Verbete transversalidade, por Ebenezer Takuno de Menezes, em *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/transversalidade/>. Acesso em: 24 de jul. 2019.

¹⁸ ler (*reading*), escrever (*writing*), ouvir (*listening*) e falar (*speaking*).

Na versão 1989/1991 da Proposta Curricular de Santa Catarina não consta nenhuma referência a LE; porém, com a dinamização do projeto de aprofundamento e revisão da referida proposta, bem como com a aprovação da LDB da Educação Nacional – Lei nº 9.394 de 20/12/96, que, no seu artigo 26, § 5º, garante a obrigatoriedade do ensino de pelo menos uma LE a partir da 5ª série do Ensino Fundamental —, abriram-se espaços para a discussão das questões envolvidas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. (SANTA CATARINA, 1998, p.92)

Contudo, esta proposta também salienta que, a partir dos processos de democratização que estavam acontecendo, alguns avanços no ensino da LE foram sentidos, apesar de, historicamente, não receberem atenção necessária, já que a LE era somente representada nos currículos como apêndice. Esta desatenção talvez possa ser explicada pela falta de clareza em textos como:

[...] a Lei Federal 5692/71, (que) embora tenha listado LE como primeira matéria da parte diversificada do currículo de 1º e de 2º grau, colocava como restrição que só fosse ministrada quando houvesse condições materiais e humanas nas unidades escolares (SANTA CATARINA, 1998, p.92).

Contrariamente a estas orientações, o Estado de Santa Catarina, conforme a Proposta Curricular de LE (PCLE) (SANTA CATARINA, 1998), indica que a aprendizagem de uma LE é parte integrante do processo educacional, devendo ela, como disciplina, estar em pé de igualdade com as outras no contexto escolar.

De acordo com a PCLE,

Até meados da década de 80, a LE que predominava nas escolas públicas de Santa Catarina era o inglês. A partir dessa época, houve modificação na política de ensino de línguas, passando-se de uma posição monolíngüística para uma posição plurilingüística nas escolas mais bem estruturadas, oferecendo-se francês, espanhol, alemão e italiano nos currículos escolares de 1º e de 2º grau (SANTA CATARINA, 1998, p. 92).

Entre os anos de 1984 a 1988 houve “[...] a reintrodução de LE nas escolas de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 1998, p. 92) e isso se deu devido a um convênio de cooperação técnica celebrado entre a Secretaria de Educação e a UFSC, que consistia em transformar a oferta de LE em opção do aluno e não da escola, e em garantir a diversificação das línguas com o intuito de melhor atender a formação étnica do povo catarinense.

Entre 1992 e 1996, para atender esta formação étnica, primeiro se priorizou a oferta de espanhol e francês e foram firmados convênios com universidades e embaixadas para habilitar professores a lecionar aulas dessas disciplinas. Em seguida, convênios com os governos da Itália e da Alemanha concretizaram a disponibilização também do italiano e do alemão.

Apesar da oferta de outras opções de LE, o inglês ainda era a língua que predominava nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio nesse período, porém, mesmo assim, não fez parte dos convênios como aconteceu com as outras línguas e os professores tiveram que continuar lecionando com base nos conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica.

A PCLE de Santa Catarina (1998) apresenta quatro razões que justificam aprender a LE, entendendo que elas estão implícitas aos objetivos desse aprendizado. A primeira razão destaca que dominar uma LE amplia o universo cultural do aluno, o que lhe possibilita apropriar-se de conhecimentos de outras culturas e a socialização do conhecimento. Esse processo de aprendizagem é a segunda razão, já que desenvolve no aluno estratégias importantes para o desenvolvimento do pensamento bem como para a aquisição do conhecimento sistematizado. Como terceira razão, a PCLE chama a atenção de que quando entendemos que é através da linguagem que nos apropriamos dos conhecimentos produzidos historicamente, também entendemos que é através dela que o pensamento é organizado e se desenvolve. Sendo assim, quanto mais línguas o indivíduo conhecer, maiores serão as oportunidades de conhecimento sobre outras culturas de forma a interagir e compreender melhor a sua língua e o seu meio, além de constituir a possibilidade de questionar a própria identidade, já que aprender uma LE é apropriar-se de outro modo de interação, não para apagar-se, mas para ressignificar-se. A presença do outro pode ocasionar deslocamentos significativos, o que favorece a busca de uma identidade heterogênea, complexa e rica em soluções e movimentos. Já a quarta razão lembra que os avanços tecnológicos aproximam povos, instituições e indivíduos; sendo assim, estudar uma LE moderna é fundamental quando se leva em consideração que aumenta as possibilidades de alunos de escolas públicas utilizarem-se de tecnologias digitais e isso poderia despertar um maior interesse pessoal pela língua.

Com o intuito de coletar informações mais recentes sobre as orientações quanto ao estudo da LE em SC, fizemos a leitura do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBEIEFTC) (2019)¹⁹,

¹⁹ Versão final do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense é entregue ao Conselho Estadual de Educação. Publicado: 19 julho 2019. <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30338-versao-final-do-curriculo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense-e-entregue-ao-conselho-estadual-de-educacao>. Acesso em: 23 de julho de 2019.

Com 450 páginas o currículo reúne as novas diretrizes e especificidades do ensino para o Estado, após cinco anos da última atualização. Ele engloba as dimensões de Educação no Campo, Ambiental, Indígena, Quilombola, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Nas novas diretrizes, todas essas dimensões são articuladas no percurso formativo, da educação infantil até as séries finais do Ensino Fundamental (SANTA CATARINA, 2019, s.p.).

Apesar do que é citado na LDB de que “é obrigatório o início do ensino da LE a partir do 6º ano” (BRASIL, 1996, p.20), alterado para LI na Lei nº 13.415/2017, no CBEIEFTC (2019) é feita a seguinte ressalva quanto a este início do ensino da LI nos municípios: “[...] muitos municípios têm o início do percurso formativo dessa língua na Educação Infantil, ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (SANTA CATARINA, 2019, p.297). Torna-se importante a citação desta ressalva, pois o município em estudo faz parte dos municípios do estado que a colocam em prática.

O município foco desta pesquisa é um dos municípios do estado de Santa Catarina que passaram a oferecer o ensino da Língua Inglesa para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental I a partir do ano de 2003²⁰. Apesar disso, essa oferta sofre alteração de governo para governo, sendo que em alguns o ensino da LI começa no Berçário e em outros somente na Pré-escola.

Quando começaram a ser ofertadas, essas aulas de LI eram ministradas pelos professores de sala, formados no antigo magistério (os com mais tempo de trabalho, correspondendo ao ensino médio) ou em Pedagogia. Esses professores recebiam capacitação periódica de uma empresa de Curitiba – PR²¹, para tornarem-se aptos a também lecionarem essa disciplina.

A partir do ano de 2002, começaram a ser contratados professores formados em Letras com habilitação em Língua Inglesa e esses passaram a dar aula nos três níveis como acontece até hoje. Esses profissionais podem ser efetivos na rede municipal de ensino, ou seja, terem feito concurso público e sido contratados, ou podem ser contratados por tempo determinado de, no máximo, dois anos. Na cidade

²⁰ A informação do ano bem como a maioria das citações a seguir sobre a implantação do inglês no município provêm de depoimentos coletados pela mestranda de professores que estavam em sala de aula no município em 2020.

²¹ Os professores sujeitos desta pesquisa não souberam relatar com precisão os períodos em que recebiam as capacitações nem o nome da empresa que ministrava o curso.

em questão, esses profissionais contratados são identificados como sendo Admitido em Caráter Temporário (ACT)²².

O município ainda não possui uma proposta curricular; porém, uma das responsáveis pela gestão do ensino fundamental informou que esse documento está sendo elaborado. Para que o documento seja elaborado em consonância com todos os documentos oficiais, representantes da Secretaria de Educação do município participaram de encontros com representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da Secretaria de Estado da Educação (SED) e de outros órgãos participantes, nos encontros do Plano de ação para a implementação do Currículo Base de Santa Catarina da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (CBSCEIEF).

Conforme destacado acima, os profissionais que atuam no ensino da LI no município em estudo possuem formação inicial completa e ou estão cursando Letras. Sendo assim, na próxima seção, vamos abordar a questão da formação dos professores(as) de LI.

2.2 A formação do/a professor/a de Língua Inglesa

Nesta seção tratamos da formação do professor de LI no Brasil. Iniciamos nossa abordagem recuperando o fato de que, em função da vinda, em 1808, da corte de D. João VI, em navios ingleses, instalou-se a necessidade do ensino de LI, já que, com o apoio dado à corte, os ingleses lograram o direito de fazer negócios no Brasil.

Como o principal intuito do ensino da LI era treinar pessoas para trabalhar com os ingleses, o mais importante nesse ensino era a prática oral. A função de treinar esses trabalhadores ficou a cargo do padre irlandês Jean Joyce, o qual foi nomeado professor de inglês por D. João VI logo após o decreto da criação da escola que se situava na então capital do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro.

A história nos mostra que, ao nomear um padre irlandês ao cargo de professor de língua inglesa, D. João VI acreditava que esse possuía conhecimento adquirido ou “notório saber” suficiente, e que, portanto, poderia exercer essa função. Com isso, Chaves (2004) declara que é muito provável que os primeiros professores de inglês tenham surgido nessa época, porém, conforme já citado na seção do percurso do

²² Admitido em Caráter Temporário - ACT: Servidor admitido em emprego de natureza temporária, isto é, por contrato temporário pela administração pública, conforme previsto na Constituição Federal do Brasil. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/>. Acesso em: 22 ago. 2020.

ensino da LI no Brasil, Chagas (1967) diz que somente ao ser criado o colégio Pedro II, em 1837, é que oficialmente o ensino da LI teve início.

Chagas (1967) também escreve que, durante a República, o grego foi retirado das escolas e após a Revolução de 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, o inglês passou a ter oito horas e o francês nove horas semanais, da primeira à quarta série. Em 1942, a reforma de Capanema mantém o prestígio da língua estrangeira, mas agora coloca, no ginásio, quatro anos para o francês e três anos para o inglês.

A economia se intensificou após a Segunda Guerra Mundial, e a dependência econômica e cultural do Brasil com relação aos Estados Unidos fez com que aprender inglês se tornasse também muito importante. As missões e a produção cultural americana trouxeram a língua inglesa e esta foi tomando o espaço onde predominava a língua francesa.

De acordo com Paiva (2004, s.p.), o Conselho Federal de Educação, em 1962, aprovou o parecer nº 283 de Valnir Chagas, o qual propunha o currículo mínimo para os Cursos de Letras. Este documento abria seu texto com a seguinte observação:

A presente estrutura de nossos cursos superiores de Letras dá a impressão de algo que se planejou para não ser executado. A referência se justificava em função da divisão do curso de Letras em conjuntos de línguas nos quais o grupo das Línguas Neolatinas era um exemplo extremo, pois previa a aprendizagem de cinco línguas com suas respectivas literaturas. Apesar da substituição dos conjuntos de línguas por apenas uma língua estrangeira, a afirmação de Valnir Chagas continua válida, pois, até hoje, é dada pouca atenção ao ensino de LE e à formação dos professores. (PAIVA, 2004, s.p.)

Paiva (2004, s.p.) acredita que aprender LE tem muita importância para a interação interpessoal e para a difusão de informações, porém, “[...] vista ora como acréscimo, ora como opção, ora como desnecessária, a língua estrangeira também é maltratada nos cursos de Letras e, especialmente, na parte específica de formação de professor”.

Ainda no mesmo documento, Paiva (2004) escreve que em 10 de outubro de 1962, a resolução que fixava os mínimos de conteúdo e duração do curso de Letras (licenciatura plena) incorporou o parecer 283 e aprovou uma proposta de currículo mínimo de Letras formado por uma parte comum e outra diversificada em duas possibilidades de habilitação – Português ou Português e uma Língua Estrangeira clássica ou moderna.

A autora ainda fala de outra resolução, a 1/72 de 17 de janeiro de 1972 que instituiu que as licenciaturas plenas teriam a duração mínima de 2200 horas de atividades com integralização a fazer-se no mínimo de três e no máximo de sete anos letivos: “[...] Poderíamos inferir que nas licenciaturas duplas, pelo menos 1000 horas seriam destinadas à LE, no entanto, isso não ocorre.” E Paiva (2004, s. p.) assim complementa:

A legislação nunca se preocupou com a formação do professor em LE e nunca definiu a porcentagem de horas que deveria ser destinada para essa formação. As últimas mudanças na legislação educacional não tiveram o impacto necessário na área. O contexto em que estão inseridos, até hoje, os nossos cursos de Letras não teve mudança palpável nos últimos 30 anos. A maioria dos cursos do país constitui-se em forma de diploma duplo e privilegia-se, naturalmente, o ensino de Língua Portuguesa. A carga horária de língua estrangeira não chega, na maioria dos cursos, à metade do número de horas exigidas no antigo currículo mínimo.

A autora relata que, preocupado com a qualidade das licenciaturas, no ano de 2001, o Ministério da Educação (MEC) instaurou uma comissão para discutir a formação do professor. Depois de muitos debates e muitas reuniões entre as várias comissões de especialistas da SESu-MEC²³, o Conselho Nacional de Educação aprovou, em 18 de fevereiro de 2002, a Resolução nº 1 que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, superior, curso de licenciatura e graduação plena e, em 19 de fevereiro de 2002, foi aprovada a Resolução nº 2, que definiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

Ainda no mesmo texto, Paiva (2004) escreve que, em 13 de março de 2002, é aprovada a Resolução da Câmara de Ensino Superior nº 18, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, com base nos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1363/2001; porém, nenhuma licenciatura dupla é citada nos documentos legais.

As novas diretrizes mencionam explicitamente algumas competências e habilidades, dentre elas, o domínio da língua, a preparação profissional atualizada, o domínio dos conteúdos básicos que são processos de ensino e aprendizagem no ensino básico e o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas.

Meneses (2017) traz informações mais recentes quanto à relevância do ensino da LE. Ela destaca que o que contribuiu para que essa disciplina recebesse o mesmo

²³ A Secretaria de Educação Superior (SESu) é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior.

tratamento que outros componentes curriculares foi a publicação de orientações oficiais e específicas para o ensino da LE por meio de documentos como PCN-LE do ensino fundamental (1988), do ensino médio (EM) (2000), as Orientações Curriculares Nacionais para o EM (2006), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), e o mais importante, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, a partir de 2010, ainda que só com cinco questões, passou a abranger inglês e espanhol à escolha do candidato. A autora ainda destaca que:

Por fim, uma conquista verdadeiramente significativa veio em 2011, quando o componente curricular LEM (inglês e espanhol) foi incluído no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), quinze anos após a LDB-96. Graças ao programa, alunos de escolas públicas têm hoje o direito de receber livros de inglês ou espanhol, em caráter consumível, anualmente (MENESES, 2017, p.155).

A referida autora nos esclarece que até 1º de julho de 2015, os parâmetros para a formação de professores da educação básica se pautavam nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, publicada por meio da Resolução CNE/CP, de fevereiro de 2002, que também foi mencionada aqui através de Paiva (2004).

Dentre o que se podia considerar como avanços trazidos para os cursos de licenciaturas no documento citado, Meneses (2017, p.157) destaca:

[...] a obrigatoriedade de integração dos conteúdos curriculares pedagógicos e não pedagógicos, numa tentativa de romper, definitivamente, com o modelo de formação conhecido como 3+1²⁴ e a ampliação da carga horária total desses cursos. Parte dessa ampliação diz respeito ao aumento da carga horária de estágio curricular supervisionado, que passou de 300 para 400 horas, a serem cumpridas a partir da segunda metade do curso e não após o término das disciplinas não pedagógicas.

Porém, ainda com base nas palavras de Meneses (2017), constata-se que, apesar de o documento ter ampliado a carga horária do estágio e indicado que este deveria ser avaliado pela instituição formadora e a escola em que fosse realizado, as orientações sobre o seu desenvolvimento não foram apresentadas, e, com isso, faltaram os parâmetros norteadores dos principais agentes do processo de estágio: o

²⁴ Essa fórmula, nas palavras de Sá Campos (1987, p. 33), pressupunha “os três anos de bacharelado mais um de estudos pedagógicos, o que conferia ao Bacharel o título de licenciado”. Embora esse modelo sempre tenha sido controverso por pressupor que a licenciatura equivale simplesmente ao bacharelado mais a Didática, desde seu surgimento em 1939 (época em que houve a divisão da Faculdade Nacional de Filosofia) (cf. Sá Campos, 1987), foi ele que prevaleceu até 2002.

estagiário, o professor da escola que recebe o estagiário e o professor da universidade que se responsabiliza e orienta o estagiário.

Apesar de não ter sido detalhado o que era necessário para a realização do estágio supervisionado, conforme Meneses (2017), esta ampliação de carga horária atendeu ao entendimento de que a escola de educação básica deve ser o espaço (co)formador de professores, ou seja, o documento surgiu em um momento em que muitos estudos já apontavam para a centralidade da escola na formação docente. Sendo assim, nas palavras de Meneses (2017, p.158),

Essa centralidade é consideravelmente reforçada na Resolução Nº2, de 1º de julho de 2015, que define as novas DCN para a formação inicial e continuada de professores. Ao longo de todo o documento, há uma série de menções que deixam claro o entendimento de que a universidade precisa atuar em parceria com a escola de educação básica na formação do professor.

Meneses (Id. *ibid.*, p.161) escreve que há, principalmente na formação de professores de LI, quem questione a importância do estágio, “já que, não raro, os graduandos iniciam sua experiência docente em cursos livres”, mas também chama atenção de que os objetivos do ensino em cursinhos e nas escolas são distintos:

Enquanto nos cursinhos o objetivo do ensino é instrumentalizar o aluno para que o mesmo se comunique de forma proficiente na língua alvo, o ensino de línguas (no caso, o inglês) em escolas faz parte de um projeto muito maior que é a formação do indivíduo como cidadão crítico-reflexivo, seguro de sua identidade no confronto com o outro, que pode estar representado por outras culturas. Por último, o estágio contribui para que o licenciando decida se realmente quer se formar professor de inglês e atuar em escolas da rede pública, principalmente. Pior e mais nociva do que uma formação docente precária é a insatisfação com o magistério e, conseqüentemente, o descaso com os alunos. (MENESES, 2017, p.161)

Meneses (2017) também ressalta que, além do que já foi dito ser importante na formação de professores, a relevância do ensino de LI aponta para a necessidade de se criar condições para que este ensino aconteça. Dentre o que é considerado mais importante temos o aumento na carga horária semanal, menor número de alunos nas salas, contratação de mais professores e, o mais importante, “a parceria estreita entre a universidade e a escola na formação de docentes de inglês, pois, somente assim haverá efetivamente o aprendizado do idioma.” (MENESES, 2017, p.162)

Nesse sentido, Fraga, Diamantino e Barreto (2016) escrevem que independente das qualificações dos professores de LE, outros fatores influenciam

diretamente nos resultados do seu trabalho; dentre esses, a falta de políticas mais consistentes. Nem mesmo os mais bem preparados professores conseguem manter a fluência devido aos desafios diários como a grande quantidade de alunos por sala e a falta de estrutura física:

Dentre esses desafios destacamos o grande quantitativo de alunos no espaço da sala de aula e muitas vezes a estrutura física desfavorável para o ensino da LA. Não podemos atribuir a causa do fracasso do ensino de idiomas apenas à má formação dos profissionais, pois esse olhar micro e restrito não condiz com a realidade social e política que vivenciamos. (FRAGA; DIAMANTINO; BARRETO, 2016, p. 320)

Essas autoras também afirmam que, além dos conhecimentos específicos, presume-se que o professor conheça o processo escolar, saiba o que é o conselho de classe, distinga plano de aula de plano de ensino, tenha noção sobre o desenvolvimento das crianças e de como as diferenças culturais, de classe, econômicas e comportamentais devem ser levadas em conta nas suas práticas pedagógicas.

Quanto à realidade profissional dos professores de LE, Fraga, Diamantino e Barreto (2016) também lembram da crença da superioridade do professor estrangeiro, nativo da língua estrangeira, quanto ao professor não nativo, e citam o relatório da UNESCO (1953), que vem desmistificando isso e destaca que não basta ser falante nativo da língua para estar qualificado a ensiná-la. Ou seja, os conhecimentos citados anteriormente são extremamente relevantes, além da prática e da formação continuada. Porém, quando se trata da formação continuada, existe uma grande preocupação quanto à qualidade desses cursos para os professores de LE. Conforme Nóvoa (1995, p. 18)

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Os estudos de Nóvoa (2010, p. 23) consideram a necessidade da aprendizagem continuada, mas enfatizam que isso não deve ser uma obrigação, advertindo para o consumismo de cursos que: “[...] caracteriza o atual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desatualização’ dos professores.

A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo [...]”. Essas redes seriam de trocas de experiências e estudos, embasando as práticas de formação e as ações profissionais.

O estado de Santa Catarina, desde os anos 1980, apresenta preocupação com a formação dos professores de LE, por isso manteve vários convênios de cooperação técnica com a UFSC e embaixadas de outros países e

Mesmo que esses projetos e essas ações estejam proporcionando a possibilidade de opção em termos de oferta de diferentes línguas, pode-se dizer que o inglês ainda é a LE predominante nos currículos das escolas de ensino fundamental e médio. Como o ensino de inglês não está vinculado a um projeto específico ou a um acordo com as embaixadas, os professores têm trabalhado orientados pela própria formação acadêmica. (PCLE, 1998, p.93)

Conforme consta na PCLE (1998), o estado considera que a aprendizagem de uma LE é parte integrante do processo educacional, devendo ela, como disciplina, estar em pé de igualdade com as outras no contexto escolar, e seus profissionais devem receber o mesmo tratamento que os das outras disciplinas. Quanto às orientações para professores, no documento final do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBEIEFTC)²⁵, na introdução, encontra-se o seguinte trecho,

O objetivo deste material é dar-lhe subsídios, indicações e orientações para apoiar o planejamento de ensino. Faça uso dele nesse sentido e “reinvente” a prática docente. Desejamos que todos riskem e rabisquem este documento! Sim, queremos que todos transformem este material em instrumento de trabalho, que aperfeiçoem, complementem, corrijam, enfim... utilizem e façam bom uso para o desafiador futuro que desejamos construir juntos! (SANTA CATARINA, 2019, p. 15)

Neste mesmo documento, não consta nenhum registro específico quanto à formação do professor de LI e no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015-2024, no item 3.2.3 *Profissionais da Educação Básica*, os destaques são para as leis estaduais que dispõem sobre a valorização dos profissionais da educação em consonância com as diretrizes e legislações nacionais.

²⁵O documento Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense pode ser encontrado em <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30338-versao-final-do-curriculo-base-da-educacao-infantil-e-do-ensino-fundamental-do-territorio-catarinense-e-entregue-ao-conselho-estadual-de-educacao>. Acessado em: 22 de julho de 2019.

O documento traz vários estudos que são apresentados em gráficos, os quais reforçam que somente com o cumprimento dessas leis o estado conseguirá cumprir metas de ampliação na formação dos professores que já atuam na rede estadual, pois muitos estão abandonando a profissão devido à falta de reconhecimento, à falta de incentivos e aos baixos salários. Para agravar ainda mais a situação, o interesse por cursos de licenciatura vem caindo ano a ano e, por isso, os governos vêm firmando convênios com universidades e disponibilizando bolsas de estudo para graduação e pós-graduação como podemos visualizar na citação a seguir:

[...] é um desafio alcançável se novos investimentos forem aplicados na formação continuada destes profissionais, garantindo licenciamento periódico remunerado para esse fim. Santa Catarina vem empreendendo esforços para isso, oferecendo bolsas de estudos aos profissionais que estão matriculados em cursos de pós-graduação (Artigos 170 e 171 da Constituição do Estado de Santa Catarina), assim como faz a CAPES e o CNPQ. (SANTA CATARINA, 2019, p.77-78)

Logo adiante, no CBEIEFTC (2019) ainda se lê que assegurar a promoção efetiva da valorização dos profissionais da educação pública não se resume à formação inicial e continuada; é fundamental reestruturar os estatutos e planos de carreira do Estado, garantindo o cumprimento do que dispõe a LDB, em seu Artigo 67.

É reforçada a importância de que o ingresso ao quadro funcional seja exclusivamente por concurso público de provas e títulos, que haja o piso salarial profissional e este seja cumprido, que se valorize a progressão funcional baseada na titulação/habilitação e na avaliação do desempenho e que os professores tenham direito a período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho, pois isso agrega qualidade além de condições adequadas de trabalho.

Os dados sobre formação citados até aqui se referem não só ao professor de LI, mas a todos os professores da rede estadual. Alguns dados específicos aos professores de LI foram encontrados na *Proposta Curricular - LÍNGUA ESTRANGEIRA: a multiplicidade de vozes*, de 1988, e no item 'Formação continuada: uma ação possível' há o seguinte trecho:

Todos sabemos, [...] que a valorização do professorado passa pelo investimento na qualidade de sua formação profissional. Mesmo supondo que os professores saiam da universidade com formação razoável, ainda é necessário garantir a formação continuada. Um dos requisitos para tal é dar-lhe possibilidade de acesso às pesquisas aplicadas. E isso se faz através de encontros regulares, com algum tipo de acompanhamento e coordenação, que permitam o contato constante com o que está sendo discutido e feito. De

qualquer forma, supõe-se que seja possível um trabalho integrado na própria escola. Os professores, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico, devem desenvolver seu trabalho, somando esforços na caminhada para a conquista da cidadania. (SANTA CATARINA, 1988, p.103)

No PME (Plano Municipal de Educação) do município foco desta pesquisa, que foi elaborado entre 2013 e 2014, encontramos algumas metas e estratégias relativas à formação de professores. Este plano teve sua aprovação e Sanção em 01/04/2014 - Lei nº 2.641. Em 2015, executaram-se ações do PME e o realinhamento com o Planos Nacional e Estadual – Lei 2.743/2015. A Equipe Técnica reorganizou o PME considerando o PNE (Plano Nacional de Educação) sem perder as características e necessidades do município.²⁶

O PME desse município possui 20 metas, as quais possuem, cada uma, estratégias específicas. Entre essas metas, está a meta 15:

Proporcionar, em regime de colaboração entre a União, o Estado e Município, no prazo de um ano de vigência deste Plano, política nacional e estadual de formação inicial e continuada, com vistas à valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica e suas modalidades possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a oportunidade, pelo poder público, de participação em cursos de formação continuada.

Essa meta traz na estratégia 15.11 a única informação específica para a formação de professores de 'idiomas', que é:

Apoiar a instituição de Programas de concessão de bolsas de estudos para que os/as professores/as de idiomas das escolas públicas de Educação Básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem. (RIO NEGRINHO, 2016, p.40)

De acordo com Moran (2003, p.40), “os professores sabem que precisam mudar, mas não sabem bem como fazê-lo e não estão preparados para experimentar com segurança”. Sendo assim, a meta 15 do PME de Rio Negrinho citado acima,

²⁶ Apesar de não estar claro em nenhum documento, o município em estudo oferece o ensino de LI desde a Educação Infantil até o Ensino fundamental II, passando pelo Ensino de Jovens e Adultos (EJA), e investe nesta oferta há muitos anos. Os professores são habilitados, o material didático das séries iniciais é produzido por eles, e o das séries finais há alguns anos está sendo fornecido pelo governo federal através do PNLD. Diante disso, conforme informações repassadas pela Diretora do Departamento de Ensino Fundamental - Séries Finais, já está sendo elaborado um documento, no qual constarão todas essas informações.

prevê a formação continuada, pois acredita que esta deve ocorrer de forma contínua e permanente, assim proporcionando “[...] um processo que confira ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos” (IMBERNÓN, 2011, p. 58).

