

NILCEIA BUENO DE OLIVEIRA

**ANÁLISE CRÍTICA DAS CRENÇAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Ciências da Linguagem como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Linguagem.

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Débora de Carvalho
Figueiredo

TUBARÃO, 2006

NILCEIA BUENO DE OLIVEIRA

**ANÁLISE CRÍTICA DAS CRENÇAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA
EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DO PARANÁ**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, 10 de agosto de 2006.

Profª Dra. Débora de Carvalho Figueiredo

Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL

Profª Dra. Luciani Salcedo de Oliveira Malatér

Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Profª Drª. Marci Fileti Martins

Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL

Profª Drª. Mariléia dos Reis

Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à minha querida mamãe,
que foi a minha maior incentivadora.
Seu amor incondicional, seu brilho e companheirismo
se fizeram presentes em todos
os momentos nesta caminhada.
Seu doutorado em vida me mostrou
que o amor é o maior conhecimento.
Como te amo!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por abençoar e iluminar sempre o meu caminho, por ter me dado inteligência e força para chegar ao final deste percurso.

À minha mãe Astézia, pelo incentivo, confiança, motivação; por ter sido um exemplo de professora, um espelho para a minha profissão que me guia na jornada; por ter sido tão companheira, em momentos de profunda dedicação à pesquisa, vindo me visitar para me dar apoio. Deus te abençoe! Ao meu pai Almerindo, por ter sempre acreditado em mim, por ter compreendido a minha ausência e me apresentado em suas orações, pedindo a Deus que me guardasse pelas estradas.

Aos meus irmãos Jessé, Arquimedes e Marina, por me fazerem acreditar que eu poderia voar mais alto. O amor de vocês me deu forças para conseguir esta vitória.

Às minhas amigas Kátia, Lourdes e Laudicéia (hoje, tão longe!!!) pela amizade, pelo companheirismo nas viagens para o curso. Em muitos momentos, quando o cansaço e o desânimo vinham à tona, me ajudavam a transformar o choro em risos.

À minha orientadora, professora Dr^a Débora de Carvalho Figueiredo, por ter me indicado um caminho praticamente pioneiro e que, sem dúvida, será uma das trilhas mais importantes da minha vida. Obrigada por ter sido brilhante como orientadora, pelo incentivo e pela persistência em puxar-me pela mão, principalmente nos momentos mais difíceis.

À Faculdade de Tecnologia Camões: graças a uma chance de trabalho, pude concluir o percurso. Ao meu diretor, sr. Anselmo Michelotto e à minha coordenadora nesta instituição, prof^a Ms. Roseli Mello, por terem acreditado em minha capacidade, por terem me dado uma oportunidade de fazer parte do grupo, e muito mais, por terem me proporcionado crescimento profissional. O incentivo de vocês foi fundamental. Muito obrigada.

A todos os professores de Língua Inglesa da Rede Pública Estadual do Paraná que colaboraram como informantes. Graças a vocês esta pesquisa se tornou possível.

[...] se nós, lingüistas, temos realmente algo a dizer sobre temas como o ensino de línguas ou o planejamento lingüístico, precisamos urgentemente convencer-nos das implicações políticas de nosso próprio trabalho. A lingüística crítica ou a análise crítica do discurso podem mostrar um passo importante nessa direção.

Kanavillil Rajagopala(2004, p.35)

RESUMO

Esta pesquisa está fundamentada segundo os princípios teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso. Este campo de estudos é formado por pesquisadores interessados em descrever e explicar a linguagem como prática social. Este estudo é uma amostra de investigação do discurso pedagógico, baseado teoricamente na análise tridimensional de um evento discursivo: o texto, a prática discursiva e a prática social (Fairclough, 2001). O objetivo da pesquisa é analisar criticamente as crenças de professores de Língua Inglesa em processo de formação continuada no Estado do Paraná. Os dados foram obtidos através de questionários respondidos por doze professores de Língua Inglesa da Rede Pública Estadual do Paraná. Os dados foram divididos em três eixos: a Língua Estrangeira (LE), o ensino/aprendizagem da LE e o professor de LE. Por sua vez, os eixos norteadores foram analisados em duas dimensões: a dimensão texto, onde o discurso dos professores é analisado sob a ótica da Gramática Sistêmica-Funcional (Halliday, 2004), em seu aspecto ideacional: a transitividade; e as dimensões práticas discursivas e práticas sociais, momento em que investigo intertextualidade, poder e mudança social no discurso dos professores. Pude observar que o discurso dos professores entrevistado é híbrido, com evidências de práticas tanto conservadoras quanto contemporâneas; é altamente constituído de expressões modalizadoras no eixo professor; e, possui uma intertextualidade expressiva com relação aos documentos oficiais (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Estaduais).