Porém, nos chamou a atenção o fato de a estratégia 15.11, a única que traz informações específicas sobre a formação de professores de “idiomas”, trazer somente informações sobre bolsas de estudos para estudos de imersão e aperfeiçoamento em países que tenham como idioma nativo a língua lecionada.

Esta estratégia não cita nenhum incentivo para cursos de aperfeiçoamento que possam ser feitos no país, no estado ou mesmo no município, o que poderia ser mais viável e menos oneroso. Isso nos levou a fazer o seguinte questionamento: está sendo valorizada e reconhecida a formação dos profissionais que lecionam nesta rede de ensino, já que estas foram feitas em território nacional?

Oliveira (2014) chama a atenção quanto ao que é ser falante nativo e enfatiza que é muito difícil fazer esta definição; sendo assim, devido à falta de consenso conceitual, o “falante nativo” passou a ser uma espécie de mito no ensino de inglês, assim como o “inglês padrão” também o é.

É inegável a importância da formação dos profissionais da educação, pois espera-se que, a partir da formação continuada, estes profissionais adquiram conhecimentos que lhes favoreçam o fazer docente.

Nesse sentido, na próxima seção serão abordadas as orientações para o ensino da Língua Inglesa.

2.3 Orientações para o ensino da Língua Inglesa

No Brasil, o ensino da LI é regulamentado por instâncias decisórias, responsáveis pela articulação das normas para a Educação Básica brasileira: a esfera federal, através da Constituição Federal, da LDB, dos PCN e, mais recentemente da BNCC, e as esferas estaduais e municipais através das diretrizes das secretarias estaduais e municipais.

Os papéis e as responsabilidades da União, Estados e municípios são definidos pela LDB e têm como proposição a descentralização das tarefas sobre a gestão dos sistemas de ensino entre as esferas de poder, o que proporciona grande autonomia

às secretarias de Educação dos estados e municípios, que, a partir de 2017, passaram a ser orientadas pela BNCC.

A esfera federal, através da Constituição Federal, dentre outras atribuições, garante o acesso à educação e à universalização do Ensino Básico; porém, não regula sua oferta pois esta função está atribuída à BNCC. Dentre outras atribuições, esta esfera também regula a distribuição dos materiais didáticos através do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os materiais didáticos são distribuídos gratuitamente para todas as escolas públicas do país depois que os professores acessam o site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e escolhem o título que mais lhes agrada na lista previamente aprovada pelo MEC. A partir de 2011, livros de LI também passaram a ser fornecidos pelo PNLD, atendendo a uma antiga reivindicação dos professores dessa disciplina.

Além dos materiais didáticos, a BNCC (BRASIL, 2017) pressupõe que o ensino da Língua Inglesa é exercício de cidadania:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (BRASIL, 2017, p. 241).

A fim de formar cidadãos ativos, a BNCC (2017) apresenta três “implicações” que se fazem necessárias para o entendimento do que a LI é e representa no mundo. A primeira consiste em desconstruir a ideia de que o inglês pertence aos países que o têm como língua materna, mas sim tomá-lo como Língua Franca²⁷ e parte da cultura de diversos outros lugares. A segunda refere-se à importância do uso de práticas sociais do mundo digital e à exploração dos multiletramentos²⁸ na ampliação da

²⁷ A BNCC toma o inglês como Língua Franca para desvincular-se da ideia do ensino de uma língua que pertence a determinados países (os que a têm como língua materna), mas sim como uma língua que pertence ao mundo, e acaba por ser comum a pessoas de todas as partes, viabilizando a comunicação. (BRASIL, 2017)

²⁸ “Entende-se que as novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e a multiplicidade de linguagens que elas permitem acarretam novos letramentos, denominados multiletramentos, já que envolvem tanto aspectos multimodais quanto multiculturais”. (ROJO; MOURA, 2012, p.242)

atuação do aluno no mundo. A terceira diz respeito a abordagens do ensino, como situar a LI no seu *status* de LI de modo a compreender que determinadas crenças precisam ser relativizadas.

Essas implicações são os pressupostos que orientam e sustentam o trabalho com os cinco eixos organizadores do componente curricular: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural. Nas etapas de ensino, esses cinco eixos apresentam: Unidades temáticas, Objetos de conhecimento e Habilidades a serem desenvolvidos. Por mais que essas unidades se repitam, a tendência é de que as habilidades evoluam conforme o ano de ensino. Apesar de explicar os eixos separadamente, a BNCC (2017) enfatiza que todos devem ser integrados nas práticas sociais de uso da língua:

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a **língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal** que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso. (BRASIL, 2017, p.245, Grifos no original)

A BNCC indica que, ao se propiciar o acesso e o aprendizado à LI aos estudantes, estes terão maiores possibilidades de participar e de se inteirar do mundo globalizado, além de ampliar significativamente as oportunidades de continuar os estudos. Porém, para que as orientações da BNCC se efetivem, o engajamento do professor de LI é de extrema importância e, por isso, este precisará rever sua forma de trabalho. Sobre isso, Veiga (2006) escreveu que o professor não pode mais ser aquele que tem uma didática definida com o intuito de apenas ensinar o conteúdo; ele deve assumir seu papel de mentor e facilitador, deve priorizar e intermediar o acesso do aluno à informação. Sendo assim, precisa constantemente aperfeiçoar seu fazer pedagógico de forma a suprir as necessidades dos alunos, as quais se modificam constantemente.

Segundo os PCN-LE (BRASIL, 1998), tudo o que o professor lança mão para levar o aluno a expandir seu conhecimento pode ser considerado didático; portanto, o

aspecto sociointeracional²⁹ que é contemplado por esse documento vem ao encontro da necessidade de tornar o processo pedagógico mais eficiente e significativo, para então promover o desenvolvimento cognitivo que só se dará se houver a interação social:

Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos. (BRASIL, 1998, p. 15).

O Estado de Santa Catarina, em seu Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBEIEFTC - 2019), no item 4.4.1, trata especificamente da Língua Inglesa. Este item tem como título 'Língua inglesa como raciocínio, reflexão e potencialização do senso crítico', e contempla, como o PCN-LE, a natureza sociointeracional. O referido documento de Santa Catarina, em seu apêndice A, apresenta quadros chamados de Organizadores curriculares: Língua Inglesa. Cada ano, ou seja, 6º ano, 7º ano, 8º ano ou 9º ano, possui um quadro, e nesses aparecem os itens: Unidades temáticas, Objeto de Conhecimento e Habilidades, os quais também são contemplados na BNCC e citados anteriormente.

Os quadros organizadores de que o estado faz uso no CBEIEFTC contemplam todos os anos do Ensino Fundamental II, e neles são apresentados os mesmos cinco Eixos³⁰, que também são apresentados pela BNCC e já foram referenciados anteriormente.

O eixo Oralidade contempla práticas de compreensão e produção oral de Língua Inglesa; o de Leitura, dispõe das práticas de leitura de textos diversos em Língua Inglesa (verbais, verbo-visuais, multimodais), presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. A Escrita vem em outro eixo, no qual se destacam as práticas de produção de textos em Língua Inglesa relacionados ao cotidiano dos alunos e estes são apresentados em diferentes suportes e esferas de circulação. Os Conhecimentos linguísticos são ressaltados em outro eixo, assim como as práticas de

²⁹ A teoria de Vygotsky propõe que o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação social, em que, no mínimo, duas pessoas estão envolvidas ativamente trocando experiências e ideias, gerando novas experiências e conhecimento.

³⁰ O Estado de Santa Catarina, em seu CBEIEFTC, contempla os mesmos eixos apresentados na BNCC.

análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da Língua Inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura e Escrita. Por fim, o eixo Dimensão Intercultural traz reflexões sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas aos demais falantes de Língua Inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.

O CBEIEFTC (2019) destaca, também, que o interesse dos estudantes pelas tecnologias digitais e de comunicação possibilitam a ampliação de sua visão cultural, o que pode proporcionar-lhes experiências que marcarão e tornar-se-ão significativas na formação desse estudante, em especial na LI.

Vivemos em uma época em que muita coisa gira em torno das tecnologias; portanto, as estratégias de ensino não podem ficar à margem dessa realidade. Adequar os planejamentos de forma a contemplar atividades que unam conteúdo, conhecimento e tecnologia passa a ser essencial para se conseguir atenção, participação e resultados positivos, pois dessa maneira a escola poderá unir os conhecimentos prévios do aluno com o conteúdo que se deseja que este adquira.

Com relação às colocações feitas acima, Freire (2009, p. 16) menciona que

[...] escola e sociedade parecem não caminhar na mesma direção nem falar a mesma língua: a escola mostra-se previsível, normativa, priorizando uma linguagem prescritiva, atuando em via de mão única, perpetuando a transmissão de conhecimento disciplinar e fragmentado. A sociedade, ao contrário, é dinâmica, multimidiática e imprevisível, priorizando a multiplicidade e simultaneidade de linguagens, valorizando o conhecimento em rede, transdisciplinar, construído, coconstruído, desconstruído e dinamicamente reconstruído a todo momento e ao longo da vida.

Assim como Freire (2009), o PCN-LE (BRASIL, 1998) apresenta sugestões de uso de materiais audiovisuais como revistas, jornais, vídeos e computadores que, uma vez disponibilizados pela escola, podem levar o aluno a relacionar o conteúdo estudado em sala com o mundo exterior. O PCN-LE também aponta que o conhecimento de LE é essencial para que se possa participar efetivamente dessa sociedade em que a informatização tem um papel cada vez mais importante.

Sendo assim, a BNCC (2017), bem como o CBEIEFTC (2019) e o PCN-LE (BRASIL, 1998), procuram contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.

O Estado de Santa Catarina não oferece aulas de Língua Inglesa ao Ensino Fundamental I, o que converge com o posicionamento do PCN 3º e 4º Ciclo (1998), que, no item sobre a relação entre língua estrangeira (LE) e língua materna (LM) na aprendizagem, menciona que

[...] ao chegar na 5ª Série o estudante já é um falante competente da sua língua, pois aprendeu usos da linguagem além de também já ter interiorizado sua natureza sociinteracional, por isso, já sabe muito sobre sua LM e sobre como usá-la, ou seja, sabe muito sobre linguagem. (BRASIL, 1998, p.28)

Sendo assim, a aprendizagem de uma LE a partir da educação infantil pode:

[...] aumentar o conhecimento sobre linguagem que o aluno construiu sobre sua língua materna, por meio de comparações com a língua estrangeira em vários níveis; possibilitar que o aluno, ao se envolver nos processos de construir significados nessa língua, se constitua em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p.28-29)

Porém, Castro (1996) acreditava que aprender uma segunda língua na fase de alfabetização poderia prejudicar o desenvolvimento da Língua Materna (LM), mas Vygotsky (1996) e Gonçalves (2000/2001) ressaltam que aprender uma LE pode, inclusive, contribuir para o aprendizado da LM enquanto a criança está nesta fase. Sobre isso, Silveira e Souza (2014, p.5) salientam que

Para alguns especialistas, o momento ideal para estudo de uma língua estrangeira é na infância já que nesta fase as crianças apresentam maior flexibilidade para compreender sons e significados novos, isso porque as crianças apresentam uma estrutura cognitiva mais flexível, com maior sensibilidade e preparação para a absorção de novos idiomas. Nessa fase é como se a cognição da criança se assemelhasse a uma massa de modelar, que pode ser moldada enquanto não atinge certo estado de enrijecimento.

Pudemos constatar, conforme os estudos dos autores citados acima, que aparentemente existe vantagem na aprendizagem da LE entre quem começa a estudar mais cedo em relação a quem começa a estudá-la mais tarde.

Pesquisadores têm atribuído esta vantagem à possibilidade do período crítico que, conforme Spada (2004, p. 5), “é baseado no princípio de que fatores biológicos e maturacionais limitam a capacidade de aprendizagem de línguas depois de uma determinada idade”. Seria como se existisse uma lacuna entre as idades e no decorrer disso a aprendizagem da LE acontecesse de maneira natural, sem muita dificuldade; porém, após esta lacuna a aprendizagem já não ocorreria com a mesma facilidade.

Em concordância com as ideias de Vygotsky (1996), Gonçalves (2000/2001) e Silveira e Souza (2014), o município em estudo, desde o ano de 2003, aposta nos benefícios que a aprendizagem da LI traz e, sendo assim, oferece o ensino dessa LE a partir do Ensino Fundamental I (em alguns governos começou na Educação Infantil).

A Secretaria de Educação desse município, conforme informações repassadas pela Diretora do Departamento de Ensino Fundamental - Séries Finais, até o presente momento, não possui um currículo específico de LI para o Ensino Fundamental I e nem para o Ensino Fundamental II, mas possui planejamentos anuais, que são divididos em bimestres³¹. Esses planejamentos são distribuídos no início do ano letivo a todos os docentes.

Assim como o estado tem seu CBEIEFTC (2019) apresentado em quadros, o planejamento anual do município, documento encaminhado para todos os professores, também é apresentado dessa forma e possui a seguinte divisão: Campo - onde são especificados os tópicos; Conteúdo - onde são discriminados os assuntos; e Competências - onde é assinalado o que se espera que os alunos assimilem a partir do que lhes foi apresentado (RIO NEGRINHO, 2019). Ao final de cada quadro do documento, de cada ano de ensino especificamente, encontra-se escrito o que se espera que o aluno seja capaz de fazer a partir dos conhecimentos sobre a LI adquiridos no decorrer daquele ano. Como exemplo, no planejamento do 9º ano, no final do 4º Bimestre, consta a seguinte orientação: “Ao final do 9º ano, o aluno deverá comunicar-se por meio de expressões e diálogos, articulando suas quatro habilidades idiomáticas: ouvir, falar, ler, escrever, de acordo com os conteúdos estudados.” (RIO NEGRINHO, 2019, p.2).

Não só o planejamento, mas as estratégias de aprendizagem são imprescindíveis para o efetivo ensino da LI, e a sua importância vem sendo estudada há muitos anos.

A linguista americana Joan Rubin (1975), através do seu trabalho intitulado *What the 'good language learner' can teach us*, impulsionou o interesse pelas estratégias de aprendizagem, e sua obra é considerada um marco. A autora explica que os professores devem tentar evitar que alguns alunos se sintam inferiores devido ao desempenho de outros, fazendo com que as estratégias dos melhores alunos

³¹ No ano de 2020, o município em estudo adotou o sistema trimestral e seus planejamentos estavam sendo reformulados quando ocorreu a paralização das aulas devido à pandemia causada pelo COVID-19.

sejam identificadas e repassadas aos que sentem dificuldades: “*Rather than letting him just admire the good student and feel inferior, we need to isolate what the good learner does - what his strategies are - and impart his knowledge to less successful learners.*”³² (RUBIN, 1975, p.42-43)

Além de Rubin, Rebecca Oxford, com a obra *Language Learning Strategies: what every teacher should know* (1990), contribuiu para que este tema fosse vastamente estudado, pois sua obra engloba tanto discussões teóricas sobre as estratégias de aprendizagem quanto orientações para as práticas em sala de aula.

Outro autor que faz colocações sobre estratégias é Brown (2007). Ele destaca que quando os estudantes estão conscientes de suas capacidades e de suas limitações, adotam caminhos para o sucesso que podem ampliar os pontos fortes e compensar as fragilidades, ou seja, tendem a utilizar estratégias de aprendizagem a partir do incentivo dos professores. As colocações de Brown nos dão a dimensão do quanto as escolhas e a execução das estratégias são importantes, em especial, à aprendizagem, nas aulas de LI.

No CBEIEFTC (2019), as estratégias são citadas no apêndice A do documento nos Organizadores curriculares: Língua Inglesa, citados anteriormente. Nos itens: Unidades temáticas, Objeto de Conhecimento e Habilidades, são apontadas algumas estratégias de leitura (Compreensão geral e específica); leitura rápida (*skimming, scanning*); pré-escrita (organização de ideias); escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), adequação do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto do que foi escrito); e estratégia de pós-escrita, a qual consiste em revisão de textos com a mediação do professor. Essas unidades temáticas variam conforme o ano ao qual pertencem, ou seja, 6º ano, 7º ano, 8º ano ou 9º ano.

Apesar destas orientações, nesses quadros não foi encontrada nenhuma orientação específica quanto ao uso ou quais estratégias de ensino, métodos ou abordagens de ensino, devem ser usadas nas aulas de LI, o que pode conferir certa autonomia ao fazer pedagógico dos professores³³. Oliveira (2014, p. 67) escreve que

³² Em vez de permitir que ele admire o bom aluno e se sinta inferior, precisamos isolar o que o bom aluno faz - quais são suas estratégias - e transmitir seu conhecimento aos alunos menos bem-sucedidos. (Tradução livre)

³³ Somente no Plano Municipal de Educação (PME) é que a palavra ‘estratégia’ aparece e faz menção ao que deverá ser feito a partir de resultados obtidos nos indicadores do Sistema de Avaliação da

A abordagem é o sustentáculo teórico do método. Ela é formada por uma teoria de língua, que aponta para uma forma de se conceber a aprendizagem. As teorias de língua e as teorias de aprendizagem têm, assim, uma importância fundamental para a prática docente, pois é com base nelas que o professor toma decisões pedagógicas, seleciona materiais didáticos e avalia políticas educacionais.

Estas teorias contribuem com bases necessárias para que se entendam algumas abordagens que são adotadas no ensino de LE, tais como a Behaviorista, a Inatista e a Histórico-Cultural.

Na teoria *Behaviorista*, a aquisição de uma língua se dá por meio de condicionamento de comportamentos, adquirida através da construção e manutenção de hábitos. Para Larsen-Freeman (2000), o Behaviorismo está fundamentado na teoria da psicologia comportamental e, no ensino de línguas, é atrelado aos princípios da linguística estruturalista. Reacionária à gramática tradicional, a linguística estruturalista privilegiava, a partir do desenvolvimento de seus estudos, a linguagem oral. Esse privilégio, acrescido aos princípios behavioristas de repetição, imitação e formação de hábitos, é retratado nas técnicas da abordagem audiolingual³⁴, a qual é fortalecida pelas teorias de língua e de aprendizagem.

Para Figueiredo (1995, p. 48),

[...] para que a dificuldade seja superada e os erros eliminados, podem-se usar 'técnicas' intensivas como repetições exaustivas de estruturas ou exercícios de substituição que diminuem a interferência e promovem os novos hábitos necessários para se aprender a L2.

Desta forma, acreditava-se que com estas incansáveis repetições o aprendiz deixaria de cometer erros. Ainda hoje podemos observar que são estes os tipos de exercícios que aparecem nos livros, pois se acredita que a repetição fará o indivíduo aprender a nova língua, salienta Figueiredo, e ainda completa: "É certo que o indivíduo

Educação Básica (SAEB) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). No entanto, a LI não é avaliada por estes instrumentos de avaliação de larga escala.

³⁴ "A Abordagem Audiolingual (AAL) é a reação dos próprios americanos contra a AL. Surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso nenhum esforço foi poupado: linguistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses" (LEFFA, 1988, p.11).

aprende da experiência, mas não somente da experiência, como comprovam muitas outras teorias” (FIGUEIREDO, 1995, p.48). Também nesta abordagem podemos observar que o professor é o detentor do conteúdo, tudo o que ele diz é certo, não havendo possibilidade para críticas ou ponderações. A história, a cultura, os hábitos e os conhecimentos que o aprendiz adquirira anteriormente, tão pouco têm importância.

Para a teoria do *Inatismo*, os seres humanos possuem uma predisposição inata para aprender uma língua. A teoria inatista, conforme Kawachi (2011), indica que, em contextos de imersão, a criança estaria envolvida integralmente com a língua que está buscando adquirir. Sendo assim, esta teoria se torna pouco provável para a realidade da sala de aula. Segundo Kawachi (2011, p. 11),

É por meio de oportunidades de estimulação de atuação crítica em sala de aula – e não somente por meio da confiança na habilidade inata para aprender línguas – que o aluno pode aprender a orientar-se na cultura-alvo e, concomitantemente, produzir (ao invés de reproduzir) significados através da interação.

O pensador Vygotsky, com a colaboração de seus compatriotas Leontiev (1904-1979) e Luria (1902-1977), desenvolveu a teoria Histórico-Cultural, a qual é considerada uma corrente da psicologia soviética que tem alicerce materialista. Conforme eles, esta corrente se inicia com a compreensão de que o homem é um ser histórico e social e que, através do processo de aprendizagem e desenvolvimento, faz parte da sociedade. Os alunos têm possibilidades de refletir criticamente sobre si e sobre o outro. Com isso, o aluno tende a ter maior interação, o que será possível a partir de seu posicionamento ativo nas atividades de comunicação.

Enquanto não tiveram oportunidade de fazer um intercâmbio cultural, será por meio da interação com o outro e com as atividades propostas pelo professor, na sala de aula e fora dela, que o aluno conseguirá ter contato com a cultura dos seus colegas e, também, dos países que têm a LI como língua-mãe.

Na sala de aula, por mais simples que sejam as oportunidades, com criatividade, podem tornar-se muito significativas. Dentre estas atividades podemos citar os *websites*, nos quais podem ser encontradas todas as informações almejadas, as músicas, filmes, revistas, livros e, também, o livro didático. Sendo assim, Siqueira e Anjos (2012, p. 138) apontam que

O desenvolvimento do ensino de língua inglesa a partir de um viés intercultural demanda um professor mediador que traga para sala de aula propostas de ensino que permitam ao aluno experimentar situações de comunicação com a língua alvo que vão além do contato com esquemas disponíveis no sistema linguístico.

Tais teorias fundamentam alguns métodos de ensino de línguas. Segundo Oliveira (2014, p 66), “[...] há uma indústria de métodos de inglês, em que se empacotam princípios teóricos, técnicas, comportamentos de professores e alunos naquilo que é chamado de **método** por uns e **abordagem** por outros” (Grifos do autor). Leffa (1988, p. 211), com o intuito de esclarecer esta indefinição, afirma que:

Devido à grande abrangência com que se usava o termo "método" no passado - desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso – convencionou-se subdividi-lo em abordagem ("approach" em inglês) e método propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. (LEFFA, 1988, p. 211)

Independente da nomenclatura, entendemos que teorias e métodos³⁵ fazem parte do dia a dia do professor, pois são esses que norteiam as escolhas pedagógicas necessárias para a construção de um planejamento que poderá se tornar efetivo. A preocupação com a escolha adequada desses métodos e abordagens faz parte do cotidiano dos professores.

Referente a esta constante preocupação quanto à escolha de um método ideal, encontramos também nos documentos oficiais algumas citações:

[...] cabe discutir uma questão que tem sido frequente nas preocupações dos professores de Língua Estrangeira: a procura de um método ideal. Essa questão esteve presente durante quase um século (1880-1980), com uma sucessão de métodos - o método da gramática e tradução, o método direto, o método audiovisual, o método audiolingual, o que alguns chamam de método nocional-funcional - , cada um sendo descartado sucessivamente para dar lugar a algo que se apresentava como mais atraente. Na década atual, no entanto, o método não é mais visto como um modelo pronto e definitivo. (BRASIL, 1998, p. 75-76)

Os PCN destacam que já nos anos 1980 esses métodos começaram a ser questionados por não levarem em conta o contexto da aprendizagem, como se as

³⁵ Por isso faremos uso das duas expressões, seguindo o que os autores consultados adotaram.

condições de aprendizagem fossem iguais em todas as partes do mundo, e ainda chamam a atenção de que

Passou-se a perceber que os métodos não são passíveis de avaliação empírica; as tentativas feitas nesse sentido mostraram que os resultados produzidos por diferentes métodos refletem os aspectos por eles enfatizados no ensino, sendo, assim, difícil poder afirmar que o método X seja melhor do que o método Y. Além do mais, passou-se a ter uma percepção maior a respeito de questões políticas envolvidas na divulgação dos métodos, ou seja, o benefício mercadológico para seus proponentes e até uma forma de imperialismo cultural neles embutida. (BRASIL, 1998, p. 76)

Quando nos deparamos com informações trazidas por documentos oficiais de que são questões políticas e mercadológicas que regem as escolhas de procedimentos tão importantes para o ensino e a aprendizagem, ficamos preocupados, pois parece que o fator principal, o aprendizado, não está sendo considerado. Estes documentos norteiam os planejamentos e, conseqüentemente, as escolhas metodológicas, e se não são pensados levando em consideração as situações escolares, em nada ajudarão.

Ainda com relação aos métodos e abordagens, a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998, p.98) ressalta que

[...] a ideia de prática pedagógica pressupõe o trabalho cooperativo e por isso convém usar o termo 'abordagem', pois este tem sentido mais amplo e responde necessariamente aos pressupostos teóricos assumidos, não podendo deixar de lado as relações estabelecidas entre professor e alunos.[...] Aliás, ao centrarem a atenção no aspecto formal, os métodos [tradução, direto, áudio-lingual, situacional e psicolinguístico] [...], negligenciaram justamente aquilo que constitui a razão de ser da língua: a construção de sentidos na história humana através da interação verbal.

Oliveira (2014) nos traz um estudo sobre os métodos com base no conceito proposto por Jack Richards e Theodore Rodgers (1994) os quais acreditam que o método deve esclarecer os princípios teóricos, as ações práticas, o planejamento e a escolha do material didático. Alguns dos principais métodos são: Gramática e Tradução (também conhecido como Método Indireto), seguido do Método Direto, da Abordagem oral e do Método audiolingual.

O método *Gramática e Tradução* consiste na aprendizagem da segunda língua através da primeira e é subdividido em três passos, sendo: memorizar lista de palavras; conhecer as regras para formar as frases; e atividades de tradução. Sendo

assim, Oliveira (2014) explica que neste método, o ensino de gramática tem uma característica bem específica: ensina-se de forma dedutiva, o professor apresenta as regras gramaticais sem deixar de apresentar também as exceções às regras, nem nas variações linguísticas. Depois disso, os alunos aplicam as regras em exercícios, com o objetivo de demonstrarem que não só compreenderam as estruturas gramaticais, mas também as regras. Segundo Leffa (1988), a maior importância neste método é dada à escrita, a leitura e a pronúncia ficam em segundo plano; com isso, o domínio da língua pelo professor não é fator imprescindível.

O *Método Direto* dá ênfase ao oral e o principal objetivo é desenvolver a habilidade comunicativa e a fala é o seu propósito. Neste, o uso da primeira língua em sala de aula é proibido, sendo que, se houver a necessidade de tradução, esta somente será feita através de desenhos, objetos ou até mímicas. Sobre as principais características deste método, Leffa (1988, sp.) nos apresenta as seguintes informações:

A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. O uso de diálogos situacionais (Exemplo: "no banco", "fazendo compras", etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação "livre", pronúncia) a exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas.

Neste método, os diálogos são uma atividade de grande relevância, pois através deles pode-se treinar a fala (pronúncia) e, sendo assim, a repetição também é usada como forma de aprendizado.

Com o intuito de sistematizar a teoria do ensino de inglês e controlar o vocabulário dos estudantes, alguns linguistas britânicos propuseram algo novo: a *Abordagem Oral*. Também junto as estas ideias, veio a de se controlar as estruturas gramaticais que seriam ensinadas aos estudantes. Oliveira (2014, p.91) nos esclarece que

[...] a diferença básica entre o método direto e a abordagem oral reside no fato de esta abordagem ter sido sistematizada com base em princípios teóricos explícitos e de aquele método não ter sido criado dessa forma, mas, isto sim, de maneira intuitiva.

Sobre esta abordagem, Oliveira (2014), a partir de Richards e Rodgers (1994), indica que os referidos autores listam alguns princípios teórico-procedurais específicos da abordagem oral. Entre estes citaremos somente o que ressalta o sequenciamento dos itens lexicais e as estruturas gramaticais que trazem, assim como na teoria behaviorista, uma lógica pela qual o aprendiz é visto como um indivíduo que precisa aprender de forma ordenada, ou seja, primeiro uma (lexical) e depois outra (gramatical).