Palavras-chave: discurso, professor, Língua Estrangeira.

ABSTRACT

This research is based on the theoretical and methodological principles of the Critical Discourse Analysis. This area of studies is composed by researchers who are interested in describing and explaining language as a social practice. This study is a sample of an investigation about the pedagogical discourse, and it is based on the three-dimensional analysis of a discursive event: the text, the discursive practice and the social practice (Fairclough, 2001). The aim of this research is to analyze critically English teachers' beliefs who are in the continuing education process in Parana state. The data were collected of questionnaire which was answered by twelve English teachers from public schools in Parana. The data were divided in three parts: foreign language, foreign language teaching and learning, and foreign language teacher. These parts were analyzed in two dimensions: text, where the teachers' discourse is analyzed under the Systemic Functional Grammar (Halliday, 2004), in its ideational aspect: the transitivity; and discursive and social practices, where intertextuality, power and social moves are investigated in the teachers' discourse. It was observed that the teacher's discourse is hybrid, having evidences of conservative practices as well as contemporary ones. This discourse is also constituted by modality expressions when it comes to the teachers, and it has expressive intertextuality related to the official documents (National Curriculum Parameters and State Curriculum Guidelines).

Keywords: discourse, teacher, foreign language.

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS E TABELAS.....	10
CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1. Delimitação do tema	12
1.2. Questões de pesquisa	12
1.3. Objetivos da pesquisa.....	13
1.4. Justificativa.....	13
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 Análise Crítica do Discurso: uma visão social dos fenômenos lingüísticos.....	15
2.1.1 A visão tridimensional da linguagem proposta por Fairclough	16
2.2 O processo de formação continuada.....	22
2.2.1 Formação continuada: definições e implicações.....	22
2.2.2 A formação do professor reflexivo.....	23
2.2.3 Crença dos professores.....	25
2.3 A Gramática Sistêmico-funcional de Halliday	27
2.3.1 Transitividade: a oração como representação.....	28
2.3.2 Modalidade.....	31
CAPÍTULO 3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	33
3.1 O tipo de pesquisa.....	33
3.2 O contexto da pesquisa.	33
3.3 A coleta de dados.....	34
3.4 Os procedimentos de análise do corpus.....	35
CAPÍTULO 4. O DISCURSO COMO TEXTO.....	38
4.1 Os processos Materiais	39
4.1.1 A Língua Estrangeira.....	39
4.1.2 O ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira	41
4.1.3 O professor de Língua Estrangeira	44
4.2 Os processos Relacionais.....	47
4.2.1 A Língua Estrangeira.....	48
4.2.2 O ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira	49
4.2.3 O professor de Língua Estrangeira	52
4.3 Os processos Mentais.....	59
4.3.1 A Língua Estrangeira.....	59
4.3.2 O ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira	60
4.3.3 O professor de Língua Estrangeira	62

CAPÍTULO 5. ANÁLISE DAS DIMENSÕES PRÁTICAS DISCURSIVAS E PRÁTICAS SOCIAIS.....	66
5.1 A Língua Estrangeira.....	67
5.2 O ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira	77
5.3 O professor de Língua Estrangeira	91
CAPÍTULO 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
6.1 Histórico da pesquisa....	107
6.1 Contribuições.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114
ANEXO 1 – Questionário pra coleta de dados.....	121
ANEXO 1 – Respostas aos questionários.....	122

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 – Modelo tridimensional de análise (Fairclough, 2001)

Tabela 1 – Resumo dos processos materiais

Gráfico 1 – Processos materiais

Gráfico 2 – Processos relacionais

Gráfico 3 – Processos mentais

Gráfico 4 – Crenças dos professores sobre os significados/finalidades de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira (LE)

Gráfico 5 – Crenças dos professores sobre os métodos (ou abordagens) de ensino de Língua Estrangeira

Gráfico 6 - Crença dos professores sobre avaliação do ensino de Língua Estrangeira

Gráfico 7 – Crença dos professores sobre o papel do professor de Língua Estrangeira

Gráfico 8 - Crença dos professores sobre a competência do professor de Língua Estrangeira.