O *Método Audiolingual* teve como seu pilar a teoria behaviorista. O objetivo principal, segundo Oliveira (2014), é capacitar o aluno a se comunicar oralmente na língua estrangeira com um nível de proficiência semelhante ao de um falante nativo. A comunicação por meio da escrita ocupa uma posição secundária e a língua é primariamente um veículo de comunicação oral. Através de exercícios de transformação e substituição, os alunos retêm passivamente os conhecimentos, e o professor é apresentado como um modelo a ser seguido.

Este método começou a sofrer objeções ainda nos anos 60 e estas se acentuaram na década seguinte. Surgiram objeções teóricas e práticas, questionamentos sobre o embasamento linguístico e psicológico da abordagem e a fala e escrita passaram a ser vistas com igual importância.

Neste contexto, o professor não poderia somente ensinar a língua, mas sobre ela, e passou-se a dar maior importância à competência na língua do que à performance, apesar de possíveis erros. Também havia problemas neste método, pois os alunos que por ele aprenderam demonstravam as mesmas imperfeições dos que aprenderam nos métodos anteriores, ou seja, ao se depararem em real situação de comunicação, com falantes nativos, pareciam esquecer tudo o que haviam aprendido.

Enfim, passou a ser rejeitada a ideia de que uma teoria de aprendizagem humana se baseasse em automatismos. Oliveira (2014) destaca que

O forte argumento contra o behaviorismo levou muitos psicólogos, linguistas e professores de línguas estrangeiras a buscarem uma teoria da aprendizagem menos vulnerável, que melhor explicasse a aprendizagem de línguas estrangeiras, o que, conseqüentemente, acarretou a busca por um método de ensino mais eficiente, por aquele que seria o melhor método. [...] (OLIVEIRA, 2014, p.103)

Oliveira (2014) também apresenta o *ensino de línguas baseado em competências*, o qual nos traz cinco outras abordagens, além das já citadas acima:

Abordagem natural (*Natural approach*), Abordagem comunicativa, TBL - Abordagem baseada em tarefas (*Task-Based Learning*), Abordagem Lexical e a Abordagem comunicativa intercultural. Estas abordagens compartilham alguns aspectos teóricos gerais do ensino comunicativo de línguas como conceber a interação social como comunicação, por isso não é considerada neutra quando está em uso. As aulas não devem girar em torno das estruturas gramaticais, mas estas serão alvo da atenção do professor para que sejam aprendidas. O estudante não será somente um repetidor, não irá somente absorver conhecimentos, mas sim, construirá seus conhecimentos. O professor é facilitador na aprendizagem, não um modelo a ser imitado. Os erros serão vistos como parte natural do aprendizado. O objetivo do ensino é auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Ao se referir à 'morte dos métodos', Oliveira (2014) enfatiza que há alguns anos o campo de ensino de línguas estrangeiras vem experienciando uma época de imprecisões teóricas. Segundo o autor, a era pós-método é um momento em que o conceito de método está sendo questionado; sendo assim, na sua opinião, os métodos ainda não morreram e é muito importante que o professor de inglês estude o maior número possível de métodos para então poder decidir se seguirá ou não algum deles.

Concordamos com Oliveira (2014, p 66) quando escreve que

“[...] todo professor de inglês tem a obrigação pedagógica de saber o que é método de ensino mesmo que seja para tomar a decisão de não adotar um determinado método ou se recusar a usar esse conceito.”

Temos que conhecer, mesmo que seja para dizer que não queremos usar este ou aquele, referendando as escolhas em argumentos pautados por uma teoria. Ou seja, o professor precisa ter conhecimento e refletir criticamente de modo a perceber os interesses ideológicos de cada método, analisar os que estão de acordo com sua realidade e a de seus alunos e, em seguida, escolher um ou mais para orientarem o planejamento de suas atividades. Além disso, nada impede que adaptações sejam feitas quando haja necessidade.

Como já mencionado anteriormente, não há indicações quanto ao uso de determinados métodos ou abordagens de ensino, supondo que o professor tem autonomia para fazer a sua escolha de acordo com suas concepções. Contudo, quanto ao planejamento das aulas, o CBEIEFTC (2019) enfatiza que o professor, na hora de elaborar seu planejamento, deve prever a interação na e pela língua, e que

isso deve acontecer e desenvolver conceitos de forma lúdica, contemplando os gêneros discursivos orais e escritos, além de serem consideradas diferentes estratégias de uma educação para todos, pois

Uma ação docente planejada com esse cuidado deve ter como ponto de partida os gêneros discursivos, isso porque é nos gêneros do discurso que enunciados em dada esfera social se materializam. Nesse contexto, é necessário assentar a noção de que é o contexto sociointeracional, determinado dos gêneros do discurso – onde se dá a interação, a que finalidade se presta – que determinará o que é esperado ou não, o que é adequado ou não, o que é aceitável ou não em um dado tempo e espaço. (CBEIEFTC, 2019, p. 296)

Fica claro no documento que o planejamento do ensino de línguas, voltado aos gêneros discursivos, deve estar de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), visando o percurso formativo de modo espiral e que este terá maior sentido ao estudante se os temas transversais forem considerados pelo professor. Na seção que segue, o uso dos gêneros textuais no ensino da Língua Inglesa será mais bem discutido.

2.4 Os gêneros textuais no ensino da Língua Inglesa

Para abordar a questão do gênero textual, tratamos primeiramente da abordagem de Bakhtin, referência para vários autores, como vimos no final da seção anterior, os quais fazem uso de seus conceitos. Para este autor:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.[...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seu tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

A questão dos gêneros textuais³⁶ está intimamente ligada a tudo que é feito nas escolas e vem apresentando-se como alternativa às práticas de linguagem

³⁶ Ressalta-se que alguns teóricos discutem a terminologia gênero “textual” e “discursivo”. Para este trabalho será adotada a expressão textual, usada nos documentos de educação aos quais as professoras participantes da pesquisa têm acesso.

descontextualizadas do que se faz no meio social, e que envolve principalmente a escrita. Segundo Marcuschi (2003, p.35)

[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção.

Nas palavras de Paiva (2004), encontramos uma preocupação com relação à concepção de linguagem como gênero. Ela nos escreve que, ao longo da história, esta concepção tem sido ignorada no ensino de línguas e que o conceito que ainda predomina no contexto escolar é o de estrutura linguística, o qual encontra-se estagnado na dimensão sintática, não inserindo-se em contextos significativos. Ela define gêneros como

[...] sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um continuum de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas (PAIVA, 2004, sp.)

Marcuschi (2008), assim como outros estudiosos, defende a ideia de que é impossível não se comunicar por algum gênero ou texto. Sendo assim o ensino por meio dos gêneros pode ser um caminho a ser percorrido para amenizar os problemas em relação ao aprendizado de língua estrangeira.

A importância dos gêneros é proposta em documentos oficiais como podemos constatar nas Diretrizes curriculares de Língua Estrangeira moderna para a educação básica (BRASIL, 2008):

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. (BRASIL, 2008, p.63)

Observamos que a recomendação é trabalhar com os textos de diferentes gêneros, porém sem abandonar o conteúdo gramatical. Há a necessidade de

contextualizar os gêneros textuais, destacando os elementos do texto em questão, a finalidade da escrita, o público-alvo do texto, e todos os aspectos essenciais.

Na BNCC, (BRASIL, 2017, p. 244), na seção *Competências específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental*, encontramos as seguintes orientações:

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua.

Na Proposta Curricular de SC (1998), temos a seguinte orientação:

[...] quando se trabalhar com gêneros como canções, receitas, documentários, informes turísticos regionais, lendas ou outros textos típicos do país da língua estrangeira em estudo, reconhecer neles a natureza do texto em questão, perceber sua estrutura, seus elementos coesivos e fazer exercícios de análise linguística sim, mas não perder de vista o caráter histórico-cultural desses escritos, buscando “ler” neles toda a gama de informações que permitem falar dos costumes, peculiaridades locais, modos de agir, pensar e relacionar de cada povo. Por sua vez, torna-se interessante traçar paralelos entre esta cultura e a da língua materna, o que permitirá um saber verdadeiro e não hipotético. (SANTA CATARINA, 1998, P. 101)

Percebemos nas orientações do documento de Santa Catarina que o conceito de gênero de Bakhtin está presente no emprego de determinadas palavras, principalmente quanto a *não se perder de vista o caráter histórico-cultural*.

No documento do município em estudo, não aparece nada explícito quanto ao trabalho com gêneros no planejamento anual de todas as turmas do EF II, somente uma nota de rodapé onde consta a seguinte instrução “[...] o aluno deverá comunicar-se por meio de expressões e diálogos, articulando suas quatro habilidades idiomáticas: ouvir, falar, ler, escrever, de acordo com os conteúdos estudados.” (RIO NEGRINHO, 2019)

Esses documentos propõem que as discussões acerca dos textos podem ocorrer em Língua Materna, as quais podem servir como subsídio para a produção textual na LE.

Precisamos pensar no uso dos gêneros no ensino da Língua inglesa, pois se trata de uma língua aprendida como fenômeno interativo em situações de uso o mais próximo da realidade dos estudantes, que se relacione com o seu cotidiano e com a

sua prática. Com isso, torna-se urgente trabalhar com a ideia vygotskyana (2002) de que toda a aprendizagem é processada de acordo com o contexto social em que o indivíduo está inserido e, por isso, é muito importante que o professor de Inglês conheça o meio em que vive seu aluno para partir dele na busca de novos saberes.

Indiferente da esfera de ensino em que o professor esteja inserido, suas experiências diárias mostram que ensinar Língua Inglesa (LI) requer não só conhecimento específico, mas, também, estratégias diversificadas de ensino e adequação didática como forma de suprir as necessidades dos alunos.

Além disso, torna-se imprescindível o estímulo constante dos alunos como forma de despertar neles o interesse e o reconhecimento de que é de suma importância adquirir conhecimento sobre essa língua, não só no âmbito profissional, mas também pessoal.

Vimos que o trabalho com os gêneros textuais pode auxiliar no interesse para o aprendizado da LI, pois os gêneros textuais que podem ser estudados na LI, em sua maioria, já foram estudados em Língua Portuguesa.

No próximo capítulo vamos conhecer o percurso metodológico adotado para a realização desta pesquisa.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Com o intuito de apresentar como se dão as práticas pedagógicas de ensino da Língua Inglesa no município de Rio Negrinho por meio da voz dos professores, bem como conhecer sobre o ensino da Língua Inglesa a partir do levantamento das atividades promovidas pelos professores, desenvolvemos um estudo qualitativo. Quanto ao estudo qualitativo, Minayo (2001, p.22) afirma que:

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Conforme a autora, o sujeito da pesquisa deve ser analisado como um todo, não excluindo sua formação, realidade social e familiar, pois todas estas o constituem como profissional e influenciam no seu pensamento quanto a questões que perpassam suas práticas. Ou seja, não existe neutralidade na análise dos dados, pois não é uma pesquisa estatística, mas que abrange a compreensão de cada um e como ela influencia o trabalho do professor de Língua Inglesa.

Com relação às pesquisas qualitativas, Gatti e André (2010, p. 30-31) evidenciam que:

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais. Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números –, numa posição de impessoalidade.

Com este posicionamento, Gatti e André (2010, p.31) passam “[...] a advogar, na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais.” Para alcançar os objetivos propostos nas pesquisas, esta ruptura do ‘círculo protetor’ não pode e nem deve ser ignorada.

Os caminhos seguidos decorrentes do processo desta pesquisa iniciaram-se com o delineamento da temática, passando pela coleta de dados através de

questionários e das entrevistas, para posterior análise. Esses dados foram gerados através de perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de conhecer melhor a realidade de cada participante da pesquisa.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade da Região de Joinville – Univille para análise e posterior aprovação³⁷. Após a aprovação, os questionários foram pré-testados pelos colegas do curso de Mestrado em Educação em uma aula da disciplina *Seminário de Pesquisa II – Trabalho e Formação Docente*. A pré-testagem objetiva identificar a necessidade de ajustes no questionário conforme as ponderações feitas pelos participantes. De acordo com Manzini (2003, p. 21), na pré-testagem “[...] faz-se uma apreciação sobre a linguagem, a compreensão sobre as perguntas feitas, a verificação da necessidade de alteração de perguntas, [...] de incorporação de perguntas ao roteiro original”. Esta atividade “[...] pode não só auxiliar na adequação do roteiro, mas também servir a entrevistadores com pouca experiência a se familiarizarem com a arte de entrevistar” (MANZINI, 2003, p. 20).

Após a pré-testagem, foram sugeridas algumas alterações e, somente depois de efetivadas estas alterações, os questionários foram entregues. Optamos em fazer uso tanto de questionário quanto de entrevista por considerar que estes dois instrumentos se complementam, pois, segundo Marconi e Lakatos (1999), o questionário é um instrumento desenvolvido cientificamente, composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo com um critério predeterminado, que deve ser respondido sem a presença do entrevistador. E a entrevista possibilita ao entrevistador aproximar-se do entrevistado para que se preencham lacunas, e sanem-se dúvidas que tenham ficado quanto às respostas ao questionário. Boni e Quaresma (2005, p. 72) salientam que “[...] os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, às atitudes, e as opiniões dos sujeitos entrevistados”.

Antes de ser feita a entrega dos questionários, foi enviado para a Secretaria de Educação do município em estudo o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE 3), contendo informações sobre a pesquisa e destacando o caráter sigiloso e voluntário do processo. Também foi feita, nas escolas, a distribuição do questionário acompanhado de um documento contendo as

³⁷ O projeto foi aprovado em 19 de setembro de 2018. Número do Parecer: 2.903.340.

informações do TCLE e as entrevistas foram gravadas mediante autorização prévia dos participantes.

Ao final do questionário, foi pedido aos professores que tivessem interesse em continuar participando da pesquisa que preenchessem o espaço que lhes solicitava dados para futuro contato. Quatro participantes efetivas³⁸ se disponibilizaram, tendo sido feitas as entrevistas em local e data por elas definidos.

A pesquisa envolveu os 13 professores de Língua Inglesa do EF I e II do município em estudo, sendo que todos responderam e devolveram o questionário respondido. Dos 13 professores que responderam o questionário, sete aceitaram continuar e participar da entrevista, sendo quatro efetivos e três ACT. Como o critério de inclusão previsto no projeto era que os professores fossem efetivos, foram considerados os 4 que concordaram em continuar, ainda que o critério inicial tenha sido entrevistar três efetivos com menos tempo de serviço e três efetivos com mais tempo; contudo, como este número não foi alcançado, foi necessário desconsiderar este critério.

Esse critério havia sido proposto a partir de Huberman (2007), que cita as seguintes etapas na vida profissional dos professores: de 1 a 3 anos de carreira – fase de entrada, tateamento; de 4 a 6 anos de carreira – fase de estabilização, consolidação de um repertório pedagógico; de 7 a 25 anos de carreira – fase de diversificação, ativismo e questionamento, dentre outras. É nesta última etapa que se enquadram nossos participantes, como poderá ser confirmado nos dados que serão relatados posteriormente.

O questionário foi levado para os professores de Língua Inglesa do município em estudo, acompanhado de uma carta explicando o propósito, destacando a importância da participação na referida pesquisa e enfatizando que todos os procedimentos de confiabilidade e privacidade aos participantes estavam sendo adotados.

O primeiro contato com as escolas foi feito via telefone para saber quantos professores de Língua Inglesa trabalhavam na instituição e combinar com os diretores a data em que seria feita a entrega dos questionários para que fossem repassados

³⁸ Todas as professoras que aceitaram continuar participando da pesquisa são do sexo feminino e por isso passam a ser tratadas como tal.

aos professores de sua escola. No final, chegou-se ao número de 15 escolas e 13 professores, pois dois professores trabalhavam em mais de uma escola.

Os questionários foram entregues e recolhidos pessoalmente pela pesquisadora pois o município é pequeno e as escolas não são tão distantes, com exceção de uma que se localiza no distrito a cerca de 50 km da cidade, porém, também nesta escola foi entregue e recolhido o questionário, pela pesquisadora.

Nos dias 18 e 19 de fevereiro de 2019, os questionários foram entregues e ficou combinado de que seriam recolhidos entre os dias 12 e 14 de março de 2019.

A partir das falas dos docentes, coletadas na pesquisa, foi possível delinear suas percepções sobre o ensino da Língua Inglesa. Tais atividades serviram para fornecer indícios do ensino da Língua Inglesa do município, considerando aspectos como formação, condições de trabalho, recursos disponíveis, o uso de gêneros textuais e os desafios enfrentados pelos professores.

Os dados resultantes da aplicação do questionário aos professores inicialmente foram examinados, considerando-se a frequência de determinadas respostas. Das respostas foram captadas regularidades e divergências, na tentativa de compreender suas práticas pedagógicas em suas aulas de Língua Inglesa. A partir daí, organizaram-se os dados de acordo com algumas regularidades de ocorrências inferidas da totalidade das respostas e de informações relativas aos sujeitos da pesquisa. Tais regularidades foram devidamente identificadas para tornar possível a organização dos dados e para a apresentação dos resultados usaram-se dispositivos como tabelas e gráficos, para ilustrar a exposição.

3.1 Sobre os participantes

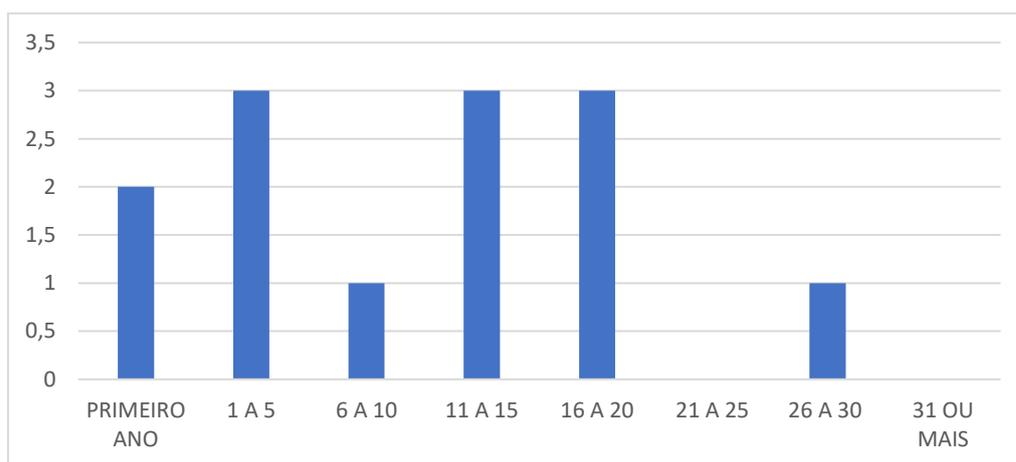
Para conhecermos mais sobre os participantes dessa pesquisa, a seguir apresentamos alguns dados coletados do questionário, porém com foco nos dados dos quatro participantes que se dispuseram a participar também da entrevista.

Sobre a formação dos professores participantes desta pesquisa, elaboramos uma questão para saber de que forma esta foi feita (se paga ou gratuita) e se a graduação que fizeram ou fazem é licenciatura simples ou dupla. Analisando os dados, constatamos que as quatro professoras que participaram da entrevista fizeram a graduação em uma universidade particular/comunitária, a qual se localiza em uma cidade vizinha ao município em estudo.

Além da formação, perguntamos aos 13 respondentes do questionário sobre os níveis para os quais eles lecionam. Três responderam que lecionam no EF I, dois lecionam no EF II e oito lecionam em ambos os níveis. Destes professores, 11 somente lecionam Língua Inglesa e dois lecionam também português, pois possuem dupla habilitação, sendo que, quando fizeram o concurso, ainda era permitido fazê-lo para as duas áreas ao mesmo tempo, o que hoje não acontece mais, justificando a maioria atuar exclusivamente no ensino de LI.

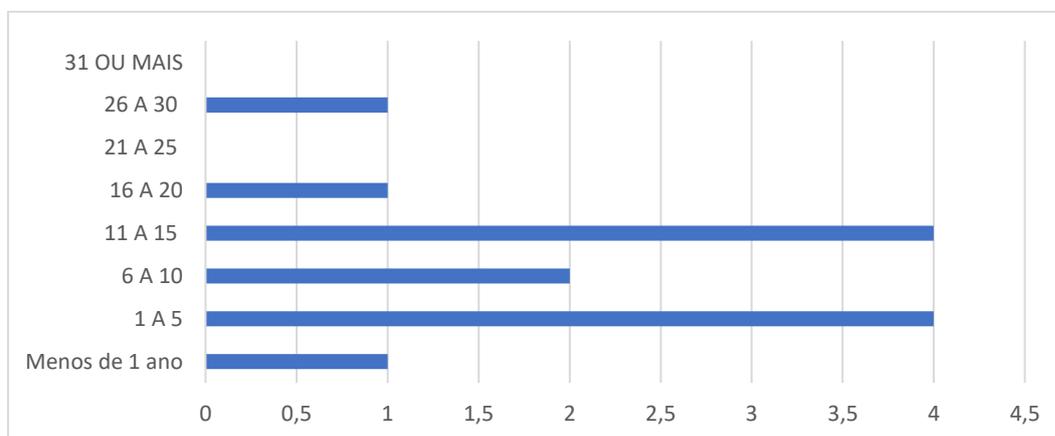
Quanto ao tempo de serviço, foram feitas duas perguntas distintas, uma para saber há quantos anos estes professores já lecionam e a outra para saber há quantos anos lecionam somente no município em estudo. Este resultado pode ser visualizado nos gráficos 1 e 2 a seguir.

Gráfico 1 - Tempo de serviço como professor



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

Gráfico 2 - Tempo de serviço como professor no município



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados.

Esses resultados demonstram, conforme o estudo de Huberman (2007), sobre o ciclo de vida profissional apresentado anteriormente, que a maioria dos entrevistados se encontra em duas etapas: na fase de estabilização, consolidação de um repertório pedagógico - de 4 a 6 anos de carreira e na fase de diversificação, ativismo e questionamento, dentre outras – de 7 a 25 anos de carreira. Desses participantes, oito são efetivos e cinco são ACT.

Os professores que participaram somente da primeira etapa deste trabalho, ou seja, do questionário, serão denominados somente por uma letra do alfabeto, a qual foi colocada na hora em que os questionários foram recolhidos, já as quatro professoras que participaram das duas etapas, questionário e entrevista, serão identificadas, no decorrer da apresentação dos resultados, com nomes fictícios de Denise, Elisa, Fernanda e Gabriela, os quais foram escolhidos pela pesquisadora.

Independentemente do tipo de licenciatura, sabemos³⁹ que, para estar lecionando na rede municipal de ensino do município em estudo, há a necessidade de o professor estar, ao menos, cursando Licenciatura em Letras Inglês. Junto a esta pergunta, também questionamos os participantes formados se estes já possuem especialização.

A professora Denise leciona para o EF I e para o EF II. Formou-se em Letras Português/Inglês no ano de 2006 e fez especialização em Práticas Pedagógicas. Prestou concurso e começou a trabalhar como efetiva no município logo que se formou, há 12 anos.

A professora Elisa também leciona para o EF I e II, é formada em Letras Português/Inglês e possui especialização em Metodologia do Ensino de Línguas. Ela é efetiva há 14 anos, e já trabalha como professora entre 11 e 15 anos (conforme resposta ao questionário). Também já trabalhou na rede Estadual de Ensino com a disciplina de LI.

Fernanda, como suas outras colegas, leciona LI no EF I e II, é formada em Letras Português/Inglês, tem especialização em Códigos, Linguagens e suas Tecnologias e é efetiva há 12 anos.

A professora Gabriela também é formada em Letras Português e Inglês, possui especialização em Metodologia no Ensino de Línguas e é efetiva há 10 anos.

³⁹ Esta informação não vem da coleta dos dados, mas sim da experiência vivida por esta mestranda, a qual também é professora no município em estudo.

Neste capítulo, estudamos o percurso percorrido para a realização desta pesquisa e, também, sobre o perfil dos professores que dela participaram. No próximo capítulo, faremos a análise dos dados gerados através das respostas aos questionários e às entrevistas sobre o que dizem os participantes a respeito de seu fazer pedagógico.

4 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM RIO NEGRINHO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

*Tell me and I forget,
Teach me and I remember,
Involve me and I learn.*⁴⁰

Benjamin Franklin (1986)

Para Nóvoa (1997, p. 29), a “[...] mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.” Sendo assim, neste capítulo apresentamos a percepção que os professores de LI do município em estudo têm sobre sua constituição como professor, o seu fazer pedagógico.

Também abordamos os investimentos que esses professores fazem na própria formação, suas condições de trabalho, as ações pedagógicas que desenvolvem, o que fazem para mobilizar os estudantes, quais os recursos pedagógicos de que dispõem e sobre as atividades que desenvolvem para o andamento de suas aulas. Outro aspecto que consideramos importante e que será analisado no final deste capítulo é sobre os desafios enfrentados pelas professoras participantes para o ensino da Língua Inglesa. Os autores que nos auxiliaram na fundamentação deste capítulo são Tardif e Lessard (2005), Leffa (2001), Nóvoa (1997), Carvalho (1999) e Charlot (2005), além de documentos oficiais como a BNCC (2017) e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBEIEFTC).

4.1 Os professores de Língua Inglesa de Rio Negrinho: Investimento na própria formação

A qualidade da educação está intimamente relacionada à formação do docente, sendo assim, diante de um cenário tão instável, a busca por formação continuada em serviço, ou não, passa a ser uma necessidade, pois é com ela que as possíveis falhas e ou defasagens na formação inicial poderão ser amenizadas. A modernidade e a globalização são desafios constantes na nossa prática pedagógica, e destes, não

⁴⁰ “Diga-me e eu esqueço, ensina-me e eu me lembro, envolva-me e eu aprendo.” O filósofo chinês Confúcio também recebeu crédito por essas palavras. Tradução livre. <https://quoteinvestigator.com/2019/02/27/tell/> Acesso em: 04 out. 2019.

podemos nos desvencilhar. Sendo assim, para que consigamos acompanhá-las, mudanças e atualizações são necessárias, visto que as novas informações e as tecnologias estão aí para nos auxiliarem, desde que saibamos fazer uso delas.

Na entrevista, questionamos as participantes, com relação às atividades, métodos e técnicas aplicadas em sala de aula, se elas atribuem à formação ou à experiência adquirida com o tempo, e percebemos que a maioria delas atribui à experiência adquirida. A seguir, reproduzimos suas respostas:

(Excerto 1)

Com certeza, 90% é experiência em sala de aula. A formação, ela, claro, ensina muita coisa, né, a gente vem meio despreparada, mas o que o aluno precisa, o que você pode trabalhar, o que você não pode, você realmente vê com a prática. (Elisa)

(Excerto 2)

Pela prática. Com certeza pela prática porque, na faculdade, a gente só tem a teoria, né, e, assim, nem é toda a teoria ainda que a gente necessita. Então é lá na sala de aula que a gente vai ter a prática, né, e buscar sempre... porque se você for trabalhar a vida toda da mesma maneira, você não vai ter os mesmos resultados, né, os resultados positivos sempre porque a clientela muda. De 12 anos atrás, quando eu me efetivei, pra hoje, com certeza os de hoje, eles estão muito antenados e você tem que tá à frente deles e buscando pra trazer, pra que seja curioso pra eles porque senão não chama a atenção, né? (Fernanda)

Quando lemos os depoimentos das professoras Elisa (Excerto 1) e Fernanda (Excerto 2), constatamos que ambas destacam a experiência como sendo a principal fonte de conhecimento e de preparação para o desenvolvimento do seu trabalho, apesar de ambas dizerem que a formação inicial foi importante. Porém, a professora Elisa vai mais além e nos chama a atenção quando declara ser muito importante *buscar sempre*, pois desde sua formação muita coisa mudou, inclusive os alunos *estão muito antenados*, o que não permite que o mesmo trabalho, ou a mesma forma de trabalhar, ainda perdure.

Quanto ao que é trabalhado na sala de aula e é mencionado nos excertos 1 e 2, e que foi descrito na seção 1.4, percebemos resquícios do método direto nas atividades com diálogo e com a música, pois pode-se treinar a fala e a repetição também é usada como forma de aprendizado, sendo assim, também nos remete ao Behaviorismo. Sobre o método direto, Leffa (1988, sp.) afirma:

A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. Uso de **diálogos** situacionais (Exemplo: "no banco",

"fazendo compras", etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação "livre", pronúncia) a exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas. (Grifo feito pela mestrand)

As palavras de Leffa (1988) nos remetem às atividades das professoras, pois nos diálogos e nas músicas a ênfase é na oralidade, porém a escrita também é muito importante, pois ambas se complementam, tornando-se atividades de extrema relevância. Contudo, com estas poucas ocorrências, não é possível apontar um caminho metodológico nitidamente seguido pelas professoras.

Já nas atividades feitas a partir dos gêneros história em quadrinhos, e-mail e receita, tivemos a impressão de encontrar resquícios do método gramática e tradução, o qual consiste na aprendizagem da segunda língua através da primeira, bem como a leitura e a pronúncia ficam em segundo plano.

(Excerto 3)

[...] pra trabalhar os textos normalmente, eu trabalho, primeiro, o assunto com eles, apresento as 3 formas pra eles, né, afirmativa, negativa, pergunta e resposta. Quando chega na pergunta e resposta, eles fazem um questionário pro amigo. Aí eles entrevistam, anotam as respostas e, depois, eles partem pra produção escrita. [...] no dia a dia, na sala de aula, a gente trabalha muito com a parte escrita, né, a produção textual deles, né? Então eles têm muito, assim, a atividade escrita. Oral é um pouco complicado [...] (Fernanda)

Quanto a este método, Oliveira (2014) explica que o ensino de gramática tem uma característica bem específica: ensina-se de forma dedutiva, o professor apresenta as regras gramaticais sem deixar de apresentar também as exceções às regras, nem nas variações linguísticas. Depois disso, os alunos aplicam as regras em exercícios, com o objetivo de demonstrarem que não só compreenderam as estruturas gramaticais, mas também as regras.

Apesar da aparente diversidade de atividades citadas pelas professoras, aparentemente, não há a indicação de que algum método esteja sendo seguido. As atividades são propostas conforme a sua relevância e possibilidade naquele momento, sem que haja um pressuposto claramente definido, o que não isenta, contudo, de pensar que haja algum resquício de teorias abordadas em dado momento de sua formação.

Já a professora Gabriela divide sua resposta entre os dois tipos de formação e diz:

(Excerto 4)

Alguma coisa ainda trago da minha formação acadêmica, mas muita coisa eu trago da minha experiência, do que eu já fiz e não deu certo, do que eu fiz e deu certo. Daí, assim, eu vou montando as minhas aulas. (Gabriela)

O que essas professoras relatam encontra eco em Tardif e Lessard (2005), quando estes autores afirmam que se aprende o ofício de ensinar, ensinando, e isso fica bem claro quando Elisa enfatiza, no excerto 5, que chega *despreparada* na sala de aula e com a prática vai percebendo o que o aluno precisa e *o que se pode* ou não fazer:

(Excerto 5)

*A **formação**, ela, claro, **ensina muita coisa**, né, a gente vem meio despreparada, **mas** o que o aluno precisa, **o que** você **pode trabalhar**, **o que** você **não pode**, você **realmente vê com a prática**.* (Elisa) (Grifo das pesquisadoras)

Nota-se que é quase a mesma preocupação de Gabriela quando esta diz que é a partir da experiência do que fez e deu certo ou que não deu certo, que monta suas aulas.

Já a professora Fernanda (excerto 2) nos traz a visão de que a prática e a busca por atividades diferentes são indispensáveis, que não se pode trabalhar sempre da mesma maneira, pois resultados positivos não serão alcançados por muito tempo se as mesmas práticas forem usadas muitas vezes, já que o perfil dos estudantes muda e o que é interessante hoje, deixa de sê-lo em pouco tempo.

Com estas percepções, como a de Fernanda no excerto 2, quando relata que não tem como usar sempre as mesmas práticas já que o público muda, constatamos que as professoras reconhecem a importância da busca pela formação continuada e de que esta deveria acontecer constantemente.

A importância dessa formação continuada é abordada por Leffa (2001, p. 57), quando afirma que

[...] a formação de um verdadeiro profissional capaz de demonstrar competência e segurança no que faz é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. A verdadeira formação, que incorpora não apenas aquilo que já sabemos, mas abre espaço para abrigar também aquilo que ainda não sabemos. Um professor, que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado.

Ainda segundo Nóvoa (1997), todas as instituições responsáveis pela educação devem ser envolvidas nos processos de formação continuada do educador; porém, as professoras entrevistadas declaram que não recebem formação continuada, nem em serviço nem fora dele, há anos, e as últimas que receberam não eram específicas na área de atuação. Sendo assim, quando sentem alguma dificuldade e/ou necessidade, procuram por conta própria saná-las.

Sobre o município não disponibilizar formação continuada, todas foram unânimes, e o depoimento da professora Elisa é representativo:

(Excerto 6.)

[...] **Formação continuada é importante, só que tem que ser cada um por si, né? Porque não temos nenhuma disponibilidade de cursos, assim, pra professores. Não temos faz muitos...[...] É. Pra área, faz muitos anos que não temos.** (Elisa) (Grifo das pesquisadoras)

Carvalho (1999) considera que formar professores é trabalhar numa situação muito particular, na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente redimensionado, reelaborado, devido às mudanças que ocorrem na sociedade em que se vive, consequência, em grande parte, dos avanços da ciência e da tecnologia, tendo em vista que o processo de formação não cessa, envolvendo sempre novos contingentes de professores.

Nos depoimentos das professoras entrevistadas, percebemos que elas têm consciência da importância da formação continuada e demonstram interesse em participar das formações, o que vem ao encontro do que relata Carvalho.

Porém, nos últimos anos, as últimas gestões que governaram o município não investiram mais em formação em serviço, e quando fizeram, não foi específico na área de atuação, como seria o desejado, conforme pudemos depreender dos depoimentos das participantes.

Em suas falas, as professoras apresentam seus anseios em desenvolver aulas mais atrativas, dinâmicas e até contextualizadas entre o mundo e o dia a dia dos alunos com o intuito de mantê-los interessados. Para isso, estas profissionais fazem cursos em escola de idiomas, cursos através da internet ou assistem a vídeos que aperfeiçoam e renovam o conhecimento que estejam necessitando no momento, mas todas indicaram fazer algo, pois reconhecem a importância que isto tem para que permaneçam a par das mudanças cotidianas que acontecem na LI e com os próprios alunos. Denise enfatiza:

(Excerto 7)

mas as formações que eu faço, são todas pela internet, tá? São cursos online.
(Denise)

Na fala da professora Denise no excerto acima, nos parece que ela faz um “desabafo”, de que na falta de formações oportunizadas pelo empregador, ela faz o que está ao seu alcance.

As mudanças, em grande parte, ocorrem no âmbito das tecnologias, e vêm ao encontro dos interesses dos alunos, pois atualmente, indiferentemente da idade, a maioria tem certo conhecimento sobre as tecnologias.

A professora Denise relatou que todos os cursos que ela fez destacaram a importância de lecionar usando as novas tecnologias e os espaços diferenciados como estratégia para o aprendizado:

(Excerto 8)

*[...] todos os cursos falam sobre isso, tecnologia, os espaços diferenciados na sala de aula, você não trabalhar todos, assim, um atrás do outro, sabe, enfileirados. **Sempre, assim, tentar fazer várias estratégias pra que eles aprendam.** [...]* (Denise)

Em seu relato na entrevista, a professora Fernanda destaca que os alunos de hoje são muito *atenados* e que, para tornar as aulas interessantes, o professor deve estar à frente deles, trazendo algo que lhes aguace a curiosidade, que chame a atenção; sendo assim, a formação continuada, em serviço ou não, é de grande valia para suprir estas e outras necessidades que se apresentam cotidianamente. Esta professora relata também que

(Excerto 9)

[...] eu já fiz o curso de inglês particular, né, em escola de idiomas [...]
(Fernanda)

Assim como a professora Gabriela diz que:

(Excerto 10)

[...] quando eu preciso de algum curso, eu corro atrás, eu faço por conta própria daí. (Gabriela)

No depoimento da professora Elisa, no excerto 11, veremos que ela investiu ainda mais, pois, além dos cursos de idiomas e outros aqui no país, também fez uma viagem para o exterior onde fez curso de inglês:

(Excerto 11)

*Eu sempre, né, **quando eu posso ali, quando eu tenho condições**, eu sempre **procuro** ir atrás e **fazer um curso** ou... nem que seja um curso curtinho, né, mas eu **sempre procuro fazer** e **acho importante** sim. **Não podemos parar**, né? Fiz. **Fiz um curso em escola de idioma e fiz um curso fora também**, um curso curtinho, né, fora do país. Um curso de aperfeiçoamento que eu acho que... apesar de ser curto, né, eu acho que valeu até pelo curso que eu fiz aqui porque **foi 100% imersão**, né? (Elisa)
(Grifo das pesquisadoras)*

Em seus depoimentos, as professoras reconhecem a importância de manterem-se atualizadas e acreditam que para conseguirem mobilizar seus alunos e construir o conhecimento pretendido, precisam diversificar suas práticas diárias.

Consideramos o interesse e a disponibilidade dessas professoras muito válidos, porém, não podemos deixar de pensar nas professoras que, por algum motivo, não fazem estes investimentos. Com relação a isto, novamente se faz relevante lembrar que, se as formações fossem disponibilizadas pelo município, ou seja, em serviço, outras professoras, possivelmente, as fariam.

O não oferecimento dessa formação continuada vem de encontro às recomendações de documentos oficiais como a LDB, onde encontramos a seguinte colocação: “[...] a formação de professores é um requisito fundamental para as transformações que se fazem necessárias na educação.” (BRASIL, 2002, p. 34).

Sendo assim, baseando-se nas metas 15 e 15.11 já citadas no capítulo Aspectos relacionados ao Ensino de Língua inglesa, seção 1.2 A formação do(a) *professor(a) de Língua Inglesa*, e conforme os relatos das quatro professoras que participaram da entrevista, percebemos que o município está deixando de cumpri-las no que se refere à formação continuada para professores de LI e, com isso, pode estar privando seus professores e seus alunos de obterem melhores resultados no aprendizado. Segundo Vasconcelos (2001, p.31),

É quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para pensar a educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seus raios de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam.

No questionário, nosso primeiro instrumento de geração de dados, foram feitas perguntas com o objetivo de verificar se os professores costumavam ler e escrever em inglês e se acreditavam que isso era suficiente para se manterem atualizadas sobre a língua. Ambas as perguntas eram fechadas, porém, na pergunta sobre a

leitura, as professoras poderiam assinalar várias alternativas sobre o que costumam ler em Língua Inglesa e caso fosse algo além das alternativas, poderiam escrever o que era. Na pergunta sobre a escrita era sim ou não, e em caso de resposta afirmativa, era para citar o que escrevia.

Das alternativas sobre *o que costumava ler em inglês*, as que mais professores assinalaram foram *trabalhos dos seus alunos*, nove participantes e *livros didáticos* por 11 participantes. Ainda sobre a leitura, dois participantes assinalaram “*outros*”. O professor A e o professor K escreveram:

(Excerto 12)

Comentários em redes sociais de grupos estrangeiros (Professor A)

(Excerto 13)

e-mail (sobre compras na internet. Com ajuda do tradutor) e comentários em redes sociais de grupos estrangeiros. (Professor K)

Quanto à pergunta sobre *se costumava escrever para além do planejamento das aulas*, quatro responderam que sim e nove responderam que não. Para os que responderam que sim, foi pedido para que citassem o que escreviam

(Excerto 14)

Em redes sociais, trabalho da faculdade. (Professor A)

(Excerto 15)

Sobre notícias, na faculdade e em redes sociais. (Professor B)

(Excerto 16)

Publicações em redes sociais. (Professor E)

(Excerto 17)

Gosto de escrever a rotina diária. (Professor J)

Tivemos um professor que apesar de ter assinalado a resposta negativa, justificou escrevendo

(Excerto 18)

Já escrevi, mas orientadores disseram que tinham dificuldade de entender.
(Professor D)

Ao percebermos que as respostas foram *trabalhos dos alunos e livros didáticos*, constatamos que a maioria está relacionada com o trabalho docente, e desta forma

nos questionamos: Será que este tipo de leitura contribui para a proficiência dessas professoras em Língua Inglesa, já que o repertório fica limitado e se restringe à docência? Desta forma, corroboramos Tardif (2011) quando declara que o saber docente é um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da **prática cotidiana**” (TARDIF, 2011, p. 54, grifo do autor)

Na entrevista, foi retomada a questão das leituras e escritas feitas pelas professoras e se elas acreditavam que era suficiente para se manterem atualizadas quanto à Língua Inglesa. Dentre as respostas mais citadas estão a pesquisa e o filme, mas também foram citadas a música e videoaulas, como vemos nos depoimentos da professora Elisa e da professora Gabriela:

(Excerto 19)

[...] o contato é pesquisa, né, eu sempre tô pesquisando, eu tô assistindo vídeos, eu tô... porque a gente não pode parar, né, mesmo que não esteja fazendo, no momento, um curso, alguma coisa assim, mas sempre tô procurando videoaulas, as dúvidas sempre surgem, né? Então eu vou mais pra esse lado, assim, pro lado de videoaulas e pro lado de..., mas tudo na internet, né, explicações sobre determinados assuntos. Livros, livros, assim, eu não uso muito, livros teóricos, digamos assim, né, tudo que eu preciso, eu vou ali, na internet, e eu pesquiso e eu acho ali, encontro ali. (Elisa)

(Excerto 20)

[...] a partir de músicas, né, alguns filmes. Quando eu vou pesquisar, né, conteúdo pra passar pra eles, daí... acho que é mais assim o meu contato. Não tenho, né, tipo, não converso com pessoas na língua. (Gabriela)

Parece-nos que a pesquisa e a videoaula foram citadas como sendo a forma com que as profissionais têm para sanar dúvidas e reunir material para ser utilizado em suas aulas. Já filmes e músicas são para momentos de lazer.

O professor de língua inglesa precisa ter oportunidades de uso da língua, ela precisa ser praticada. Isso faz parte do domínio do conteúdo que o professor de línguas precisa ter, afinal o seu objeto de ensino é a própria língua. Essas oportunidades poderiam até ser em uma formação, mas com ênfase nos usos da língua.

Nóvoa (1995) afirma que a competência profissional de um professor depende de vários fatores, como o conhecimento e a experiência, além de uma atenção especial para o processo de aprendizagem e que tudo isso precisa caminhar junto, pois isolados não permitirão o ensino de qualidade. Ou seja:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes. (NÓVOA, 1995, p.73)

Podemos depreender, através do que propõem os autores citados anteriormente, que a teoria deve vir acompanhada da prática, pois diferente disso, o ensino pode tornar-se ineficiente. Contudo, para além da questão da formação, tanto inicial quanto continuada, é preciso levar em consideração as condições de trabalho das professoras entrevistadas nessa pesquisa que muito interferem no fazer docente.

4.2 Condições de trabalho

O espaço escolar, ou seja, o local de trabalho, é onde as diversidades são vivenciadas de diversas maneiras e o professor interage diretamente. Ao mesmo tempo que somos docentes, estamos diretamente envolvidos com essas diversidades, sejam elas sociais, culturais ou econômicas e, de maneira direta ou indireta, estas questões afetam as condições de trabalho.

O termo 'condições de trabalho' dos professores é discutido por muitos autores e possui muitas variáveis, porém destacaremos o que Tardif e Lessard (2005) trazem no livro *O trabalho docente*, no qual descrevem dimensões quantitativas do ensino como tempo de trabalho, quantidade de alunos por sala e salário. Este conceito corrobora com o de Oliveira e Assunção (2010), quando estes o definiram englobando tanto o processo de trabalho quanto as condições de emprego, formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade.

Constantemente o professor é cobrado para que seja reflexivo, para que desenvolva o máximo de competências e para que questione constantemente suas práticas pedagógicas. Apesar das adversidades, professores são cobrados para que não desanimem, mesmo que tudo ao seu redor não conspira a seu favor. Cobram-lhe para que arrume tempo para continuar sendo 'o melhor', apesar de ter que lecionar para inúmeras turmas, pois o número escasso de aulas em cada uma delas faz com que precise ter muitas turmas para 'fechar' a carga horária.

Sobre este professor reflexivo que se idealiza, Nóvoa (2007, p. 13) escreve:

[...] há um outro paradoxo entre a retórica do professor reflexivo e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições de trabalho concretas – desde condições de tempo, a matéria-prima mais importante da reflexão – e desenvolvimento profissional que possam, de fato, alimentar a ideia do professor reflexivo.

Esse paradoxo precisa ser eliminado; mas, para isso, é necessária a mobilização dos professores. Acreditamos que investimentos na educação, em especial na formação continuada, são extremamente necessários para o seu desenvolvimento profissional, pois ser reflexivo, estando desestimulado e desatualizado, não nos parece algo plenamente possível.

Ao analisarmos as respostas dadas na entrevista, percebemos que as quatro professoras fizeram declarações em tom de pesar, pelo que já foi escrito anteriormente e, também, com relação à baixa carga horária de aulas semanais e o grande número de alunos na sala, o que compromete a qualidade das aulas, principalmente no ensino de línguas. Notamos o mesmo no que se refere à falta de investimento na formação continuada, pois as entrevistadas acreditam que isto afeta diretamente suas condições de trabalho.

Destacamos a fala das professoras Fernanda e Gabriela, sobre o número de aulas,

(Excerto 21)

[...] Como eu te falei também, o ideal seria mais de duas aulas por semana, né, de inglês [...] (Fernanda)

(Excerto 22)

[...] apenas uma aula por semana porque daí, como eu só tenho essa uma aula, eu não posso aprofundar muito [...] (Gabriela)

E sobre o número de alunos, que influencia inclusive na escolha e na execução das atividades:

(Excerto 23)

[...] a gente tem 30 alunos e alguns fazem, alguns não fazem, alguns têm uma velocidade maior no idioma, outros não. [...] (Fernanda)

(Excerto 24)

[...] na nossa sala de informática, ela já tá... ela... às vezes eu tenho que colocar 2, 3 alunos num computador só. Daí fica mais difícil pra eles trabalharem, pra eles entenderem como é que eles vão fazer as pesquisas [...] (Gabriela)

As professoras nos disseram que, quanto às condições de trabalho, estas não são levadas em conta, independente dos governos que vão e vêm:

(Excerto 25)

[...] quando muda, né, a gestão, acaba mudando as pessoas que organizam. Então não teve mais [...]. (Elisa)

Chamou-nos muito a atenção, nos excertos 6 e 10, o ponto referente ao não investimento em formação continuada em serviço, ou fora dele, por parte do município, mas, em contrapartida, chamou mais a atenção o interesse e a disponibilidade dessas professoras em estudarem por conta própria, (excertos 7, 9, 10, 11) mesmo tendo que, muitas vezes, pagar por isso.

Apesar do tempo de experiência, o professor de LI precisa de amparo, e este amparo pode vir em formações em serviço ou apoio para que sejam feitas fora. O conhecimento que se pode adquirir nessas formações, pode, dependendo de cada profissional, desenvolver, aperfeiçoar e trazer conhecimentos que poderão incrementar e facilitar suas aulas.

Conforme Holden (2009), esse amparo poderá ser diferente, pois depende de fatores individuais como a idade, o contexto de ensino e os objetivos de cada professor. É muito importante desenvolver vários tipos de habilidades, dentre elas analisar o contexto de ensino e identificar seus objetivos, além dos interesses de aprendizagem do alunado.

Vasconcelos (2009) também lembra que é fundamental que aconteça a valorização e a qualificação dos professores para que ocorra uma mudança na qualidade do ensino no Brasil. No entanto, para que isso aconteça, é imprescindível que se ofereçam melhores condições de trabalho a estes profissionais, pois assim conseguirão desenvolver seus conhecimentos específicos e suas competências adequadas à atividade pedagógica.

Considerarmos, a partir das palavras de Vasconcelos (2009), que melhores condições de trabalho não se limitam à formação dos professores, mas acreditamos que outros elementos, como os materiais que são disponibilizados, ou não, para a execução do trabalho, bem como as condições dos alunos, de um modo geral, também interferem diretamente. A professora Fernanda nos elenca alguns elementos sobre isso:

(Excerto 26)

[...] é diferente de alguns anos que eu trabalhei em escolas de bairros mais afastados onde a realidade dos alunos e das famílias era mais precária, aí sim eu tinha mais dificuldade. Não sei dizer o porquê, se eles tinham outras preocupações, né, e menos o estudo. Então, de repente, falta de dinheiro, de comida em casa, tudo isso eu acho que atribuía, né? Mas, hoje em dia, eu já não tenho isso. [...] [...] inclusive, relacionado à tarefa, material, tudo que a gente pede, assim, eles compram, se for necessário, eles trazem o que tiver que trazer, de casa. É um ou outro que não o fazem. E, nessas escolas que eu trabalhei há alguns anos atrás, era o contrário. Então tarefa, nem pensar em pedir ou outro tipo de material, que eles não traziam. [...] (Fernanda)

As palavras da professora Fernanda enfatizam as de Vasconcellos (2009), e vão além, nos dão a oportunidade de (re)pensar não só as condições de trabalho do professor como as condições de “vida” do aluno, pois isso pode influenciar o desempenho escolar de ambos.

Já a professora Gabriela nos relatou que o município não possui material para as aulas de inglês na Educação Infantil e nem para as aulas do Ensino Fundamental I; então, para diversificar suas aulas, comprou uma coletânea de DVDs específica para este público:

(Excerto 27).

[...] eu trabalho com educação infantil, né, e ensino fundamental I. Então, pra eles, também é bem atrativo trabalhar com a música. Também trabalho... eu tenho, eu comprei uma coletânea que tem DVDs, sabe, e daí, ali, tem videozinhos que são bem fáceis pra eles entenderem, né? E daí eles assistem meus vídeos e já conseguem reconhecer o vocabulário, né, que a gente tá estudando. (Gabriela)

Nas palavras da professora, percebemos o falar de Vasconcelos (2009), segundo o qual as condições de trabalho dos professores dependem de muitos fatores, um deles, muito importante, a disponibilidade de materiais que facilitem e tornem as aulas de inglês mais dinâmicas e atrativas. No caso da professora Gabriela, isso somente acontece porque ela adquiriu seu próprio material.

Também no depoimento desta professora, podemos inferir que, apesar de o município proporcionar o ensino da Língua Inglesa a partir do ensino fundamental I, parece não haver as mesmas condições materiais para ambos os níveis, fazendo com que as professoras, além de ministrar aulas, tenham que produzir o material necessário para tal.

(Excerto 28)

Eu não tenho livro pros alunos. Então, pra esse público, eu preciso tá correndo atrás de atividades, né, e digamos, imprimir essas atividades pra levar pra eles. (Gabriela)

Isto se torna um agravante quando analisamos os depoimentos das professoras entrevistadas, e estas declaram que quando utilizam materiais diversificados e tecnologia em conjunto com materiais didáticos, como livros e dicionários, conseguem melhor e maior participação dos alunos, bem como melhores resultados. Sobre isso, a professora Denise nos disse que

(Excerto 29)

Então eles cobram uma coisa mais prática. Eles querem usar mais os computadores, que eles querem usar músicas, [...] não ficar mais na parte da matéria, da gramática, né, eles querem inglês mais na prática mesmo. (Denise)

A professora Gabriela comentou que usa o livro didático, e neste há algumas atividades que sugerem o uso da tecnologia:

(Excerto 30).

[...] a gente trabalha o livro didático, então ele traz ali algumas sugestões, que eles gostam bastante também é coisas mais relacionadas à tecnologia, tipo, mensagens de e-mail, [...] (Gabriela)

A realização do trabalho dos professores, de forma geral, está sendo continuamente afetada e cerceada pelo contexto atual da educação e pelas dificuldades encontradas em seus locais de trabalho. Isso tudo pode estar contribuindo para uma constante baixa na qualidade do trabalho na área da educação. Vasconcelos (2005) menciona que muitos docentes se sentem limitados pela falta de material e pela carência de recursos para adquiri-los, e, em razão disso, eles se submetem à rotina escolar, pois não acreditam mais em mudanças em seu trabalho.

Para conhecermos melhor o trabalho das professoras participantes desta pesquisa, na próxima seção apresentamos as práticas de Ensino de LI no município em estudo.

4.3 A ação pedagógica dos professores de LI em rio negrinho

A Língua Inglesa já atingiu uma posição imensurável, pois é o idioma principal para diversos fins, sejam eles econômicos, sociais, políticos ou outros. Alguns autores, como Siqueira (2005), declaram-no como sendo o idioma principal da sociedade contemporânea, pois, em tempo de globalização, a LI se faz presente e interfere diretamente no acesso cultural e tecnológico.

Nos depoimentos das professoras de LI do município de Rio Negrinho apresentados a seguir, percebemos que elas têm consciência de que este idioma tem como fator principal a conexão direta com o cotidiano e com tudo o que acontece no dia a dia dos alunos e com suas perspectivas pessoais. Também inferimos que estas professoras procuram diversificar suas práticas de forma a propiciar aos seus alunos o contato com a língua, almejando que a aprendizagem aconteça de maneira gradual, porém efetiva.

Nas próximas seções, são apresentadas informações sobre a mobilização dos estudantes, os recursos pedagógicos, os gêneros textuais contemplados nas atividades e os desafios para o ensino da Língua Inglesa.

4.3.1 A mobilização dos estudantes para o ensino da LI

De forma a conhecer as vivências dos professores do município em estudo, discutimos nesta seção as formas de mobilização que estes professores usam para despertar o interesse dos alunos para o estudo da LI e como fazem isso.

A pergunta do questionário formulada para saber 'O que o professor dizia para seus alunos sobre a importância da LI' era aberta. As respostas coletadas foram agrupadas de acordo com as semelhanças entre si e resultaram em três regularidades: *importância da LI para conseguir melhores oportunidades de trabalho, reconhecimento da LI por ser usada no mundo inteiro e motivos culturais*.

Para entender o percentual de professores que citaram a mesma resposta, transformamos estes dados e chegamos aos seguintes resultados: 54% citou o reconhecimento pelo mundo todo, 31% citou conseguir melhores oportunidades de trabalho e 15% citou por motivos culturais.

Quanto às *melhores oportunidades de trabalho*, um depoimento que nos chamou a atenção foi o citado pelo professor denominado como E:

(Excerto 31)

Por ser uma língua universal está cada vez mais requisitada no mercado de trabalho para cargos melhor remunerados, etc. (Professor E)

A afirmação do Professor E parece querer reforçar que aprender a Língua Inglesa tende a ser requisito para se conseguir melhores oportunidades de trabalho e salários. Talvez esse seja um dos motivos usados por professores, pais e até escolas de idiomas para mostrar o quanto é importante conhecer a LI e despertar nos filhos e alunos o desejo de superação, de sucesso pessoal e profissional. Estas ideias estão constantemente na mídia e já se tornaram senso comum.