Gráfico 9 – Crença dos professores sobre a formação do professor de Língua Estrangeira

Gráfico 10 – Frequência do total de processos

Gráfico 11 – Comparação da frequência dos processos nos eixos norteadores

1 INTRODUÇÃO

A Análise Crítica do Discurso (ACD) tem se configurado como um campo de estudos desenvolvido por pesquisadores interessados em descrever e explicar a linguagem como prática social (Fairclough, 2001, 1995, 1992b; Fowler, 1979; Caldas-Coulthard, 1997; Kress & Rodge, 1979; Thompson, 1984; Van Dijk, 1985, 1993). Mesmo se tratando de uma área nova da lingüística aplicada, esta vertente crítica já possui importantes pesquisadores no Brasil como Meurer (2002), Heberle (1994, 2000), Magalhães (2001), e Figueiredo (1994, 2000, 2001), entre outros, analisando tipos discursivos como o discurso jurídico, o pedagógico, o de revistas femininas. Dentre esses tipos discursos, os temas comumente investigados incluem ideologias, relações de poder e relações de gênero. Quanto aos centros de pesquisa brasileiros que adotam essa abordagem, destacam-se a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade de Brasília, a PUC-SP, a Universidade Federal de Minas Gerais e, mais recentemente, a Universidade do Sul de Santa Catarina.

Entretanto, pesquisas focando o discurso dos professores no contexto da formação do professor, principalmente formação continuada¹ (FC) e que cruzam a ACD com Gramática Sistêmico Funcional (GSF) ainda são poucas. Podemos citar algumas que utilizam o contexto da formação do professor como Malatér (1998, 2004, 2005), Dellagnelo (2003), Reichmann (2001). Assim, pretendo contribuir com um estudo nesta linha, cuja preocupação maior é analisar o discurso dos professores de Língua Inglesa do Paraná que participam do programa de formação continuada oferecido pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED),

gestão 2003-2006. Este programa tem como princípio básico o aprimoramento dos aspectos pedagógico-metodológicos do ensino-aprendizagem no ensino de LE. A formação objetiva um repensar contínuo sobre as ações do professor, sua identidade, seus anseios, a fim de torná-lo mais reflexivo e atuante no contexto escolar. Como não foi realizada, ainda, nenhuma pesquisa dessa natureza, acredito que a mesma seja bastante significativa, uma vez que poderá contribuir para uma maior compreensão das crenças sobre ensino-aprendizagem dos professores de LE, tanto pelos órgãos oficiais, quanto pela academia, e pela sociedade em geral.

Este estudo não se propõe a investigar a prática dos professores, mas sim seu discurso, que não apenas reflete e representa crenças, mas as constroem ou as constituem; é principalmente via práticas discursivas que os professores constituem suas identidades de diferentes modos e se posicionam como sujeitos sociais. Nas palavras de Fairclough, o “discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (2001: 91).

1.1 DELIMITAÇÃO DO TEMA

Os professores de Língua Inglesa do quadro da Secretaria de Estado da Educação do Paraná vêm passando por um processo de formação continuada através de intensa reflexão sobre ensino/aprendizagem, cujo objetivo central é tornar o professor competente para agir criticamente em seu cotidiano. A presente pesquisa pretende investigar criticamente quais são as crenças dos professores de LE que participam da formação continuada no Paraná² nos períodos de 2002 a 2005.

¹ Explicarei melhor o termo mais adiante.

² Saiba mais a respeito do programa de formação continuada no Paraná no capítulo de Metodologia da Pesquisa.

1.2 QUESTÃO DE PESQUISA

Quais são as crenças dos professores de Língua Inglesa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que participam do programa de formação continuada entre 2002 e 2005, sobre ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira?

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

a) Identificar através do discurso quais são as crenças de professores de inglês como língua estrangeira (ILE) sobre ensino-aprendizagem;

b) Investigar se os professores de inglês que participam do programa de formação continuada apresentam um discurso mais crítico e reflexivo;

c) Investigar se os discursos presentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas novas teorias sobre ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira estão refletidos/recontextualizados no discurso dos professores que participaram da pesquisa.

1.4 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa sobre formação continuada de professores da rede pública estadual poderá trazer contribuições a diversas áreas do conhecimento. Para a academia, o trabalho contribuirá no sentido de reforçar a validade da Análise Crítica do Discurso como um novo campo de pesquisa no Brasil, uma área em franco crescimento internacional, mas ainda com poucos trabalhos publicados no Brasil em língua portuguesa.