Sobre o reconhecimento da LI ser usada no mundo inteiro, o professor D escreveu que:

(Excerto 32)

É imprescindível nos dias atuais, pois a globalização faz com que se torne algo fundamental. O inglês é a língua internacional, dos estudos, das viagens, dos negócios, da comunicação mundial. (Professor D)

Neste depoimento, percebemos a preocupação do(s) professor(es) quanto ao aspecto de inserção global, pois o conhecimento da LI tende a propiciar algumas facilidades, as quais os que a desconhecem, dificilmente terão.

Já sobre os motivos culturais, o professor H escreveu que:

(Excerto 33)

O fato de eles terem contato com uma outra língua e cultura possibilita a expansão da visão de mundo do aluno. O aluno passa a conhecer coisas novas e esse processo de aprendizagem é importante para o seu desenvolvimento, não só como aluno, mas como ser humano. (Professor H)

A percepção relatada pelos professores nos excertos 31, 32 e 33 é contemplada pelos PCN da Língua Estrangeira

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas,

contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). [...] Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. (BRASIL, 1998, p. 38)

Outra pergunta feita no questionário se referia à maneira com que o professor mobiliza/motiva seus alunos para que estes se interessem em aprender e a participar de suas aulas. Esta pergunta era aberta, e, dos 13 professores, nove disseram usar atividades diversificadas e dinâmicas; dois enfatizaram que é através da conscientização da importância; um disse ser através da motivação e um que é aguçando a curiosidade por conhecer novas culturas.

Nota-se que a maioria dos professores está de acordo que as atividades dinâmicas e diferenciadas são as que possuem mais probabilidade de levar o estudante a se interessar pela aprendizagem da língua-alvo, pois tendem a despertar maior interesse e, conseqüentemente, maior participação por parte dos alunos.

Charlot (2005) declara que a aprendizagem só é possível se houver o desejo de aprender e com o envolvimento daquele que aprende, o que justifica a importância de os professores mobilizarem e instigarem seus alunos fazendo uso dessas atividades diversificadas. Ou seja, através de um bom planejamento e atividades lúdicas, o professor aumenta as possibilidades de conseguir a atenção, o interesse e a participação dos alunos, o que poderá contribuir para a uma efetiva aprendizagem pelos estudantes.

Alguns professores, conforme citado anteriormente, afirmaram ser importante a conscientização da importância da LI através de atividades diferenciadas que motivem e agucem a curiosidade do aluno por conhecer novas culturas.

A motivação tem sido abordada como um dos temas primordiais para a promoção da aprendizagem, mas alcançar essa motivação depende de fatores externos e internos, os quais se relacionam e mantêm uma certa dependência para que ocorra o aprendizado.

Sobre a motivação, o professor K nos escreveu que:

(Excerto 34)

Precisa haver interesse e motivação recíproca. São motivados com desafios, diálogos orais, novos textos e melhora do vocabulário. Precisam se sentirem seguros. (Professor K)

De acordo com Krashen (1982, p. 21), a motivação é um dos fatores que incentivam os adquirentes de uma língua a se comunicar nessa língua, e assim obter os dados necessários para a sua aquisição. Ao motivar os estudantes, o professor pode provocar envolvimento nas propostas de ensino, o que poderá contribuir para que estes estudantes se tornem protagonistas de seu aprendizado e consigam bons resultados.

Sobre isto, o professor H escreveu que:

(Excerto 35)

Eu gosto de utilizar dinâmicas, jogos e atividades em grupo para deixar os alunos motivados. Com relação ao material, procuro trazer, sempre que possível, algo diferente. (Professor H)

E o professor A escreveu:

(Excerto 36)

Procuro fazer perguntas durante a aula, trago indicação de aplicativos de idiomas, os incentivos a verem filmes legendados (em casa), trago música para a sala de aula, estímulo pesquisas sobre o idioma e a cultura dos países que falam o Inglês. (Professor A)

Neste depoimento, podemos constatar que a ideia deste professor vem ao encontro do que vimos na teoria Histórico-cultural, na qual, conforme Siqueira e Anjos (2012), um professor mediador traz para a sala de aula propostas de ensino que permitam ao aluno experimentar situações de comunicação com a língua-alvo, o que vai além dos esquemas disponíveis no sistema linguístico.

Ao analisarmos os depoimentos dos professores quanto a como mobilizam seus alunos, vemos que estas maneiras estão diretamente relacionadas com os recursos pedagógicos que estes utilizam para o ensino da LI, e é sobre isso que discutimos na próxima seção.

4.3.2 Os recursos pedagógicos para o ensino da LI

Com o intuito de conhecer os recursos pedagógicos utilizados pelos professores do município em estudo, também foram analisadas algumas questões do questionário e da entrevista relacionadas a este aspecto do processo ensino e aprendizagem.

Na pergunta sobre quais recursos os participantes usam nas aulas de LI, os mais citados foram: livro didático, multimídia (tv, rádio, computadores, *tablet*, caixa de som, internet), dicionário, gibis, tirinhas, músicas, trechos de filmes e também foram citados giz, caderno e caneta. Vemos que os recursos citados pelos professores são os que a maioria dos profissionais da rede pública de ensino dispõe e utilizam nas suas aulas.

As escolas do município possuem laboratório de informática, *tablets* (nos quais podem ser baixadas atividades específicas para serem realizadas na sala durante a aula), sala de vídeo ou *Datashow* (que pode ser levado na sala de aula), aparelho de som, cota de cópias para as atividades que precisam ser reproduzidas e acesso à Internet.

Para poder fazer uso desses recursos, ao menos uma vez por semana, os professores precisam agendar com antecedência. Os recursos mais utilizados são o aparelho de som, para reproduzir músicas e áudio de textos, cópias em que constam a letra das músicas ou a transcrição do áudio, além do laboratório de informática e do *Datashow* para a reprodução de vídeos e filmes, conforme as atividades planejadas.

Apesar de esses professores terem disponíveis, na medida do possível, esses recursos, estes não são relevantes se não forem usados de maneira a promover ou facilitar o ensino e a aprendizagem da LI. Paiva (2015, p.14) escreve que

É bem possível que o computador não chegue para todos, mas é preciso também ter em mente que nem o livro e nem o computador farão milagres no processo de aprendizagem. O sucesso da aquisição de uma língua estrangeira depende da inserção do aprendiz em atividades de prática social da linguagem e, dependendo do uso que se faz da tecnologia, estaremos apenas levando para a tela os velhos modelos presentes nos primeiros livros didáticos

As palavras de Paiva nos levam mais uma vez a destacar a importância da formação continuada, citada na seção *os professores de LI: Investimento na própria formação*, pois são nesses momentos que os professores aprendem a utilizar esses recursos, de modo a promover esta prática social.

Quando analisamos os dados da pesquisa, identificamos que muitos professores declaram utilizar, na execução das atividades apresentadas aos alunos, os recursos citados anteriormente; porém, não fica muito claro como isso acontece.

A professora Denise nos informou no questionário que quando trabalha com a escrita procura trabalhar textos do cotidiano dos alunos, já que estes gostam muito de falar. Com esta informação, perguntamos se ela costumava desenvolver diálogos e ela nos respondeu que sim, pois, como eles cobram o uso das tecnologias nas aulas de LI, uma das atividades que ela procura desenvolver, usando o computador, são os diálogos. Quando os alunos são levados ao laboratório de informática, lá fazem pesquisa e transcrevem os diálogos produzidos na sala de aula da língua materna para a LI:

(Excerto 37)

[...] eles querem, assim, mais na prática mesmo, que eles possam falar e se comunicar e que seja na prática. (Denise).

Na atividade desenvolvida pela professora Denise, o diálogo, constatamos que algumas habilidades importantes para a aprendizagem da LI foram utilizadas, pois ao produzirem o diálogo, os alunos fazem uso do *writing*, do *listening* e do *speaking*.

Algumas professoras disseram que usam recursos tecnológicos para assistir a vídeos e para reproduzir músicas, sendo que a música foi citada pela maioria dos participantes da pesquisa, conforme já citado no excerto 29, na seção condições de trabalho.

Apesar de essas professoras terem consciência da importância do uso das tecnologias digitais, percebemos que este uso ainda é feito de maneira esporádica e, quando acontece, tende a ser para suprir as necessidades da atividade que esteja sendo trabalhada, exige.

O uso dessas tecnologias é constatado no depoimento da professora Gabriela, quando ela nos relata que

(Excerto 38)

*Nós agora temos os **tablets educacionais**, né, que os alunos **podem fazer pesquisas, podem ser instalados jogos também, né, dentro da língua inglesa, pra eles fazerem, jogarem**. E nós também temos o **laboratório de informática** que **nós podemos levar os nossos alunos**. Só que é **melhor trabalhar com eles em sala, com os tablets**, que eu posso... **eu proporciono um pra cada aluno** porque na nossa sala de informática, ela já tá... ela... às vezes eu tenho que colocar 2, 3 alunos num computador só. Daí fica mais difícil pra eles trabalharem, pra eles entenderem como é que eles vão fazer as pesquisas. (Gabriela) (Grifo das pesquisadoras)*

A professora Gabriela relata que usa tanto o laboratório de informática quanto os *tablets*, porém prioriza o uso dos *tablets* por ter a possibilidade de fornecer um para cada aluno e então poder trabalhar individualmente, diferente do que acontece quando fazem atividades nos computadores e precisam trabalhar com mais de um aluno em um só computador.

Ao desenvolver estas atividades nos *tablets* ou mesmo nos computadores, esta professora faz uso das tecnologias em suas aulas e contempla o que o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBEIEFTC) enfatiza e nos traz, como na citação a seguir

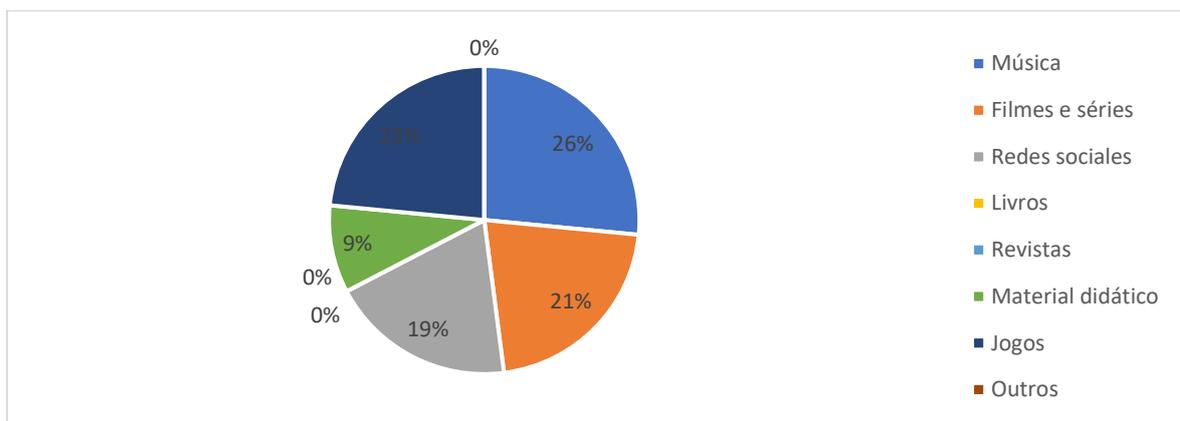
Um aspecto marcante na formação do estudante é o seu interesse pelas tecnologias digitais e de comunicação que possibilitam a ampliação da visão cultural do aluno, além de proporcionar experiências significativas com a língua inglesa. (SANTA CATARINA, 2019, p. 299)

Nossos alunos 'vivem' conectados e o interesse pelas tecnologias vem desde a tenra idade. Sendo assim, aliar-se a estas tecnologias e usá-las como instrumentos de ensino passa a ser de fundamental importância para que os alunos venham a ter contato com a LI em uso. Desta forma, os estudantes ampliam sua visão cultural, o que é de extrema relevância para despertar o interesse deles pela língua, além de mostrar a eles o quão importante é ter esta visão, tanto para o efetivo aprendizado da LI quanto para o aprendizado sobre a LI.

Esta ampliação da visão cultural, além de ser recomendada pelos documentos, é defendida na teoria histórico-cultural em que Vygotsky, com a colaboração de Luria, declara que o homem é um ser histórico e social e que, através desse processo de aprendizagem e desenvolvimento, faz parte da sociedade.

Para identificar com que recursos os professores acreditavam que seus alunos tinham contato com a LI, no questionário, foi feita uma pergunta com algumas alternativas, que são apresentadas no gráfico 3 com os resultados.

Gráfico 3 - Os gêneros textuais nas atividades pelas quais os alunos demonstram mais interesse.



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir dos dados coletados.

Os alunos, conforme as respostas dos professores apresentadas no gráfico 3, em seu dia a dia, fora da sala de aula, também fazem uso de alguns materiais, como músicas (letra e áudio), filmes, redes sociais e outros, os quais os mantêm em contato com a LI fora do ambiente escolar, e que podem vir a auxiliar na apropriação de conhecimentos sobre a língua.

Notamos no decorrer desta seção, a partir do depoimento das professoras, que além de essas profissionais se manterem atualizadas sobre o conteúdo, também necessitam estar atentas aos avanços tecnológicos, pois esse conhecimento poderá auxiliá-las em práticas pedagógicas diversificadas, lúdicas e mais eficazes na busca e obtenção de melhores resultados no ensino.

Sendo assim, na próxima seção, verificamos quais atividades de ensino são promovidas nas aulas de LI no município de Rio Negrinho através do uso dos gêneros textuais.

4.3.3 Gêneros textuais no ensino da Língua Inglesa

Nesta seção, são apresentados dados que se referem ao uso dos gêneros textuais nas aulas de Língua Inglesa, conforme indicado pelas professoras participantes da pesquisa, tanto no questionário como na entrevista.

Fizemos uma pergunta aberta no questionário, a qual questionava os professores participantes sobre quais gêneros textuais eram contemplados nas atividades que desenvolviam em suas aulas.

Foram citados muitos exemplos, e dentre eles tivemos: reportagem, revistas, regras, lista de compras e *flaschcards* com uma ocorrência; carta, entrevista, diário, propaganda, receitas, história em quadrinhos, diálogos e filme com duas ocorrências; letra de música, e-mail e notícias com três ocorrências e biografia com quatro ocorrências.

Em outra pergunta aberta, feita no questionário, foi perguntado aos professores, quanto aos gêneros propostos, quais acreditavam despertar maior interesse e por qual motivo acreditavam que isso ocorre.

Foram citadas: uma vez a entrevista, a qual foi justificada como sendo devido à interação; as histórias em quadrinhos, por conterem ilustrações e desta forma serem atrativas; vídeos de músicas, por unirem o oral e o visual; a carta, pela possibilidade de troca de informações. Por duas vezes foi citado o e-mail, pela ligação com a tecnologia e três vezes a música por tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. Já o blog foi citado uma vez, a encenação e o filme foram citados duas vezes, porém estes não tiveram comentários sobre o porquê.

Na entrevista, foi novamente perguntado às professoras, quanto aos gêneros, quais acreditavam ser mais atrativos e que mais contribuíam. As atividades mais citadas envolviam⁴¹ *diálogo*, *a música* e *as histórias em quadrinhos*, mas também apareceu o uso de gêneros como o *e-mail*, *a receita* e *os jogos*.

O diálogo contempla a maioria das habilidades necessárias para o aprendizado da LI, de forma simples e que pode ser extremamente eficaz, pois está promovendo atividades nas quais há o uso efetivo da língua, no sentido da interação, já que língua é interação. A interação constitui, pois, a realidade fundamental da linguagem. (BAKHTIN, 1986). O diálogo, citado pelas professoras entrevistadas, está contemplado nas orientações (BRASIL, 2008). Durante a produção desse gênero, há trocas de informações, são usados recursos coesivos e, também, há o trabalho com a gramática. A professora Elisa afirma que:

(Excerto 39)

[...] tem que ser uma coisa bem objetiva, curta, né, com um vocabulário, assim, bom pra eles, que eles consigam entender, mas, geralmente, assim,

⁴¹ Com base em Paiva (2005), estamos considerando o diálogo, a música e os jogos como gêneros textuais, já que há uso da linguagem verbal. Contudo, reconhecemos que os termos são bastante fluidos e que podem não dar conta do conceito de gênero. A palavra 'música', por exemplo, pode nos remeter tanto à melodia como a uma melodia acompanhada de uma letra, daí sim, um gênero textual.

é notícia, receitas, textos imperativos [...] diálogos também a gente trabalha [...] (Elisa) (Grifo feito pelas autoras)

A professora Denise falou na entrevista que seus alunos gostam de atividades em que possam “*falar, se comunicar na prática*”. Como ela não disse explicitamente que atividade fazia para contemplar esse desejo, perguntamos se seria o diálogo e ela nos disse que sim

(Excerto 40)

[...] eles querem, assim, mais na prática mesmo, que eles possam falar e se comunicar e que seja na prática. [...] Eles gostam, né, eu até fiquei impressionada, assim, achei que eles não queriam participar, mas agora eles tão... né? [...] Tão pedindo, tão querendo fazer e eles fazem. (Denise)

Da mesma forma, a professora Fernanda nos disse que

(Excerto 41)

[...] Então eu trabalho mais eles falando deles e da família, dos amigos. Eu procuro envolver assim, sabe, pra facilitar pra eles também [...] (Fernanda)

Então perguntamos se o diálogo seria uma opção e ela respondeu

(Excerto 42)

É, diálogo também. (Fernanda)

Conforme os depoimentos das professoras, podemos acreditar que sim, os alunos têm interesse pelas aulas de LI, mas as falas da professora Elisa (Excerto 38) e Denise (Excerto 39), citadas nos excertos acima, aclaram que esse interesse ‘depende’ da atividade, ou seja, são as atividades diversificadas que despertam ou não o interesse dos alunos.

Além disso, também constatamos nessas declarações que atividades diversificadas não são somente as que utilizam tecnologia; aliás, no diálogo, os alunos fazem uso de conhecimentos e habilidades próprias como: criatividade, conhecimento prévio de vocabulário e da fala, ficando a tecnologia em segundo plano, quando usada.

Outra atividade mencionada foi a *música*, citada pela maioria das professoras. A música é uma modalidade oral, que tem como par o *listening* e o *speaking*, e normalmente é esta a forma mais usada, sendo que na maioria das vezes a atividade se restringe em ouvi-la e cantá-la. Porém, caso a atividade venha a englobar também

a modalidade escrita, que tem como par a escrita (*writing*) e leitura (*reading*), tonar-se-á dessa forma uma atividade completa, em se tratando das quatro habilidades.

A professora Elisa enfatiza que costuma direcionar a escolha, pois teme que surja algo que não seja apropriado para o ambiente escolar:

(Excerto 43)

[...]eu não deixo, assim, muito livre pra eles escolherem porque a gente sabe o que acontece, né? Então eu meio que direciono, né, pra uma coisa assim, mais própria, né, tanto pra idade, como pro nível deles, de estudo, né? (Elisa)

Também quanto a isso, a professora Fernanda nos disse que:

(Excerto 44)

[...] eles gostam muito de trabalhar com música. Eles adoram. Eles podem não entender exatamente o que tem na música, o que está dizendo, mas eles sabem cantar, sabem a pronúncia certinha [...]. (Fernanda)

A professora Denise, quando perguntamos sobre as atividades que ela desenvolve com seus alunos, conta-nos que seus alunos cobram atividades em que possam praticar o inglês, eles querem fazer uso de computador e de *músicas*. Ela também relata que muita coisa mudou desde que começou a lecionar, pois no começo ela ensinava os conteúdos específicos e os alunos não tinham *vivência*, mas que hoje os alunos não aceitam mais este tipo de ensino, eles querem se comunicar, eles querem aprender, como podemos constatar em seu depoimento:

(Excerto 45)

*Então eles cobram uma coisa mais prática. Eles querem usar mais os computadores, que eles querem usar **músicas**, que eles querem ali, né, não ficar mais na parte da matéria, da gramática, né, eles querem inglês mais na prática mesmo. [...] Porque mudou muito. O inglês, quando a gente começou a dar aula, né, em que você ensinava aquele conteúdo específico ali, né, e eles não tinham muita vivência pra eles aquilo, né? Eles não conseguiam muito viver aquilo, né, hoje, eles já querem que eles se comuniquem, né, porque eles têm mais acesso a computadores, têm mais acesso à Netflix, eles têm mais acesso a tudo. Coisa que, antes, eles não... jamais iam ter.* (Denise). (Grifo das pesquisadoras)

Mesmo a *música* tendo sido muito citada, não fica claro de quais maneiras é trabalhada, nem que tipo de atividades são feitas com ela. Apesar de algumas professoras terem falado que os alunos gostam de cantar, como mencionou a professora Fernanda, no excerto acima, não fica evidenciado qual o objetivo dessa

atividade. Dessa forma, nos parece que as atividades são propostas mais para satisfazer aos desejos dos estudantes, e que por falta de objetivos direcionados para o aprendizado, ou seja, por não estarem contextualizadas com o conteúdo, podem não favorecer a aprendizagem.

Observamos que o diálogo e a música são citados pelas professoras contemplando as 4 habilidades da LI: o *writing*, o *listening*, o *reading* e o *speaking*, pois possibilitam uma grande diversidade de maneiras de se trabalhar.

O diálogo pode propiciar a interação, a troca e o desenvolvimento da comunicação entre os estudantes, pois para trabalhar com este gênero são necessárias no mínimo duas pessoas, e assim, integrar as habilidades linguísticas citadas no parágrafo anterior. A música também propicia o uso das quatro habilidades linguísticas em distintas opções de atividades e, além disso, permite que se trabalhe com as questões culturais, as quais normalmente são abordadas nas letras das músicas. Sendo assim, possibilidades para se trabalhar com estes gêneros não faltam.

As *histórias em quadrinhos* há muito tempo se tornaram um gênero muito usado no meio escolar, e nos documentos oficiais, como os PCN (2008), seu uso é recomendado. Nos materiais didáticos sempre as encontramos e há tempo são usadas em vestibulares e provas de ENEM, pois possibilitam discussões sobre questões sociais de forma crítica e com humor. Sendo assim, tornar este gênero familiar aos estudantes tornou-se relevante.

Este gênero foi citado pela professora Gabriela, quando ela relata que seus alunos gostam de atividades nele baseadas, pois conseguem identificar o vocabulário, reconhecer as palavras, e assim as aprendem, as assimilam, e com isso a produção das histórias fica melhor:

(Excerto 46)

*Acho assim, que eles mais se identificam são as histórias em quadrinhos. Algumas vezes daí eles já vão reconhecendo palavras, vocabulários, que eles aprenderam, vão reconhecendo ali. Daí acho que a partir desse momento, a **produção** fica melhor.* (Gabriela)

Segundo Mendonça (2007, p.207), “[...] reconhecer e utilizar histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica parece ser fundamental, numa época em

que a imagem e a palavra, cada vez mais, as associam para a produção de sentido nos diversos contextos comunicativos”.

Quanto a gêneros do ambiente virtual, o único citado foi o *e-mail*; porém, a professora Gabriela deixa claro que isto ocorre por ser uma proposta que consta no livro didático, e não esclarece de que forma promove as atividades com este gênero:

(Excerto 47)

[...] como a gente trabalha o livro didático, então ele traz ali algumas sugestões, que eles gostam bastante também é coisas mais relacionadas à tecnologia, tipo, mensagens de e-mail, essas coisas assim. (Gabriela)

Percebemos na fala da professora Gabriela que ela generaliza os gêneros do ambiente digital, e talvez nem se dê conta de que o *e-mail* nem é muito usado pelos jovens; existem outros gêneros que pertencem a este ambiente virtual que diariamente são muito mais usados. O *e-mail* é um gênero muito presente em nossas práticas sociais virtuais, e é visto por Marcuschi (2010, p. 28) como “correio eletrônico com formas de produção típicas e já padronizadas”. As palavras de Marcuschi nos lembram que, ao desenvolverem atividades usando o e-mail, os professores enriquecerão suas aulas e, também, poderão propiciar aos seus alunos experiências que lhes darão suporte tanto para a vida pessoal como para a profissional, pois esta ferramenta é de extrema importância atualmente.

A *receita* é um gênero de circulação comum no dia a dia e está presente nos mais diversos ambientes frequentados pelos alunos, por isso ele já está familiarizado e não estranhará o gênero, assim como ocorre com a língua. O conhecimento prévio que o aluno já possui sobre este gênero facilita a identificação do que há em cada parte que compõe a receita, o que pode propiciar um aprendizado efetivo.

Histórias em quadrinhos, e-mail e receita são gêneros onde predomina a modalidade escrita.

Para Marcuschi (2005), o “trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia”. Sendo assim, parte-se do princípio de que os gêneros textuais são práticas sociais que o estudante já domina em sua língua materna, o que facilita a aprendizagem com gêneros em língua inglesa.

Sobre este gênero, a professora Elisa nos disse que

(Excerto 48)

[...] eu trabalho, assim, com receitas, né, trabalho com textos informativos, né, notícias às vezes, mas tem que ser tudo muito curto, né, não pode ser nada muito, assim, extenso[...] (Elisa) (Grifo das pesquisadoras)

Ao analisarmos a fala da professora Elisa, percebemos que ela, assim como suas colegas, optou em desenvolver atividades fazendo uso de textos mais curtos. Baseadas em suas palavras, acreditamos que isso se deva à questão do vocabulário que seus alunos dominam não ser muito extenso, o que inviabiliza a abordagem de textos mais longos.

As entrevistadas também nos disseram que, como em qualquer disciplina, seus alunos gostam de atividades em que consigam praticar e reconhecer a utilidade da Língua Inglesa, o que acaba acontecendo, muitas vezes, quando os alunos percebem que já conheciam o vocabulário ensinado na escola, pois usavam-no quando estavam jogando, visto que a maioria dos jogos é narrada na Língua Inglesa. Sobre isso, a professora Denise menciona que

(Excerto 49)

[...] tem muitos alunos que aprendem muito no jogo. Nossa, ah, professora, essa palavra aqui, ó, vi no jogo, né? Hoje em dia, eles jogam demais e eles tão antenados a tudo, né? (Denise) (Grifo das pesquisadoras)

Conforme Rodrigues (2007, p.10), “Através da ludicidade, o aprendizado pode tornar-se mais fácil e atrativo, pois enquanto o aluno brinca ou joga, aprende.” (grifo das autoras). Também, Fortuna (2000, p.3) escreve que “Uma atividade lúdica representa um momento prazeroso, diferenciado das tarefas tipicamente escolares, onde um rasgo de espontaneidade é possível, podendo assim, atingir todas as idades”.

Nos depoimentos das professoras, percebemos que as atividades por elas trabalhadas contemplam o que recomenda o CBEIEFTC, já que “[...] ao planejarem as aulas, precisam pensar em como desenvolver a interação na e pela língua de forma contextualizada, lúdica e com intencionalidade pedagógica.” (SANTA CATARINA, 2019, p. 297).

A professora Denise, quando perguntamos sobre as atividades que ela desenvolve com seus alunos, nos conta que seus alunos cobram atividades mais práticas com o uso de computador e de músicas, e que eles querem aprender o inglês na prática. Ela também relata que muita coisa mudou desde que começou a lecionar,

pois no começo ela ensinava os conteúdos específicos e os alunos não tinham *vivência*, mas que hoje os alunos não aceitam mais este tipo de ensino, eles querem se comunicar, querem aprender, como podemos constatar em seu depoimento:

(Excerto 50)

Então eles cobram uma coisa mais prática. Eles querem usar mais os computadores, que eles querem usar músicas, que eles querem ali, né, não ficar mais na parte da matéria, da gramática, né, eles querem inglês mais na prática mesmo. [...] Porque mudou muito. O inglês, quando a gente começou a dar aula, né, em que você ensinava aquele conteúdo específico ali, né, e eles não tinham muita vivência pra eles aquilo, né? Eles não conseguiam muito viver aquilo, né, hoje, eles já querem que eles se comuniquem, né, porque eles têm mais acesso a computadores, têm mais acesso à Netflix, eles têm mais acesso a tudo. Coisa que, antes, eles não... jamais iam ter. (Denise).

Assim como no depoimento da professora Denise, notamos nos depoimentos das demais professoras que estas narram o desejo dos alunos em se trabalhar a Língua Inglesa na prática, em fazer uso efetivo da língua, e o trabalho envolvendo os gêneros textuais pode favorecer este uso.

Percebemos que a palavra gênero não é usada nem pelos alunos e nem pelas professoras, mas no fundo, quando estes alunos relatam com quais “textos” gostam de trabalhar e quando os professores dizem com que “texto” trabalham é aos gêneros que se referem.

Quanto a essa indefinição ou não do uso do termo gênero, Sombrio (2018) escreve que “[...] uma visão bastante comum entre os professores quando ainda não tão familiarizados com as noções de gênero que é o estabelecimento de uma relação de quase sinonímia entre texto e gênero.” (SOMBRIIO, 2018, p.174)

O ensino da gramática descontextualizada não faz sentido, por isso o trabalho com gêneros textuais se mostra produtivo, pois permite o emprego da língua em usos mais próximos ao que acontece nas práticas sociais de uso da linguagem.

Constatamos, através dos gêneros elencados pelas professoras entrevistadas, que estas têm certa autonomia para gerenciar suas aulas. Isto fica claro quando elas declaram que, dependendo do assunto que estão trabalhando, decidem com quais gêneros irão trabalhar, se com os contemplados no livro didático ou com os que propõe o planejamento anual do município. Isto fica claro no depoimento da professora Fernanda, quando esta declara que prefere trabalhar gêneros que

contemplem o dia a dia dos seus alunos, de forma a tornar as atividades mais interessantes.

(Excerto 51)

*No livro, ele traz algumas coisas, assim, né, receita, depende o ano ali, né, do ano que eles estão, mas **o que eu trabalho muito é relacionado a eles, assim, sabe? Eles falando sobre eles dentro de um determinado assunto. Então eu acredito ser mais fácil pra eles trabalharem com isso, principalmente porque a gente tem 30 alunos e alguns fazem, alguns não fazem, alguns têm uma velocidade maior no idioma, outros não. Então pra equilibrar, né? Então eu trabalho mais eles falando deles e da família, dos amigos. Eu procuro envolver assim, sabe, pra facilitar pra eles também.*** (Excerto 31)
(Fernanda) (Grifo das pesquisadoras)

Depois de conhecer as atividades que são trabalhadas e com as quais os alunos mais gostam de praticar a LI, vamos conhecer, na próxima seção como as professoras enfrentam os desafios de seus alunos no ensino desta língua.

4.3.4 Desafios para o ensino da LI

No decorrer das aulas, e com a convivência diária, professores e alunos começam a se conhecer e assim os professores tendem a conhecer quais desafios precisarão enfrentar para ajudar seus alunos a superarem quaisquer dificuldades quanto à aprendizagem da LI.

Pensando nisso, uma das perguntas que fizemos no questionário visava saber se o professor consegue perceber se os alunos apresentam dificuldades nas atividades de LI que lhes são solicitadas. Conforme as respostas coletadas, 49% dos professores declararam que às vezes conseguem perceber, 40% declararam que conseguem perceber e 11% declararam que os alunos não têm dificuldades para executar as atividades propostas.

Quanto aos motivos que levam os alunos a sentirem as dificuldades citadas pelos professores, são citados alguns, porém, os dois mais citados são: a falta de interesse dos alunos e o tempo escasso de aula e/ou contato com a LI. Outras respostas oscilaram entre a não utilização da LI no dia a dia; a dificuldade com a Língua Materna (*se não compreende a própria língua como compreenderá outra*); a falta de materiais diversificados; a desmotivação e o desconhecimento, em geral, da LI.

Ao analisarmos as respostas das professoras sobre o que estas querem dizer quanto à “*se não compreende a própria língua como compreenderá outra*”, nos questionamos: será que estão levando em conta que a língua materna (LM), para alunos do EF II, foi “adquirida” e não tem como eles não a entenderem? Que a dificuldade então citada seria tão somente com referência à parte “gramatical/estrutural” e que esta está em processo de aprendizagem? Sendo assim, também precisa ser lembrado que diferente da LM, a LI, sim, ainda está na fase da aquisição e, como tal, precisa ser trabalhada de forma diferenciada.

Também junto à falta de interesse, os professores acreditam que se tivessem mais horas/aula e material diversificado conseguiriam desenvolver seu trabalho de forma mais eficaz, pois conseguiriam fazer um trabalho diversificado de forma a motivar seus alunos.

No município em estudo, conforme citado na seção de recursos didáticos, todas as escolas dispõem de recursos tecnológicos diversificados, porém, as professoras dizem que o número escasso de aulas, muitas vezes, inviabiliza a utilização desses recursos. Conforme seus relatos⁴², o deslocamento da sala de aula à sala de informática ou ao auditório, onde já tem um *Datashow* instalado, ou instalar e desinstalar um *datashow* na sala onde será ministrada a aula, já consumiria quase que toda a aula, o que poderia gerar atraso no andamento do conteúdo planejado. Porém, devemos levar em consideração que isso pode não ser o suficiente, pois essas tecnologias/computadores citados, para realmente serem ferramentas de aprendizagem, necessitam ter sua utilização mediada, caso contrário perdem o sentido pedagógico e passam a ser utilizadas para outros fins. Além disso, é necessário procurar alternar constantemente atividades e recursos para, no decorrer das aulas, despertar e manter o interesse pela LI, e isto passa pelas atividades que são propostas.

Além de todos os desafios que os professores de LI enfrentam com a falta de interesse dos alunos, Pontes e Davel (2016, p. 102) citam que

Enquanto alguns têm plena acessibilidade a recursos como computador e internet, além de filmes, músicas e jogos (**esses fatores são muito motivadores, já que despertam o interesse deles e acabam por motivá-**

⁴² Estes relatos foram feitos após o término da gravação das entrevistas, por isso não constam na transcrição.

los em sala), outros não possuem nenhum tipo de acesso e apresentam dificuldades na utilização desses recursos. (grifo das autoras)

Ou seja, apesar de ser importante a troca de informações entre os alunos, sobre as experiências diárias com a LI fora do ambiente escolar, os professores têm de tomar cuidado para que não os constranjam na tentativa de incentivá-los.

Ao praticarem a Língua Inglesa para relatarem de que forma se dão suas experiências, as realidades sociais e financeiras de cada um serão expostas e podem vir a se mostrar muito diferentes. Os recursos tecnológicos e financeiros de que alguns dispõem podem não ser a realidade para outros, e o que deveria ser uma atividade prazerosa corre o risco de se tornar “indiscreta” e desestimulante para outros.

Da entrevista, coletamos algumas opiniões das professoras quanto aos motivos que levam às dificuldades de aprendizagem dos alunos quanto às aulas de LI. A professora Denise declarou que:

(Excerto 52)

É falta de acesso mesmo. É falta de acesso às informações, [...]. (Denise)

A professora Elisa nos disse que,

(Excerto 53)

[...] em primeiro lugar, é a falta de reconhecimento da importância de aprender esta língua e a falta de interesse vem em seguida, pois não são todos os alunos que gostam de estudar a LI. (Elisa)

Ela ainda nos disse que

(Excerto 54)

[...] há alunos que dizem que gostam, mas têm muita dificuldade, não conseguem desenvolver, têm muita dificuldade para entender, o que ela acredita que possa ser atribuído a uma defasagem de aprendizagem e, também, à falta de apoio em casa. (Elisa)

Elisa encerra dizendo:

(Excerto 55)

Mas a falta de interesse, sim, é bem generalizada, não é só com inglês, é com tudo, né? Eles não têm interesse mais, assim, né, em nada, português, matemática, também é complicado. (Elisa)

Nos depoimentos apresentados, nos parece que as professoras compartilham da ideia de que a não aprendizagem se deve a fatores particulares de cada aluno,

fatores relacionados às suas vontades, à capacidade de compreensão de cada um. Porém, Corsini (1998, p. 48) escreve que professores com esses pensamentos “[...] veem a aprendizagem como um processo que ocorre em um nível individual, e não como um processo socialmente construído por professor e aluno.”

Desta forma, em nenhum momento estão levando em consideração o que foi citado anteriormente, como a falta de aulas/tempo para o ensino e para a utilização de recursos diversificados, o que pode ser um fator a fazer diferença e influenciar para esta “*falta de interesse*”.

A professora Fernanda nos revela uma percepção um tanto diferente quando fala que:

(Excerto 56)

Olha, hoje em dia, na minha realidade, eu não tenho tantas reclamações dos alunos, assim, quanto à dificuldade. [...] Não sei dizer o porquê, se eles tinham outras preocupações, né, e menos o estudo. Então, de repente, falta de dinheiro, de comida em casa, tudo isso eu acho que atribuí, né? Mas, hoje em dia, eu já não tenho isso. Então dificuldades mesmo, assim, é um ou outro que aparece. Eles dão conta do recado, assim, bem tranquilamente.
(Fernanda)

Fernanda, em seu depoimento, reflete e nos faz refletir que o aluno que chega na nossa sala de aula antes de aluno é um sujeito que tem sua família, e que esta família vive uma realidade a qual ele pertence. Não sabemos qual é a situação dessa família, se este aluno tem o que comer, se dormiu e muito menos se teve a oportunidade de estudar o que possa ter sido mandado como tarefa.

Sabemos que não é obrigação do professor saber, e se não sabe, como compreender? Mas com isso, quem sabe, possamos reconhecer que muitas vezes a aprendizagem vai muito além da sala de aula.

Fernanda, em suas palavras, nos faz pensar e analisar que o sucesso, ou insucesso, do nosso trabalho vai muito além de nossos esforços individuais. O bom andamento das nossas aulas pode ser influenciado por aspectos particulares de cada aluno, ou por aspectos coletivos, como os sociais a que nossos alunos estão expostos.

Ao analisarmos a fala da professora Fernanda, no excerto 26 da seção 3.1, Condições de Trabalho, constatamos que o que ela citou sobre a falta de material e a execução de tarefa pode então ser considerado dificuldade. Ela nos traz informações sobre o quanto a família e as condições sociais e financeiras são importantes no processo, o que fica claro quando cita que inclusive nas tarefas e atividades

extraclasse, a participação é maior na escola em que trabalha atualmente, e que isso faz diferença nos resultados.

Ainda temos a professora Gabriela, que revela que vive duas realidades diferentes, pois trabalha em duas escolas, sendo uma regular e uma integral. Ela comenta que considera como maior motivo para as dificuldades dos alunos da escola regular a falta de reconhecimento da importância da LI e, também, a falta de tempo para fazer um trabalho mais atrativo, pois são poucas aulas semanais. Já na escola integral, os alunos não apresentam grandes dificuldades, o que ela acredita ser devido a terem mais aulas, o que facilita a execução de aulas diferenciadas, e maior tempo para a explicação e execução das atividades.

As palavras da professora Gabriela nos fazem lembrar das de Kawachi (2011) quando este fala da teoria inatista, a qual defende que em contextos de imersão em que a criança esteja envolvida integralmente com a língua que deseja adquirir, o ensino se concretiza, porém esta não é a realidade da sala de aula.

As declarações da mesma professora levam-nos a pensar no porquê de ela considerar que os alunos da escola regular demonstram menor “interesse” para com as aulas de LI do que os alunos da escola integral. Essas respostas vão ao encontro das respostas do questionário nas quais muitos professores declaram que a falta de tempo (aulas) inviabiliza a execução de atividades diferenciadas, pois as atividades consomem muito tempo, e com isso o planejamento pode vir a não ser cumprido, como lemos no excerto 57 a seguir:

(Excerto 57)

Em uma escola, como ela é em período integral, eu tenho duas aulas por semana com os alunos, de inglês. E, nessa escola, eu consigo trabalhar, tipo, aprofundar mais os conteúdos porque eu tenho mais tempo. Então, ali, eu percebo que o aprendizado do inglês é melhor do que na escola que eu trabalho, de ensino regular, onde eu tenho, com o ensino fundamental I, apenas uma aula por semana porque daí, como eu só tenho essa uma aula, eu não posso aprofundar muito porque daí eu tenho que vencer a grade de conteúdos e se eu me estender demais, eu não consigo. (Gabriela)

A professora Gabriela reconhece que devido à falta de tempo não consegue fazer um trabalho mais atrativo, o que pode ser um dos motivos da falta de interesse dos alunos da escola regular. Nessa escola, ela dá aula para todas as turmas do EF I e EFII, o que significa uma grande quantidade de alunos, fato que impossibilita a execução de atividades diversificadas, além de que sempre há muito material para

correção, como no caso das atividades escritas. Já na escola integral, além de ter mais aulas, o número de alunos é menor.

Sobre o excerto 57, de Gabriela, podemos inferir, que a falta de interesse dos alunos pode ser causada pela falta de tempo de exposição à LI e não aos fatores até então apresentados, como simplesmente a falta de tempo. Esta pouca exposição também pode ser a causadora da não apreensão das informações, ou seja, o que é visto nas aulas não faz sentido, mesmo que as aulas sejam atrativas, pois neste pouco tempo, não se consegue fixar/internalizar o que foi repassado.

Tudo isso, acompanhado das condições de trabalho (poucas aulas e número elevado de alunos), ou a falta delas, acreditamos que são fatores preponderantes para esta situação. Sendo assim, baseadas nos resultados desta pesquisa, apresentamos nas considerações finais nossas percepções e algumas proposições que acreditamos serem relevantes para que os anseios dos professores de LI do município sejam atendidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos seguidos decorrentes do processo desta pesquisa iniciaram-se com o delineamento da temática sobre as concepções de língua e de ensino das professoras de língua inglesa do município de Rio Negrinho, passando pela coleta de dados, através de questionário e entrevista, para posterior análise.

Estes dados foram gerados através de perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de conhecer melhor a realidade de cada participante da pesquisa. Com o resultado desta análise, visamos contribuir com as discussões sobre o ensino da Língua Inglesa a partir do levantamento das percepções sobre o ensino de 13 professores que participaram da pesquisa respondendo o questionário, e de quatro professoras que se dispuseram a também participar de entrevista.

Minayo (2001) argumenta que o sujeito da pesquisa deve ser analisado como um todo, não excluindo sua formação e sua realidade social e familiar, pois todas estas o constituem como profissional e influenciam no seu pensamento quanto a questões que perpassam suas práticas. Sendo assim, não existe neutralidade na análise dos dados, pois não é uma pesquisa estatística, mas que abrange a compreensão de cada um e como ela influencia o trabalho desse professor de Língua Inglesa.

Desta forma, optamos em fazer uso tanto de questionário quanto de entrevista, por considerar que estes dois instrumentos se complementam.

Pensando nessa análise do todo, citada por Minayo (2001), através das questões abordadas no questionário e na entrevista, procuramos conhecer o ensino da Língua Inglesa, passando pelo perfil dos profissionais que trabalham com a Língua Inglesa no município em estudo, até chegar no que dizem esses profissionais sobre sua formação, além das suas condições de trabalho, as formas com que mobilizam seus alunos para o aprendizado, os recursos de que dispõem para a execução do seu trabalho, as atividades que desenvolvem durante suas aulas e, por fim, os desafios encontrados durante esse processo. Como salienta Minayo (2001), tudo isso faz parte e influencia o dia a dia e o trabalho desses profissionais.

Ao analisarmos o perfil dos treze participantes do questionário, que inclui as quatro entrevistadas, constatamos que, conforme o estudo de Huberman (2007), sobre o ciclo de vida profissional, a maioria desses participantes se encontra em duas

etapas: na fase de estabilização, consolidação de um repertório pedagógico - de 4 a 6 anos de carreira e na fase de diversificação, ativismo e questionamento, dentre outras – de 7 a 25 anos de carreira.

Quando analisamos os dados referentes à formação continuada dos professores, constatamos que estes profissionais, devido à falta de oferta de formação em serviço e fora dele, têm procurado fazer cursos por conta própria, de forma a preencher esta lacuna que vem sendo deixada há anos por seguidos governos.

Percebemos nos depoimentos das professoras que elas lamentam não ter a oportunidade de frequentar formação continuada em serviço, pois têm consciência de que estas formações poderiam ajuda-las no planejamento e no desenvolvimento de suas aulas, de forma a atingir seus objetivos, como a participação e o aprendizado de seus alunos, além de conseguirem ampliar seus conhecimentos de como trabalhar diferenciadamente, para então identificar e ajudar os alunos com dificuldades no aprendizado da Língua Inglesa.

Na análise sobre as atividades que as professoras dizem desenvolver, percebemos que elas salientam que, nos cursos que fizeram por conta própria, receberam informações que as ajudaram e as ajudam a perceber que, nos dias atuais, necessitam desenvolver, com seus alunos, atividades diferenciadas e que se usarem recursos tecnológicos conseguirão chamar e prender a atenção desses alunos, bem como mostrar-lhes o quão importante esta língua é no mundo e como lhes poderá ajudar na vida pessoal, no lazer e na profissão.

Concluimos, também, que apesar de os dados mostrarem que as escolas onde lecionam os participantes dispõem de recursos tecnológicos, algumas situações inviabilizam ou dificultam seu uso, sendo o deslocamento aos locais onde são disponibilizados estes recursos ou mesmo a demora para instalá-los na sala de aula, as mais citadas. Estas profissionais dizem que têm um planejamento a cumprir e que, se ‘perderem’ tempo com deslocamento e montagem/desmontagem dos aparelhos, não conseguirão cumpri-lo.

A pesquisa revelou que o ensino da Língua Inglesa no município em estudo necessita de mais atenção e que algumas medidas devem ser tomadas de forma que os profissionais consigam desenvolver atividades significativas e tornar efetivo o ensino desta língua.

Os dados mostram que os estudantes do Ensino Fundamental I não têm livro ou apostila disponível, ficando a cargo dos professores que lecionam para este nível, a partir do planejamento anual, buscar na internet, ou em outro lugar, atividades para copiar, quando há cota de cópias disponível, além de material de áudio e vídeo. Já os professores que lecionam para ao Ensino Fundamental II têm disponível o livro didático, porém este livro não contempla os mesmos assuntos que constam no planejamento anual, o que exige adequações constantes.

Essas informações nos levam ao questionamento de como um município que há mais de 15 anos têm no seu currículo o ensino da Língua Inglesa no Ensino Fundamental I ainda não resolveu essas questões.

Acreditamos ser imprescindível que os professores lutem pelo reconhecimento 'profissional' de suas atividades, pois constantemente vemos pessoas defendendo que o magistério é uma vocação, e essa ideia acaba desmerecendo a profissão. A comunidade precisa entender que docência é profissão e, sendo assim, requer condições de trabalho apropriadas como tantas outras profissões tidas como essenciais, visto que "nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social" (TARDIF, 2011, p.13).

Com base nos dados decorrentes dos depoimentos dos professores participantes da pesquisa, em especial das professoras que participaram da entrevista, constatamos que as ações do município, através da secretaria municipal de educação, têm se mostrado insuficientes e necessitam de avanços. Conforme o relato das participantes, há anos não são disponibilizadas formações em serviço, nem fora dele, em especial, na área específica de atuação; não existem materiais específicos para o ensino da LI no EF, e o EF II só possui o Livro Didático, além de o planejamento anual ser defasado.

Os dados revelam que as professoras buscam, através do uso de atividades diversificadas, despertar o interesse e mobilizar seus alunos para o ensino da Língua Inglesa. Constatamos nos relatos delas que, ao procurarem essa diversificação, escolhem as atividades que contemplam alguns gêneros textuais e buscam usar, de forma especial, aqueles de circulação comum no dia a dia de seus alunos.

Desta forma, e baseando-se nos resultados apresentados na última sessão da análise desta pesquisa, fazemos algumas proposições com o intuito de contribuir para a promoção de ações voltadas para apoiar e acompanhar os professores. As

proposições que aqui são feitas destinam-se tanto para as escolas, local de trabalho dos professores, quanto para a secretaria de educação, que é o órgão gestor da rede municipal. Sendo assim, propomos:

- Oportunizar formação continuada, dada na LI, em serviço e fora dele, sendo que a em serviço, através da realização de reuniões pedagógicas por área de conhecimento, para a socialização e a troca de experiências pode ser uma alternativa para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e colaborativo. Nesses momentos, além da troca de experiências, seria importante que houvesse discussões de aspectos teóricos sobre a profissão de forma a embasar as práticas pedagógicas além de apontar possíveis soluções para os problemas enfrentados no dia a dia de cada unidade escolar. Já as formações continuadas fora do serviço poderiam ser oferecidas em momentos em que os professores tivessem disponibilidade para participar, buscando reunir os professores de Língua Inglesa de toda a rede, em um mesmo momento.

- Informar-se de programas federais, estaduais e até municipais que contemplem investimentos em tecnologia, de forma a aparelhar, gradativamente, todas as salas de aula, visando o não deslocamento para as salas de multimídia, e conseqüentemente a otimização do tempo, além de treinar os professores para usar esses aparelhos.

- Promover reuniões para desenvolver planejamentos coletivos, a fim de promover não só a sistematização, como a troca de experiências e a análise contínua desses planejamentos, além de possibilitar a correção de possíveis falhas ou o reconhecimento dos êxitos, o que também pode culminar no desenvolvimento profissional de todos. Ou seja, desenvolver ações chamadas de “comunidade de prática⁴³”, um grupo de pessoas que se unem em torno de um mesmo tópico ou interesse. Essas pessoas trabalham juntas para achar meios de melhorar o que fazem, ou seja, na resolução de um problema na comunidade ou no aprendizado diário, através da interação regular.

- Desenvolver projetos direcionados ao ensino da Língua Inglesa, extraclasse, de forma a proporcionar aos alunos maior contato com a língua a fim de ampliar seus conhecimentos sobre a língua.

⁴³ Termo cunhado por Jean Lave e Etienne Wenger em seus estudos sobre a teoria da aprendizagem para se referir ao processo de aprendizagem. Disponível em: <https://bit.ly/36arY5X>. Acesso em 29 ago. 2020

Reiteramos que as proposições apontadas acima, as quais são provenientes desta pesquisa, são somente sugestões para o apoio e acompanhamento dos professores.

Temos ciência de que as experiências por eles vivenciadas, bem como literaturas especializadas, podem indicar para outras formas de apoio aos professores de LI, de forma a favorecer seu crescimento profissional.

No decorrer desta pesquisa, encontramos algumas limitações como a não existência de documentos que embasassem os dados referentes à inserção da LI na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I deste município. Os dados aqui apresentados foram coletados nos depoimentos dos participantes e também no conhecimento que a pesquisadora possui, já que esta lecionou LI neste município.

Esta pesquisa pretendia trabalhar com a questão do letramento e dos métodos e abordagens, porém estes não puderam ser vistas devido a outras questões que surgiram no decorrer da pesquisa.

Nossa intenção é de que esta pesquisa possa contribuir e incentivar para que outras sejam desenvolvidas e que se desencadeiem outros estudos relacionados às demais temáticas que aqui foram abordadas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

_____. **Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1851**. Tomo XII. Parte II. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1851.

_____. **Parâmetros Curriculares de Língua Estrangeira**. MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.349, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 16 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares de Língua Estrangeira moderna para a educação básica**. Curitiba, PR: SEED, 2008.

BROWN, D.H. Styles and strategies. In: BROWN, D.H (org.). **Principles of language learning and teaching**. New York: Pearson Education, 2007, p.118-151.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

CASTRO, S. T. R. de. As teorias de aquisição/aprendizagem de 2ª língua/língua estrangeira: implicações para a sala de aula. **Contexturas**, nº 3, 1996, p. 39 – 46.

CHAGAS, R.V.C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHAVES, C. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer?** 2004. 26 p. Monografia (curso em Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CORSINI, C. F. **Dificuldade de aprendizagem:** representações sociais de professores e alunos. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Puccamp, 1998.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Aquisição e aprendizagem de segunda língua.** Signótica, 1995. v.7 n. 1, p. 39-58, 1995.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? *In:* XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

FRAGA, C. G. R.; DIAMANTINO. P. R.; BARRETO, D. A. B. A formação do professor de línguas adicionais e os saberes envolvidos nas práticas pedagógicas. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**, v. 12, n. 22 p. 315-336 - maio/ago. 2016.

FREIRE, M. M. Formação tecnológica de professores: problematizando, refletindo, buscando. *In:* SOTO, U.; MAYRINK, M. F.; GREGOLIN, I. V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade:** experiências e reflexões. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009, p. 13-28.

GABARDO, C. V. L. **O início da docência no ensino fundamental da rede municipal de ensino.** 2012. 126 f. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, 2012.

Garcia, E. F. **O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e sua aplicação na América meridional.** <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03>. Acesso em 22 de fevereiro de 2020.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A. D. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. *In:* WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 29-38.

HINKEL, E. **Integrating the four skills:** current and historical perspectives. *In:* The Oxford Handbook of Applied Linguistics. United States of America: Oxford University Press, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In:* NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2011

KAWACHI, G. J. Considerações sobre a abordagem de cultura em teorias de aquisição de linguagem e seus desdobramentos para o processo de ensino-

aprendizagem de língua inglesa. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 2, PUC-Rio, 2011. p. 1-17.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. V.J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, V.J. (Org.). **O Professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. *In*: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36

_____. Gêneros Textuais no Ensino de Língua. *In*:_____ **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146-225.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: Marcuschi, Luiz Antônio; Xavier, Antônio Carlos (Eds.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDONÇA, M. R.S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In*: DIONÍSIO, A. P.; A. R. Machado e BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2007.

MENESES, D. de A. Ensino de Inglês e Formação de Professores: Reflexões sobre o contexto Brasileiro. Rio de Janeiro. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 17, p. 151-164. jan.-abr. 2017.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. M. Perspectivas (virtuais) para a educação. *In*: MIAILLE, Michel. **Mundo virtual**. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, 2003.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. *In*. _____ (org.). **As organizações escolares em análise**. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 1995. p.13-42

_____. **A escola o que é da escola.** - Entrevista com António Nóvoa. Revista Escola-Gestão Educacional. São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.

_____. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Desafios do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 30 ago. 2020.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias.** São Paulo: Parábola, 2014.

OXFORD, R. **Language learning strategies: what every teacher should know.** New York: Newbury House Publishers, 1990.

PAIVA, V. L. M. de O. **A identidade do professor de inglês.** APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia, 1997.

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84

_____. A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa. In **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 3., 2005.

_____. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE.** João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/rgelne.htm>. Acesso em: 10 de ago. 2019

_____. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL, Ruberval Franco (Orgs.) **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p.21-34.

PONTES, V. F.; DAVEL, M. A. N. O inglês na educação básica: um desafio para o professor. **Revista X**, v.1, 2016.

RIO NEGRINHO. Secretaria Municipal da Educação. **Plano Municipal de Educação de Rio Negrinho** – Lei nº 2.743/2015.

RODRIGUES, E. V. M.; GIMENES, K. M. P. **A ludicidade e sus possibilidade de aplicação para o processo de Ensino Aprendizagem de Inglês.** Trabalho de Conclusão do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE – 2007. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/655-4.pdf>. Acesso em: 30 ago. de 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Relatório final do projeto-piloto:** Reintrodução e diversificação de ofertas do ensino de línguas estrangeiras modernas nas escolas de 1º e 2º graus da rede pública estadual em Santa Catarina. Florianópolis, 1989.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Língua estrangeira:** a multiplicidade de vozes, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto **Versão final do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**, 2019.

SILVEIRA, N. da; SOUZA, A. C. de. **Bilinguismo precoce:** a inserção de uma segunda língua no cotidiano escolar infantil. Disponível em: <http://enalic2014.com.br/anais/anexos/7870.pdf>. Acesso em: 21 fev. de 2020.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, v.1, n.1, 2012. p. 127-149.

SOMBRIO, L. M. Gêneros textuais na voz dos professores egressos do programa Gestar II. *In*: KOERNER, Rosana Mara (org.). **Letramentos no trabalho e na formação docente:** trajetórias e ações. Curitiba: Appris, 2018. cap 10, p. 171-191.

SPADA, N. **Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira:** uma entrevista com Nina Spada. *Revel*. Vol. 2, n. 2, p. 1-6, 2004. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_2_entrevista_nina_spada.pdf. Acesso em: 21 fev. de 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente:** Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005

VASCONCELOS, M. L. M. C. de. **A formação do professor do ensino superior**. São Paulo: Xamã, 2009.

VASCONCELOS, A. C. L. **O trabalho e a saúde mental de professoras do ensino fundamental de João Pessoa - PB**. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. *In*: MASETTO, M. (org.) **Docência na Universidade**. 3 ed., Campinas: Papirus, 2001. p.77-112.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino:** novos tempos, novas configurações. Papirus Editora, 2006.

VYGOTSKY L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Parecer Consubstanciado CEP



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO.

Pesquisador: CRFMII DA MARTINS FUERST

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 92044218.6.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.903.340

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho tem como proposta pesquisar as concepções de letramento dos professores de língua inglesa, do ensino fundamental I e II da rede municipal de ensino do município de Rio Negrinho, e envolve produção de balanços do saber, aplicação de questionários e entrevistas, relacionando a questão das práticas docentes com suas concepções acerca do letramento. Compreender o letramento dos sujeitos, resultante de

suas próprias trajetórias de contato com materiais escritos e identificar como são promovidas as ações didático-pedagógicas envolvendo a modalidade escrita da língua inglesa, são alguns dos objetivos. Pressupõe-se, aqui, que tais ações poderão fazer parte da constituição de um profissional da docência que trabalhe na perspectiva do letramento. Ao tematizar o letramento com todos os professores de Língua Inglesa, está-se

reconhecendo o letramento como uma perspectiva do trabalho docente que perpassa esta área de formação. Para tal, é preciso dar voz a esses sujeitos por meio de procedimentos metodológicos adequados (questionário e entrevista semiestruturada) e reconhecer nessas vozes as marcas de letramento. Para tal, serão adotados os pressupostos metodológicos preconizados pelas pesquisas de cunho qualitativo. Com o fim de ampliar o propósito da pesquisa, paralelamente serão desenvolvidos estudos aqui denominados como balanços do saber em bases de dados tais como o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e a base Scielo, com o fim de identificar pesquisas que associem letramento com o profissional docente da língua inglesa. O fio condutor das pesquisas é

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetic@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 2.903.340

o letramento, com todas as suas implicações.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Contribuir para as discussões sobre letramento em língua inglesa a partir do levantamento quanto às atividades de leitura e escrita e as formas de encaminhamento promovidas pelos professores que serão feitas através do levantamento de suas respostas na pesquisa.

Objetivos Específicos

Identificar as práticas de leitura e de escrita na língua inglesa exercidas pelos alunos no dia a dia.

- Verificar quais são os encaminhamentos dados no que se refere às atividades de leitura e de escrita necessárias nesta disciplina.
- Enumerar as principais dificuldades que os professores apontam no encaminhamento destas atividades.
- Identificar as estratégias que os professores utilizam para atenuar/superar tais dificuldades.
- Reconhecer quais são os valores sociais que atribuem ao trabalho com a leitura e a escrita da língua inglesa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Ressalta-se aqui que os riscos que os participantes correrão com a implantação da pesquisa são praticamente inexistentes por tratar-se de uma pesquisa cujos instrumentos de geração de dados se resumem a um questionário exploratório e a uma entrevista, com questões semiestruturadas. Qualquer situação de desconforto implicará na interrupção imediata da atividade de entrevista. Com relação ao questionário, os professores serão informados que sua participação é absolutamente voluntária, podendo negar-se a respondê-lo.

BENEFÍCIOS

Com relação aos benefícios, ressaltam-se os seguintes:

- a) Reconhecimento quanto às atividades de leitura e de escrita que são promovidas nas aulas dos professores de língua inglesa do município de Rio Negrinho
- b) Identificação das formas de encaminhamentos de tais atividades, na tentativa de verificar o quanto favorecem (ou não) o letramento dos alunos;
- c) Investimento maior no desenvolvimento de práticas de leitura e escrita assertivas junto aos alunos, além de abrir espaço para produtivas discussões e reflexões sobre

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710

UF: SC **Município:** JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 2.903.340

as práticas de letramento desenvolvidas em sala.

d) Reconhecimento de eventuais dificuldades na promoção das atividades de leitura e de escrita;

e) A partir dos resultados, será possível prever ações que possam colaborar para a alteração, se necessário for, de alguns indicadores, no sentido de promover um melhor desempenho em práticas de leitura e de escrita dos estudantes envolvidos. Especialmente a indicação das dificuldades de escrita assinaladas pelos sujeitos da pesquisa poderá resultar em reflexões acerca das formas como as produções são encaminhadas no espaço escolar e, posteriormente, no redimensionamento de tais encaminhamentos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todas as informações de metodologia foram apresentadas e estão de acordo com a Resolução 466/12.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto está completa.

TCLE foi apresentado e está de acordo com a Resolução CNS 466/12.

A Carta de anuência é apresentada, datada e assinada pelo responsável da Secretaria de Educação de Rio Negrinho.

Instrumento de pesquisa foi apresentado.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o*(a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 2.903.340

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "O TRABALHO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO.", sob CAAE "92044218.6.0000.5366" teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) "CREMILDA MARTINS FUERST", de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no site da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso <http://www.univille.edu.br/pt-BR/a-univille/proreitorias/prppg/setores/area-pesquisa/comite-etica-pesquisa/status-parecer/645062>.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1162084.pdf	27/08/2018 15:55:53		Aceito
Outros	Anuencia.jpg	14/08/2018 22:42:28	CREMILDA MARTINS FUERST	Aceito
Outros	Questionario.pdf	14/08/2018 22:39:33	CREMILDA MARTINS FUERST	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/08/2018 22:35:01	CREMILDA MARTINS FUERST	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	14/08/2018 22:34:27	CREMILDA MARTINS FUERST	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	21/06/2018 17:30:56	CREMILDA MARTINS FUERST	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_PDF.pdf	21/06/2018 17:29:03	CREMILDA MARTINS FUERST	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PDF.pdf	21/06/2018 17:28:05	CREMILDA MARTINS FUERST	Aceito

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 2.903.340

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTO.pdf	21/06/2018 17:18:30	CREMILDA MARTINS FUERST	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	21/06/2018 14:42:03	CREMILDA MARTINS FUERST	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 19 de Setembro de 2018

Assinado por:

Marcia Luciane Lange Silveira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10, Bloco B, Sala 119, campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetic@univille.br

APÊNDICE B – Questionário

1. Você é professor/a em qual (is) nível (is) de ensino?

Fundamental I Fundamental II Em ambos

2. Leciona somente Língua Inglesa?

Sim Não

3. Qual (is) a(s) sua(s) formação (ões)?

- Graduação
 Especialização (lato sensu). Qual? _____
 Mestrado. Qual? _____
 Doutorado. Qual? _____
 Pós-doutorado. Qual? _____

4. Qual seu tempo de serviço como professor(a)?

- Este é o primeiro ano.
 1 a 5 anos.
 6 a 10 anos.
 11 a 15 anos.
 16 a 20 anos.
 21 a 25 anos.
 26 a 30 anos.
 31 anos ou mais.

5. Qual seu tempo de serviço na rede municipal?

_____.

6. Você é efetivo(a) ou ACT?

_____.

7. O que você diz para seus alunos sobre a importância da Língua Inglesa?

8. Como você mobiliza/motiva seus alunos a aprenderem inglês ou participarem das aulas?

Assinale uma ou mais alternativas nas questões de múltipla escolha:

9. O que você costuma ler, em inglês?

- jornais revistas dissertações, teses
 livros de literatura artigos científicos nenhum

() trabalhos dos seus alunos () livros didáticos
() outros. O quê? _____

10. Quais os materiais, em inglês, que você utiliza para o exercício da docência?

11. Você costuma escrever em inglês para além do planejamento das aulas?

() sim () não

12. Em caso de resposta afirmativa, o que você escreve?

13. Marque a(s) opções com as quais você acredita que seus alunos têm/mantêm contato com a Língua Inglesa no dia a dia?

() músicas () filmes/séries () redes sociais () livros
() revistas () material didático () jogos () outros

14. Você percebe que os estudantes apresentam dificuldades nas atividades de Inglês que são solicitadas?

() Não () Às vezes. () Sim.

15. No caso de a resposta à questão anterior ter sido “Às vezes” ou “sim”, em sua opinião, a que se deve(m) tal (is) dificuldade(s)?

16. Nas atividades desenvolvidas nas suas aulas, quais os gêneros textuais que são contemplados?

17. Destes gêneros textuais propostos, há algum que você percebe maior interesse e melhores resultados? Por que você acredita que isso ocorre?

18. Cite exemplo(s) de atividade(s) de escrita que você desenvolve com os seus estudantes.

19. Cite exemplo(s) de atividade(s) de leitura que você desenvolve com os seus estudantes.

20. Você concorda em participar da continuidade da pesquisa (com a possibilidade de entrevista)?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, deixe seu nome, endereço eletrônico e telefone para contato:

Nome: _____

e-mail: _____

Telefone: (____) _____

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semiestruturada

1. Quais os níveis de ensino no qual leciona?
2. Leciona somente inglês?
3. Qual sua formação? Fez especialização?
4. O que você aplica em sala de aula, com relação a atividades, métodos e ou técnicas você atribui ao que aprendeu na sua formação ou a experiência adquirida com o tempo?
5. Já deu aula em outras instituições antes de trabalhar na prefeitura?
6. Sobre o que você diz da importância do inglês, acredita que os alunos têm esta mesma consciência?
7. Das atividades que você desenvolve em sala de aula, quais acredita que mais mobilizam/motivam os alunos?
8. Quanto as opções que assinalou na pesquisa sobre ao que costuma ler e escrever, acredita que é suficiente para se manter atualizada sobre a Língua Inglesa?
9. A que você atribui as dificuldades da aprendizagem dos alunos, quanto às aulas de inglês?
10. Quanto aos gêneros textuais com os quais trabalha em sala, quais os que acredita serem mais atrativos e que contribuem mais?
11. Qual a regularidade da formação continuada, acredita ser suficiente?

APÊNDICE D – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você, professor de Língua Inglesa do Município de Rio Negrinho está sendo convidado (a) para participar da primeira etapa da pesquisa intitulada O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA VOZ DOS PROFESSORES DE UMA CIDADE DE PEQUENO PORTE, orientada pela Professora Rosana Mara Koerner. Esse projeto de pesquisa se justifica mediante a necessidade de se verificar como são feitos encaminhamentos das práticas de letramento junto aos estudantes da disciplina de Língua Inglesa. O objetivo principal deste estudo é verificar as concepções de letramento destes professores e como estas se refletem nas suas ações didático-pedagógicas.

A partir dos resultados, poderão ser propostas estratégias (inovadoras e/ou assertivas) de aprimoramento nas formas de encaminhamento das atividades, o que poderá resultar na promoção e/ou ampliação das propostas de leitura e de escrita para maiores e melhores resultados nas aulas dos envolvidos na pesquisa. Os dados que serão coletados para posterior análise compõem-se de respostas a um questionário, sem qualquer tipo de identificação (nome). Caso Você tenha vontade de dar continuidade à pesquisa é só assinalar sim no final do questionário. Nesse caso, você poderá ser convidado a complementar as informações do questionário com uma entrevista. A sua participação é voluntária. As ações de pesquisa das quais você poderá participar acontecerão entre os meses de março a abril de 2019 (no caso das entrevistas). Em caso de dúvida quanto aos seus direitos, escreva para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVILLE. Endereço – Rua Paulo Malschitzki, 10 - Bairro Zona Industrial - Campus Universitário – CEP 89219-710 Joinville – SC ou pelo telefone (47) 3461-9235. Você terá livre acesso aos resultados do estudo que ficarão à disposição junto à Biblioteca Central da UNIVILLE, sob formato de dissertação, a partir de fevereiro 2020. Ressalta-se aqui que os riscos que você corre com a implantação da pesquisa são praticamente inexistentes, por se tratar de uma pesquisa de levantamento e de entrevistas, que se baseia em respostas escritas dadas a um questionário previamente elaborado e entrevistas orais, que serão gravadas. Caso você necessite de outros esclarecimentos necessários sobre os objetivos e a metodologia, antes e durante a pesquisa poderá contatar com a principal pesquisadora, a Profa Dra. Rosana Mara Koerner, que pode ser encontrada na Univille– Unidade do Bairro Bom Retiro, pelos telefones 3461 9072 ou pelo endereço eletrônico rosanamarakoerner@hotmail.com. Os questionários ficarão sob guarda e posse da pesquisadora responsável por 05 anos e depois desse prazo serão devidamente picotados e enviados para reciclagem. As gravações serão destruídas após os 5 anos. Você não terá qualquer tipo de despesas pessoais, em nenhuma etapa da pesquisa. De igual forma, não

haverá compensação financeira relacionada à sua participação. No caso de qualquer despesa adicional, comprovadamente decorrente de sua participação com o estudo, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa. São garantidos o sigilo e a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em encontros de divulgação científica (Congressos, Simpósios, Seminários etc.), em atividades docentes e em revistas acadêmicas, com total omissão do nome dos participantes.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, rubrique a primeira folha e assine o consentimento de participação do participante, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Pesquisador responsável:

Nome: Cremilda Martins Fuerst

Assinatura: _____

Eu, _____, concordo em participar voluntariamente da pesquisa O TRABALHO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO conforme informações contidas neste TCLE, que está impresso em duas vias.

Rio Negrinho, ____/____/2018.

APÊNDICE E – Transcrição das entrevistas

Áudio: 1. 00_09_12 - Entrevistada D

[00:00:01]

- Uma boa tarde!

- Boa tarde.

- Aqui, agora, começa então a minha entrevista com a entrevistada, que vai ter como reconhecimento a letra D. Reformulando as perguntas, como já foi repassado no material da pesquisa lá, do questionário, repetimos algumas coisas e outras coisas, né, nós passamos a revisar. Então eu tenho aqui, quanto... pra nós conhecermos, mais ou menos, aí a sua formação, certo, quanto à formação, alguma coisa que você queira citar a respeito da sua formação pessoal e alguma coisa que o seu trabalho te proporcione, né, a respeito de alguma formação continuada ou algo assim.

- Sim, eu sou formada em letras. 2006, eu me formei em letras, né, pela UnC de Mafra, tá, e desde então eu logo me efetivei e, até hoje, eu leciono inglês na escola pública, né, aqui, da mesma cidade mesmo.

- No momento, você leciona só inglês?

- No momento, só inglês. Já lecionei língua portuguesa, mas, no momento, só inglês.

- Conforme até eu venho conversando, tem as duas habilitações, né?

- Tenho as duas habilitações.

- Mas o concurso do município não lhe permite, né?

- Mas o concurso... e, até então, a gente fazia pra concurso pra inglês, mas acabava sempre pegando português e inglês, mas, agora, né, mudou. Então, agora, você pode ter que pegar só a matéria que você se efetivou. No caso, né, então eles não deixam mais você pegar inglês... ah, desculpa, português. Só inglês mesmo, né, e eu trabalho inglês do pré ao nono ano, né, seria isso, né? É do pré ao nono ano. Uma escola só, então eu trabalho com várias turmas.

- O pré, hoje, ele ainda pertence à educação infantil ou ele já tá no fundamental I?

- É educação infantil.

- Ah, educação infantil.

- Uhum. Isso.

- Então abrange, digamos, educação infantil, fundamental I e II então?

- Isso.

- Ah, sim. Legal. Quanto a algumas formações e tal, o município...

- Olha, ultimamente, não tem muitas formações não. Da área específica, não, mas as formações e eu faço são todas pela internet, tá? São cursos online, né, mas assim, o município, específico na área, não.

- Quanto às atividades, hoje, até nós já estávamos conversando, vocês possuem material agora?

- Sim, agora possuímos material didático, né, são os livros didáticos que nós, professores, escolhemos. Nós sempre temos 3 opções de escolha. No final do ano, nós escolhemos pra 3 anos.

- Eles são livros que daí os alunos compartilham?

- São livros consumíveis.

- Ah, tá, cada um tem o seu.

- Cada um tem o seu. Eles levam pra casa. Eles podem trazer, né, eles podem recortar, fazer as atividades.

- Nossa, que legal. E daí você tem o seu planejamento, daí conforme o livro, você faz as atividades...

- É. Sim. Aham. Nós temos o planejamento, né, que vem do município, né, mas aí nós acabamos modificando um pouco lá pra trabalhar com o livro mesmo.
- Com o livro, né, porque às vezes não bate o conteúdo.
- Isso. Porque às vezes não bate o conteúdo do livro no planejamento.
- Faz as adaptações?
- Seria isso.
- Conforme nós estávamos conversando até antes de estar gravando, você... daí os alunos, eles meio que cobram alguma coisa mais prática, alguma coisa assim, né?
- Isso. Então eles cobram uma coisa mais prática. Eles querem usar mais os computadores, que eles querem usar músicas, que eles querem ali, né, não ficar mais na parte da matéria, da gramática, né, eles querem inglês mais na prática mesmo.
- Eles gostam bastante de falar, você falou, né?
- Isso. Aham. Porque mudou muito. O inglês, quando a gente começou a dar aula, né, em que você ensinava aquele conteúdo específico ali, né, e eles não tinham muita vivência pra eles aquilo, né? Eles não conseguiam muito viver aquilo, né, hoje, eles já querem que eles se comuniquem, né, porque eles têm mais acesso a computadores, têm mais acesso à Netflix, eles têm mais acesso a tudo. Coisa que, antes, eles não... jamais iam ter.
- Então quando você trabalha com diálogo, eles vêm no laboratório, formulam os diálogos...
- Sim. Aham.
- Eles próprios fazem, assim...
- Eles próprios, né, claro que sempre fazendo com gramática junto, né, na sala de aula, não só assim, sabe, mas assim, eu tento, né, trazer eles o máximo possível, né, pras tecnológicas.
- Pra mantê-los até nessa parte dinâmica.
- Verdade.
- Dessas atividades todas, assim, que você aplica pra eles, que vocês têm, desde do material didático mesmo ou essas mais dinâmicas, o que você acha que você poderia dizer que eles gostam mais e que você vê que dá mais resultado?
- Deixa eu ver... tem várias, né? Depende. Às vezes as do livro também eles, né, a gente faz, dá muito certo, eles gostam muito, né, só que eles querem, assim, mais na prática mesmo, que eles possam falar e se comunicar e que seja na prática.
- E eles gostam de fazer diálogos assim?
- Eles gostam.
- De conversar um com outro.
- Aham. Eles gostam. Alguns alunos não gostam, eles ficam bem tímidos, assim, não querem fazer, mas a gente respeita, né, se não quer... mas muitos gostam de fazer.
- Ai, que legal.
- Eles gostam, né, eu até fiquei impressionada, assim, achei que eles não queriam participar, mas agora eles tão... né?
- Pedindo.
- Tão pedindo, tão querendo fazer e eles fazem.
- Também lá do questionário, eu comentei com você e você me disse alguma coisa a respeito da importância do inglês. Quando você quer passar pra eles essa importância, né, das aulas do inglês, deles aprenderem realmente o inglês, o que que você costuma dizer pra eles ou o que você acha que eles realmente absorvem e que é mais impactante pra eles?
- Olha, pro dia a dia deles mesmo, né, pra eles poder lidar com as tecnologias, é só falar isso que eles, nossa, eles amam daí, né, pra eles entender uma música, pra eles

poder lidar no computador deles, pra eles jogar os joguinhos porque tem muitos alunos que aprendem muito no jogo. Nossa, ah, professora, essa palavra aqui, ó, vi no jogo, né? Hoje em dia, eles jogam demais e eles tão antenados a tudo, né?

- Sim. Com certeza. Mas que legal. Quanto ao teu aperfeiçoamento, você comentou ali, né, que você faz alguns cursos online e tal, né?

- Isso. Eu faço sempre online, né, porque são os mais práticos, hoje em dia, pra nós, né?

- Ah, sim, com certeza. Quando nós falamos do inglês também, nós sabemos que eles... alguns ou... né, eles têm muita dificuldade. O que você acha, assim, o que você atribuiria essa dificuldade deles? Por que que eles sentem tanta dificuldade?

- É falta de acesso mesmo. É falta de acesso a essas informações, né, então quanto mais acesso, mais eles vão gostar, mais... né, que nem eu te falei, há algum tempo atrás, nossa, como era difícil eles falarem uma palavra, eles não queriam falar de jeito nenhum, sabe, e hoje, com o tempo, eles... né? Eles já tão participando mais dos diálogos e tudo mais.

- Que as mídias, né, como você comentou, elas praticamente exigem que isso... um conhecimento mínimo, né, do inglês pra que eles possam executar, né, muitas coisas.

- Uhum. Isso mesmo.

- Dessas atividades ali, do teu material, os gêneros textuais que mais têm nesse material, talvez, você pode me citar alguns?

- Deixa eu ver... eu tinha que dar uma olhadinha lá nos livros.

- Pois é. Daí, talvez, depois, se você me emprestar, eu posso pegar lá.

- Aham. Não, eu posso te emprestar.

- Eu não sei se você... tipo, ele vem... como você falou, diálogo, receita, notícia?

- Ele tem um pouco de cada, assim, um pouquinho de cada ali, sabe?

- Ele é bem... ele abrange bastante isso.

- Tem bastante coisa. Bastante gêneros textuais. Eu tinha que dar uma olhadinha lá pra... que aí você pode daí copiar ali dos gêneros.

- Posso. Aham. Com certeza. Eu posso ver lá porque daí pra eu complementar ali então os gêneros que o material didático em si, ele já, né, contempla ali pra nós vermos. Só então pra nós encerrarmos, aqui, esses cursos que você comentou que você faz, eles te ajudam?

- Ah, com certeza.

- É?

- Aham. Nossa, e todos os cursos falam sobre isso, tecnologia, né, os espaços diferenciados na sala de aula, você não trabalhar todos, assim, um atrás do outro, sabe, enfileirados. Sempre, assim, tentar fazer várias estratégias pra que eles aprendam.

- Desde a disposição deles dentro da sala de aula.

- Aham. Isso mesmo. Nos espaços, você não ficar só na sala de aula. Você trazer pra outros ambientes da escola também, né?

- Pra eles fazerem essas atividades, inclusive em lugares diversificados.

- Uhum. Diversificados

- Nossa, que legal. Muito bom então. Eu agradeço minha entrevistada D de hoje. E... muito obrigada, né, e quando nós tivermos aí os trabalhos mais avançados ou quando ele estiver pronto, eu trarei ele também pra você conhecer o que nós fizemos aí, o resultado disso tudo. Muito obrigada.

- Estamos à disposição. Obrigada.

- Obrigada.

[00:09:12] - Fim.

Áudio: 2. 00_12_00 - Entrevistada E

[00:00:01]

- Bom dia.

- Bom dia.

- Bem, dando continuidade à minha pesquisa, hoje então chegou a hora da entrevista com a entrevistada que, no momento, vai ser chamada por uma letra, né, que vai ser a letra E e sendo que começamos então com a primeira pergunta, só pra eu ter uma noção de quais os níveis de ensino, quais as séries, hoje, né, os anos que você leciona hoje?

- Bom dia, né, eu leciono na educação infantil nível III, ensino fundamental I, de primeiro a quinto ano, e ensino fundamental II, sexto a nono ano.

- Hoje, você leciona somente inglês?

- Somente inglês.

- Mas a sua formação...

- A minha formação é português e inglês, mas o meu concurso é pra inglês apenas.

- Ah, sim. O município, no momento, não permite então que seja...

- Não permite que seja simultâneo ali, né, tem que escolher um ou outro.

- Você já tem, além da formação, especialização?

- Sim. Tenho especialização em metodologia do ensino de línguas.

- Ah, sim. Bem dentro da área mesmo, né?

- Sim.

- Na pesquisa ali, né, do questionário, já foi feita alguma coisa e com relação às atividades que são feitas dentro da sala, né, os métodos, as técnicas que você usa e tal, você atribui ao que você aprendeu lá na sua formação, à experiência que você adquiriu com o passar dos anos já dando aula?

- Com certeza, 90% é experiência em sala de aula. A formação, ela, claro, ensina muita coisa, né, a gente vem meio despreparada, mas o que o aluno precisa, o que você pode trabalhar, o que você não pode, você realmente vê com a prática.

- Antes de você dar aula aqui, na rede municipal, você tinha dado aula de inglês ou mesmo de outras matérias, fora da rede municipal, em alguma outra rede, alguma coisa assim?

- Não.

- Não?

- Não.

- Trabalhou sempre na rede municipal?

- É. Eu trabalhei até um pouco na rede estadual, mas foi na mesma área, então, assim, nada de muito diferente.

- Quando foi falado lá, no questionário, sobre a importância do inglês, né, você já comentou lá e tal e eu pergunto, hoje, essa importância do inglês que você se deu, se você pudesse repetir. E você acha que os alunos têm essa mesma concepção, essa mesma ideia?

- Bom, a importância da língua inglesa, né, como eu respondi, é porque ela é uma língua universal, né, ela é usada internacionalmente, né, em documentos e tudo mais e ela está aí, né, não só... eu sempre falo pros alunos, não é só pra quem vai viajar, né, eles sempre pensam, ah, mas eu nunca vou viajar, mas a gente sempre tenta conversar com eles que não é só isso, né, claro, isso também influencia e até porque,

hoje em dia, tá bem mais acessível esse negócio de viagem e tudo mais, né? Mas eles... eu tento falar e explicar pra eles que até em relação a emprego, né, já tem empresas aí perguntando se tem pelo menos o nível básico do inglês e empresas aqui, da nossa cidade e região, inclusive. Então essa é a grande importância, inclusive, profissional. Então se eles têm essa consciência? Muitos, não. Muitos, não, então a gente fala, né, a gente sempre...

[pequena interrupção alheia à entrevista - 00:03:40].

Então eles vêm, muitas vezes, com uma ideia de casa de que não adianta, de que não precisa. Alguns têm a consciência, então os pais colocam em cursinhos, né, pra dar um auxílio porque os pais veem realmente a importância disso, mas, infelizmente, é a minoria, né, por falta de condições e, até mesmo, por falta de conhecimento, mas é uma das principais batalhas que nós temos na rede pública, é essa, é tentar fazer o aluno entender a importância, pro futuro dele, né?

- Quanto às atividades, né, que você desenvolve dentro da sala de aula, quais que você acredita, dentro dessa área, que mobiliza e que eles se interessam mais, assim?

- Eles gostam, né, como em qualquer disciplina, eles gostam de jogos, né, eles gostam de atividades que eles coloquem a língua mais na prática, mas nós temos um grande problema em relação a algum tipo de atividade como, por exemplo, atividades extraclasse porque eles... né, tudo que for pra fora da escola, eles não fazem. Então a gente tem esse problema e... mas assim, eu percebo que, em relação à parte lúdica, né, a parte ali, prática, eles se interessam mais, assim, né, eles...

- Música? Alguma coisa assim, eles gostam?

- Música, eles gostam bastante. Só que eu sempre falo pra eles quando trabalho com música, eu não deixo, assim, muito livre pra eles escolherem porque a gente sabe o que acontece, né? Então eu meio que direciono, né, pra uma coisa assim, mais própria, né, tanto pra idade, como pro nível deles, de estudo, né? Então... já fiz atividades de música livre também, que eles traziam, que eles gostavam, né, também dava certo, mas, né, é meio complicado, né, às vezes tem que interferir, mas é também uma coisa que eles gostam bastante, música, realmente.

- Quanto às opções que você assinalou lá, no questionário, sobre o que costuma... você mesmo, ou dentro da sala de aula, ler, escrever, você acredita que isso é suficiente pra se manter atualizada ou alguma coisa assim quanto ao vocabulário, o inglês mesmo? Você, o que que costuma ler ou qual o teu contato com o inglês mais diário?

- Bom, o contato é pesquisa, né, eu sempre tô pesquisando, eu tô assistindo vídeos, eu tô... porque a gente não pode parar, né, mesmo que não esteja fazendo, no momento, um curso, alguma coisa assim, mas sempre tô procurando videoaulas, as dúvidas sempre surgem, né? Então eu vou mais pra esse lado, assim, pro lado de videoaulas e pro lado de... mas tudo na internet, né, explicações sobre determinados assuntos. Livros, livros, assim, eu não uso muito, livros teóricos, digamos assim, né, tudo que eu preciso, eu vou ali, na internet, e eu pesquiso e eu acho ali, encontro ali.

- Até porque internet é mais atual, né, é bem dinâmico, assim...

- É. Sim. É mais... tá mais na mão, né? Sim, tá mais na mão.

- Quando nós falamos das dificuldades, até você já comentou, né, dos alunos nas aulas de inglês, eu acredito que também já foi respondido, né, lá em cima, é realmente o interesse... eles reconhecerem a importância, né, do... pro dia a dia...

- É. Primeiro, é reconhecer a importância, né, porque reconhecendo a importância, o interesse eu acho que vem, né, então, primeiro, é reconhecer a importância e, como consequência disso, então tem falta de interesse, né, são... tem alunos que gostam? Tem. Com certeza. Mas, infelizmente, né, eles sempre dizem assim, ah, eu até, né,

gosto da aula, tal, mas eu tenho muita dificuldade. Então alguns até se interessam, mas eles não conseguem desenvolver, eles têm muita dificuldade pra entender, talvez seja uma defasagem, né, uma falta de apoio em casa, eu não sei. Mas a falta de interesse, sim, é bem... só que generalizada, não é só com inglês, é com tudo, né? Eles não têm interesse mais, assim, né, em nada, português, matemática, também é complicado.

- Em se falando de gêneros textuais, indiferente se oral ou escrito, quais você acredita então, no caso ali, além dos que chamam mais a atenção ou que contribuem pra esse aprendizado dos teus alunos em sala de aula?

- Bom, como eu falei, né, eu trabalho, assim, com receitas, né, trabalho com textos informativos, né, notícias às vezes, mas tem que ser tudo muito curto, né, não pode ser nada muito, assim, extenso senão eles já perdem o interesse. Então tem que ser uma coisa bem objetiva, curta, né, com um vocabulário, assim, bom pra eles, que eles consigam entender, mas, geralmente, assim, é notícia, receitas, né, textos imperativos ali, que a gente trabalha com o imperativo, diálogos também a gente trabalha e, assim, não dá pra ir, assim, né, já tentei trabalhar coisas mais elaboradas, assim, artigos, tal, mas daí ainda há um pouquinho de dificuldade, então a gente tem que ir de acordo com o que eles conseguem fazer no momento, né, o que eles já sabem.

- Quanto à formação continuada, como que funciona? Você acredita que seria relevante? Vocês dispõem? Não? Você busca por si? Como que acontece?

- É. Formação continuada é importante, só que tem que ser cada um por si, né? Porque não temos nenhuma disponibilidade de cursos, assim, pra professores. Não temos faz muitos...

- Dedicado pra área...

- É. Pra área, faz muitos anos que não temos. Eu sempre, né, quando eu posso ali, quando eu tenho condições, eu sempre procuro ir atrás e fazer um curso ou... nem que seja um curso curtinho, né, mas eu sempre procuro fazer e acho importante sim. Não podemos parar, né?

- Você, conforme também outras informações que eu possuo ali, tem curso além da faculdade, você fez cursos fora, em escolas de idiomas?

- Uhum. Fiz. Fiz um curso em escola de idioma e fiz um curso fora também, um curso curtinho, né, fora do país. Um curso de aperfeiçoamento que eu acho que... apesar de ser curto, né, eu acho que valeu até pelo curso que eu fiz aqui porque foi 100% imersão, né?

- Uhum. Que legal. Então a... também quanto à formação, você indicaria realmente também esses cursos fora do país?

- Aham. Se eu pudesse, eu indicaria só cursos fora do país porque, não que os daqui não sejam bons, eles são bons, só que você se acomoda às vezes, você vai e... né, ah... né? Por você... você tá num ambiente seguro, né, e quando você faz fora, você tá totalmente, né, não é...

- A zona de conforto sai.

- Isso. Você sai da zona de conforto. Não é o teu lugar e você se obriga, ou você fala ou você se comunica ou você não faz nada, né, então é um aprendizado que vale muito a pena. Com certeza.

- Okay, então. Eu agradeço sua participação, né, muito obrigada.

- Eu que agradeço.

- E, em breve, dentro de alguns meses, então nós trocamos aí as informações, eu trago pra vocês verem o meu trabalho e o resultado disso daí, né, que realmente é pra conhecimento do... né, realmente dessas dificuldades, de como vocês procuram... e o que vocês fazem no dia a dia aí pra sanar isso ou pelo menos pra melhorar.

- Uhum.
- Então, muito obrigada.
- Ok. Eu que agradeço.

[00:12:00] - Fim.

Áudio: 3. 00_14_54 - Entrevistado F

[00:00:01]

- Boa tarde, né, então agora eu vou entrevistar a profissional, no momento, identificada com a letra F que se dispôs a participar dessa entrevista à qual já respondeu o questionário há algum tempo atrás. Então, boa tarde.

- Boa tarde.

- Professora, então como nós já conversamos, né, você, a partir desse momento, vai ser identificada com a letra F que foi, aleatoriamente, colocado por mim quando eu recolhi os questionários e eu vou trocar com você algumas ideias já a respeito também de algumas coisas que você já respondeu no questionário só pra nós firmarmos algumas coisas. No caso, só aqui pra eu rever com você, você leciona em quais turmas, níveis, alguma coisa assim?

- Fundamental I e II. Então de 6 a 14 anos.

- Ah, que legal. No momento, é só inglês?

- Só inglês.

- Só a matéria de inglês. Quanto à sua formação, que você, né, colocou também ali, no nosso questionário, qual é mesmo?

- Eu sou formada em letras, português e inglês, e daí tem a especialização.

- Quando nós estávamos conversando de formação, tem no seu questionário lá, a respeito de como você faz pra manter o teu inglês e tal, as atividades, se você faz algum curso por fora ou se você recebe algum curso, alguma formação, alguma coisa assim, no decorrer do ano, alguma coisa?

- Específico, em inglês, não, mas eu já fiz o curso de inglês particular, né, em escola de idiomas, mas assim, que a rede municipal ofereça, não temos.

- Uhum. É, até foi a pergunta feita, né, pra todos, daí foi comentado, há alguns anos parece que teve, né, mais específico?

- É, mas fazer algum tempo. Então quando muda, né, a gestão, acaba mudando as pessoas que organizam. Então não teve mais, específico assim.

- Quanto às atividades, no seu dia a dia, particular, pra você, com o que você tem mais contato com o inglês?

- Músicas e livros, né?

- Quanto às atividades daí que você desenvolve dentro da tua sala de aula, né, quais as atividades, assim, que você pode citar ou quanto a gêneros textuais que você use, alguma coisa assim?

- Então, no dia a dia, na sala de aula, a gente trabalha muito com a parte escrita, né, a produção textual deles, né? Então eles têm muito, assim, a atividade escrita. Oral é um pouco complicado na rede municipal, né, como eu já tinha te falado, mas assim, dentro do possível, a gente sempre procura manter eles o mais próximo possível.

- Dessas atividades que você coloca dentro da sala e que eles participam, o que que você vê que eles gostam mais, que eles rendem mais ou que eles pedem alguma coisa assim, pra você?

- Então, eles gostam muito de trabalhar com música. Eles adoram. Eles podem não entender exatamente o que tem na música, o que está dizendo, mas eles sabem cantar, sabem a pronúncia certinha, assim. Então eles gostam bastante, mas também não é sempre que a gente consegue, né? Aí eu faço algumas atividades orais, brincadeiras na sala de aula. Então eles gostam bastante também.

- A ludicidade então vai chamar sempre muito a atenção então?
- É. Uhum. Sim.
- Dessas atividades, assim, eu estava conversando com outras colegas também, você usa o livro também, usa sempre ou só pra algumas coisas?
- Eu uso bem pouco, na verdade, o livro, né? Como eu te falei também, o ideal seria mais de duas aulas por semana, né, de inglês, mas a gente sabe que não é viável, né, na rede municipal. Então eu priorizo o tempo realmente, assim, pra eles saberem falar, ouvir, né, entender, escrever e ler. Então eu faço muito prática de atividades fora do livro, né, com eles, mas assim, sempre que possível, a gente trabalha dentro do livro também, mas como eu falei, os conteúdos também não batem, né...
- Com o planejamento do mês.
- Com o planejamento. Exatamente.
- Quando nós falamos, né, ali também, eles se interessam muito pelo inglês por causa dessas atividades mais lúdicas, músicas ou filmes, alguma coisa assim, mas eles reclamam de... às vezes algumas atividades, eles reclamam de ter dificuldade? E o que você atribuiria? Por que será que eles têm essa dificuldade?
- Olha, hoje em dia, na minha realidade, hoje, eu não tenho tantas reclamações dos alunos, assim, quanto à dificuldade.
- Que ótimo.
- Porque é uma escola mais centralizada, então os alunos vêm de todos os bairros, então os pais escolhem essa escola pra que eles estudem. Então é diferente de alguns anos que eu trabalhei em escolas de bairros mais afastados onde a realidade dos alunos e das famílias era mais precária, aí sim eu tinha mais dificuldade. Não sei dizer o porquê, se eles tinham outras preocupações, né, e menos o estudo. Então, de repente, falta de dinheiro, de comida em casa, tudo isso eu acho que atribuía, né? Mas, hoje em dia, eu já não tenho isso. Então dificuldades mesmo, assim, é um ou outro que aparece. Eles dão conta do recado, assim, bem tranquilamente.
- Pra gente ver as diferenças, né, de público de escola.
- Exatamente.
- Até eu comentei que eu iria fazer esse tipo de pergunta porque tem professoras que trabalham em mais de uma de escola e às vezes elas relatam a diferença de público.
- É. Inclusive, relacionado à tarefa, material, tudo que a gente pede, assim, eles compram, se for necessário, eles trazem o que tiver que trazer, de casa. É um ou outro que não o fazem. E, nessas escolas que eu trabalhei há alguns anos atrás, era o contrário. Então tarefa, nem pensar em pedir ou outro tipo de material, que eles não traziam. Era um ou outro que levava. Então é justamente o contrário.
- Poxa, que bom, né? Dessas atividades todas então, a gente vê que eles têm acesso, né, eles já têm o acesso, desde o, talvez, do apoio familiar, dos materiais que são necessários...
- Tecnologia.
- A tecnologia.
- Porque eles jogam muito, eles estão com música o tempo todo, né? Então, eu vejo pelo meu filho que tem 10 anos. Ele fica jogando, jogando. Ele sabe o que aquela palavra significa no jogo, só que às vezes ele quer saber o significado real, assim, ai, mãe, o que significa isso? Porque ele conhece a função no jogo, né, então ele já deduz o significado, mas ele quer que eu confirme, mas, pelo jogo, ele sabe. Daí, às vezes, eu só corrijo a pronúncia dele, né, mas, pelo jogo, ele tem, assim, o universo do inglês, fantástico.
- E a tecnologia, falando da tecnologia, você acha que é uma aliada?

- Se a gente souber trabalhar com ela, ela é uma aliada, né, assim como redes sociais e tudo que a gente vê com os adolescentes que a gente convive, né? Se souberem usar, é aliada. Agora, se não souberem, né, pode prejudicar.
- Quando nós falamos, eu não sei se você às vezes faz, principalmente com os alunos que chegam ou como você trabalha do sexto ano em diante, né?
- Do pré.
- Ah, do pré. Da importância do inglês, né, pra eles. Qual que seria, assim, eles reconhecem a importância? O que que você diz pra eles?
- Reconhecem e às vezes tem um ou outro que não gosta do idioma, né? Mas eles reconhecem a importância. Eles sabem que é necessário que, pelo menos, mais um idioma eles têm que falar, né? Justamente, aqui no Brasil, o nosso é o português, mas às vezes eles nem conhecem o nosso idioma, mas assim, alguns alunos que têm dificuldade em português e em inglês, eles não sentem essa dificuldade porque realmente eu sempre digo pra eles que é mais fácil. Claro que sempre a gente tá aliando ali, a gente fala em substantivo, em verbo, em aditivo, tem que tá lembrando e associando, né? Mas eles não sentem, assim, essa dificuldade, mas eles realmente, eles e a família, percebem a importância de falar um outro idioma, no caso, o inglês que é o mais falado, né? E, assim, como tudo vem em inglês, né? Todo o material de toda a tecnologia que eles adquirem, tudo é em inglês. E a maioria dos nossos alunos, aqui, eles fazem cursinho, né? E esses dias eu estava usando uma comparação dos meus alunos que não fazem curso e os que fazem. E é igual. Não dá pra dizer assim, ai, fulano sabe mais inglês porque ele faz cursinho fora da escola. Não. Porque eu fiquei pensando, né, nossa, vamos fazer uma comparação aí pra ver, né, como que estão os meus alunos. Eu tenho alunos que dão, assim, às vezes, de 10 a 0 em alunos que estão fazendo cursinho, né, o curso de inglês, fora. Então realmente se eles querem aprender, eles vão aprender de qualquer maneira.
- O interesse.
- Seja só na escola ou fora de escola. Porque esses que sabem muito e que não fazem o curso, eles gostam muito de música, como eu falei. Então eles ouvem muito. Então o ouvido já tá bem apto pro idioma. É bem interessante.
- É, pra ver como o interesse, né, o interesse pessoal que eles atribuem a essa atividade, a essa matéria, né, a essa disciplina, vai fazer toda a diferença, né? Porque se fôssemos, como você comentou, comparar, ah, ele faz inglês fora e faz aqui. Então ele deveria se destacar diante dos outros e não é sempre assim.
- Às vezes eles fazem o curso porque os pais querem. Os pais querem porque sabem da importância, mas às vezes eles estão numa idade que não é isso que chama a atenção. Então forçar não é o caso, né, porque senão eles vão pegar aversão ao idioma. Aí, lá na frente, eles vão entender que é necessário, né, mas assim, também é um ou outro caso que isso acontece porque os meus alunos, eles vêm e mostram material das escolas, né, do curso que eles estão fazendo, eles vêm contar que eles têm prova de inglês, quantos eles tiraram. Então eles gostam, a gente sente que eles gostam, sabe?
- Sim. Aham. Nós estávamos falando ali, dos gêneros, eu não sei, nas tuas atividades ou algumas coisas do livro, vocês trabalham, em se falando de gênero, com receita? A música, claro, né? Ela é... mas alguma coisa assim, como... não sei... receita, notícia, alguma coisa, mas o...
- Ele traz algumas coisas. No livro, ele traz algumas coisas, assim, né, receita, depende o ano ali, né, do ano que eles estão, mas o que eu trabalho muito é relacionado a eles, assim, sabe? Eles falando sobre eles dentro de um determinado assunto. Então eu acredito ser mais fácil pra eles trabalharem com isso,

principalmente porque a gente tem 30 alunos e alguns fazem, alguns não fazem, alguns têm uma velocidade maior no idioma, outros não. Então pra equilibrar, né? Então eu trabalho mais eles falando deles e da família, dos amigos. Eu procuro envolver assim, sabe, pra facilitar pra eles também.

- Ah, legal. E a parte, quando você trabalha com eles, de diálogo, digamos, do diálogo, então também é uma...

- É, diálogo também.

- E tem, tipo, entrevista, alguma coisa assim?

- Tem. Tem. Porque, assim, o que a gente faz? Eu, pra trabalhar os textos normalmente, eu trabalho, primeiro, o assunto com eles, apresento as 3 formas pra eles, né, afirmativa, negativa, pergunta e resposta. Quando chega na pergunta e resposta, eles fazem um questionário pro amigo. Aí eles entrevistam, anotam as respostas e, depois, eles partem pra produção escrita. Então falando do amigo, né, ou falando deles e do amigo, ou do amigo e da família, mas sempre envolvendo a realidade deles, assim.

- Ah, ótimo. Porque daí vai envolver também todas as habilidades, né?

- Sim. Uhum.

- Ai, que legal. Muito bom. Então eu agradeço, né, são informações muito relevantes pra que nós possamos fazer realmente esse levantamento, principalmente nesse aspecto, ah, com que... qual que é... são as atividades que vocês... o que que eles produzem mais? O que que eles gostam? O que vocês veem que dá mais resultado? Justamente pra passar, talvez, né, mais tarde, pra uma pessoa que esteja iniciando principalmente, né, porque quando... eu pergunto, assim, por exemplo, pra você, ah, você atribui as tuas dinâmicas, o teu modo de trabalhar aí, pela tua formação ou pela tua prática diária?

- Pela prática. Com certeza pela prática porque, na faculdade, a gente só tem a teoria, né, e, assim, nem é toda a teoria ainda que a gente necessita. Então é lá na sala de aula que a gente vai ter a prática, né, e buscar sempre... porque se você for trabalhar a vida toda da mesma maneira, você não vai ter os mesmos resultados, né, os resultados positivos sempre porque a clientela muda. De 12 anos atrás, quando eu me efetivei, pra hoje, com certeza os de hoje, eles estão muito antenados e você tem que tá à frente deles e buscando pra trazer, pra que seja curioso pra eles porque senão não chama a atenção, né?

- Sim. Que legal. Então realmente eu agradeço muito a sua participação, sua disponibilidade. Assim que nós tivermos os resultados, provavelmente ali... dezembro, né, eu estarei defendendo o trabalho. E em meados do ano que vem, eu pretendo levar pra vocês, né, pros participantes e tal, até pra própria secretaria que me autorizou a trabalhar com vocês, esses resultados que é bastante importante eles verem que não só foram buscados e depois esquecidos, mas eu quero levar pra vocês e conversar e mostrar pra vocês sempre o quanto vocês me ajudaram nessa caminhada, tá certo?

- Ai, imagina, eu te agradeço o convite.

- Muito obrigada.

[00:14:54] - Fim.

Áudio: 4. 00_10_50 - Entrevistada G

[00:00:02]

- Boa tarde.

- Boa tarde.

- Então eu estou aqui, agora, com a entrevistada que será reconhecida pela letra G, né, pra fazer então as perguntas da entrevista referente ao meu trabalho. Primeiramente, obrigada, né, por você ter aceito essa entrevista e eu começo, então, aí perguntando a respeito da sua formação, né, a tua formação, se você tem... se já fez mais alguma coisa nessa área, na tua área, do inglês?

- Então, eu sou graduada pela UnC, na minha época, ainda poderia... nós temos as duas licenciaturas, de inglês e português, e depois eu fiz pós-graduação em metodologias no ensino de línguas.

- Já, né, dando continuidade a essa parte de formação, você trabalha só na rede municipal?

- Sim, só na rede municipal.

- Na rede municipal, eu não sei se, pela rede municipal, se você recebe algum curso de formação continuada ou se você já fez ou faz às vezes algum curso dentro da área do inglês?

- Pela rede municipal, a gente não tem cursos de formações continuadas já faz um tempo. E quando eu preciso de algum curso, eu corro atrás, eu faço por conta própria daí.

- Bem, e daí... isso falando do que você trabalha na sala de aula, né, as atividades que você aplica na sala de aula ou as técnicas que você usa, você atribui à tua formação, digamos, a formação acadêmica ou ao que você vem adquirindo com a sua experiência aí nos anos já que você tá trabalhando?

- Alguma coisa ainda trago da minha formação acadêmica, mas muita coisa eu trago da minha experiência, do que eu já fiz e não deu certo, do que eu fiz e deu certo. Daí, assim, eu vou montando as minhas aulas.

- Okay. Quando você monta as tuas aulas, né, e tal, nos teus planejamentos, você já tem uma ideia ali, tanto dos conteúdos e tal, os gêneros, por exemplo, textuais que você trabalha, tem algum gênero textual ou alguma atividade, né, de leitura, escrita, que você mais trabalha com eles, alguma coisa assim?

- O que eu acho mais fácil pra trabalhar com eles são as histórias em quadrinhos, que é algo que eu uso bastante e também como a gente trabalha o livro didático, então ele traz ali algumas sugestões, que eles gostam bastante também é coisas mais relacionadas à tecnologia, tipo, mensagens de e-mail, essas coisas assim.

- Quando você trabalha, nesse aspecto aí, dessas atividades, você vê que eles se identificam, que eles gostam mais ou que eles produzem mais, quais seriam?

- Acho assim, que eles mais se identificam são as histórias em quadrinhos. Algumas vezes daí eles já vão reconhecendo palavras, vocabulários, que eles aprenderam, vão reconhecendo ali. Daí acho que a partir desse momento, a produção fica melhor.

- Eles costumam fazer alguma coisa assim, tanto escrito como só falado ou diálogos, alguma coisa, alguma troca assim?

- Diálogos entre eles, assim, é mais difícil. Eu não faço muito. É mais na parte escrita com eles. E eu treino bastante com eles a pronúncia das palavras do conteúdo que a gente tá estudando.

- Quando nós falamos, eu lembro que uma das perguntas, né, do questionário, quanto à importância do inglês, né? Você acha que eles têm essa noção da importância do inglês ou o porquê que eles acham o inglês importante?
- Ainda há, eu penso, muito preconceito com o ensino da língua inglesa com eles, teria que estudar... eles questionam muito, mas por que a gente tem que estudar isso? Então daí a gente explica pra eles, né, a importância. Que como tá tudo evoluindo, né, a língua inglesa vai ser sempre, cada vez mais utilizada.
- Quando você comenta ali, da parte da tecnologia, mesmo pra gente ver como mesmo eles tendo essa parte da tecnologia e a tecnologia traz muita coisa, né, ainda alguns não reconhecem, né?
- É, eles não reconhecem que o inglês tá aí, na tecnologia que eles tão usando nos jogos, né, que eles têm.
- É. É bem complicado. Quanto às tuas atividades, assim, o teu contato com o inglês, de que maneira ele se dá? Pessoal, assim, ou na hora que você vai fazer as tuas coisas, quais seriam, assim, os meios que você mais tem contato com o inglês?
- Acho que a partir de músicas, né, alguns filmes. Quando eu vou pesquisar, né, conteúdo pra passar pra eles, daí... acho que é mais assim o meu contato. Não tenho, né, tipo, não converso com pessoas na língua.
- E eles gostam de música, alguma atividade com relação à música, alguma coisa assim?
- Gostam.
- É mais dinâmico?
- É porque eu trabalho com educação infantil, né, e ensino fundamental I. Então, pra eles, também é bem atrativo trabalhar com a música. Também trabalho... eu tenho, eu comprei uma coletânea que tem DVDs, sabe, e daí, ali, tem videozinhos que são bem fáceis pra eles entenderem, né? E daí eles assistem meus vídeos e já conseguem reconhecer o vocabulário, né, que a gente tá estudando.
- Ai, que legal. Você, hoje, trabalha numa escola só?
- Eu trabalho em duas escolas.
- Em se falando dessas atividades, você vê que é igual, eles recebem... esse público, você acha que é muito diferente, alguma coisa assim?
- Em uma escola, como ela é em período integral, eu tenho duas aulas por semana com os alunos, de inglês. E, nessa escola, eu consigo trabalhar, tipo, aprofundar mais os conteúdos porque eu tenho mais tempo. Então, ali, eu percebo que o aprendizado do inglês é melhor do que na escola que eu trabalho, de ensino regular, onde eu tenho, com o ensino fundamental I, apenas uma aula por semana porque daí, como eu só tenho essa uma aula, eu não posso aprofundar muito porque daí eu tenho que vencer a grade de conteúdos e se eu me estender demais, eu não consigo. Então eu acho que na escola que o período é integral, eles têm um aprendizado melhor do inglês.
- Então o número de aulas seria importante, né?
- O número de aulas, pra mim, influencia bastante nesse...
- E quando a gente fala do público, assim, você vê uma diferença, alguma coisa, de interesse ou do contato que eles têm com o inglês, é muito diferente de uma escola pra outra ou não?
- Sim. No período integral, eles têm muito mais interesse, né, tem muitos alunos que fazem cursos fora da escola, né, de inglês e eles são mais interessados, mais questionadores do que no que eu tenho no ensino regular.
- Nós estávamos vendo também, vocês têm um material didático que é fornecido pelo Governo, né, nessas escolas, como que você trabalha porque também nós já

comentamos que ele não bate totalmente com o planejamento anual que você recebe pra... que tem que ser seguido, né, pelo município?

- Então, assim, nas turmas da educação infantil e ensino fundamental I, eu não tenho material de apoio. Eu não tenho livro pros alunos. Então, pra esse público, eu preciso tá correndo atrás de atividades, né, e digamos, imprimir essas atividades pra levar pra eles. No ensino fundamental II, aí nós dispomos dos livros didáticos, que é sexto ao nono ano. Então são livros consumíveis, cada um tem o seu livro. Então eles podem escrever nos teus livros. Só que o conteúdo que está nesses livros não segue o nosso planejamento. Então eu posso utilizar os livros, mas às vezes têm conteúdo que tá no livro de outra turma. Então eu preciso tá fazendo essa troca. Já facilita mais o ensino da língua inglesa, né, porque torna... o ensino não é tão... como é que vou dizer? Maçante, de eu ter que eu tá só passando conteúdo no quadro pra eles, né... aí, no livro, tem atividades diferenciadas, então torna o aprendizado um pouco mais divertido.

- Mas que bom então. A escola disponibiliza alguma coisa de laboratório pra que você leve eles pra fazer alguma pesquisa, alguma coisa assim?

- Nós agora temos os tablets educacionais, né, que os alunos podem fazer pesquisas, podem ser instalados jogos também, né, dentro da língua inglesa, pra eles fazerem, jogarem. E nós também temos o laboratório de informática que nós podemos levar os nossos alunos. Só que é melhor trabalhar com eles em sala, com os tablets, que eu posso... eu proporciono um pra cada aluno porque na nossa sala de informática, ela já tá... ela... às vezes eu tenho que colocar 2, 3 alunos num computador só. Daí fica mais difícil pra eles trabalharem, pra eles entenderem como é que eles vão fazer as pesquisas.

- E eles gostam dessa parte aí, dinâmica, de trabalhar com os tablets e tal?

- Sim. Aham. Até, digamos, quando a gente vai fazer uma tradução, fica mais fácil trabalhar com o tablet, que eles, né, podem... procuram as palavras, acham mais fáceis do que procurar só usando apenas o dicionário porque muitos têm dificuldade em usar os dicionários.

- É. É bem comum numa sala de língua inglesa, não? Ainda mais porque os dicionários são muito diferentes, às vezes não trazem todos os termos que podem uma palavra só possuir, né, todas os significados?

Então, muito obrigada, né, eu agradeço. Assim que nós tivermos os resultados, eu levarei até vocês também, né, pra verem o quanto foi importante a participação e a colaboração de vocês.

- Muito obrigada também pela oportunidade.

[00:10:50] - Fim.

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Cremilda Martins Fuerst

RG: 2.378.464

Título da Dissertação: "PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM UMA CIDADE DE PEQUENO PORTE".

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 29 de setembro de 2020.



Cremilda Martins Fuerst