Esta pesquisa também contribuirá para os estudos na área da Gramática Sistêmico- Funcional (cf. Halliday 2004) em português, especialmente no que se refere ao sistema de transitividade³. É através da investigação desse sistema que poderei verificar as

³ Veja a respeito de Transitividade nas seções de fundamentação teórica e análise dos dados (dimensão texto).

escolhas léxico-gramaticais presentes nos textos analisados, através da classificação e análise dos processos, circunstâncias e participantes dos eventos descritos, e assim discutir como o professor representa suas experiências envolvendo os cursos de FC, o processo de ensino-aprendizagem, e o ensino de ILE. Também, no que tange à GSF, investigarei os recursos modalizadores que compõem o discurso dos professores, pois o estudo destes verbos revelará os graus de afinidade dos professores com as crenças por eles apresentadas.

Uma terceira justificativa para a realização desta pesquisa é fornecer subsídios para os programas de formação continuada. Uma vez que este trabalho investiga e discute como o professor representa o processo de ensino-aprendizagem de inglês, e a si mesmo, espera-se que o mesmo possa fornecer, tanto aos órgãos ligados a programas de formação continuada quanto aos pesquisadores da área de formação de professores, dados sobre as crenças dos docentes da rede pública a respeito do ensino-aprendizagem de LE, e sobre os impactos da formação continuada em suas representações.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para atingir os objetivos apontados, a pesquisa está fundamentada na teoria social do discurso proposta por Fairclough (2001), na Gramática Sistemico-Funcional de Halliday (2004), e na literatura sobre a formação continuada do professor reflexivo (Almeida Filho, 1999; Celani 1997, 2001, 2003; Gimenez 2002, 2003; Paiva, 1996; Richards & Nunan 1990). A seguir, discorrerei sobre cada um desses campos de teorização e pesquisa.

2.1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO: UMA VISÃO SOCIAL DOS FENÔMENOS LINGÜÍSTICOS

O foco deste estudo é entender o discurso dos professores através das teorias propostas pela Análise Crítica do Discurso (ACD). Essa orientação teórica e analítica relaciona a investigação lingüística de texto com uma teoria social de funcionamento da linguagem (Fairclough, 2001). A ACD constitui uma área da análise discursiva preocupada principalmente com fenômenos lingüísticos ligados a problemas de injustiça e opressão, a desigualdades étnicas, socioeconômicas, políticas, e/ou culturais (Heberle, 2000). É uma teoria com alto senso de justiça social, uma lingüística com uma consciência e uma causa, baseada no pressuposto que a linguagem media e constrói exercícios de poder e de repressão dos direitos humanos (Van Dijk, 1993).

Segundo Fairclough (1995), o termo ‘crítica’, em ACD, é usado para indicar que esta abordagem tem como objetivo não só apontar os laços ocultos entre linguagem, poder e ideologia como também fazer uma intervenção para que ocorram mudanças discursivas, oferecendo recursos teóricos e analíticos que permitam a resistência à dominação e à opressão em suas formas lingüísticas. Uma das formas de resistência é o desenvolvimento de uma visão crítica do discurso que estimule a conscientização, a emancipação e o “*empowerment*” (Figueiredo, 2001).

Explica ainda esta autora que:

Os/as analistas do discurso que adotam esta linha investigam textos (tanto escritos quanto falados) buscando evidências de como estruturas e práticas sociais determinam a escolha dos elementos lingüísticos encontrados num texto e de que efeitos estas escolhas exercem sobre estruturas e práticas sociais (idem, ibidem, p. 267).

Essa relação bidirecional entre sociedade e discurso parte, por um lado, do fato de que a linguagem não é apenas uma forma de representação do mundo, mas de ação sobre o mundo e sobre o outro; por outro, supera a caracterização do uso da linguagem como atividade puramente individual ou como reflexo de variáveis sociais, apontando para a relação dialética que existe entre a prática discursiva e a estrutura social: a estrutura social é, ao mesmo tempo, condição e efeito da prática discursiva (Fairclough, 2001).

2.1.1 A visão tridimensional da linguagem proposta por Fairclough

O modelo de análise do discurso que orienta esta pesquisa é o proposto por Fairclough (2001), o qual fundamenta-se em princípios oriundos de estudos sociológicos e lingüísticos. Segundo este autor, deve-se analisar um evento discursivo em três níveis interdependentes: o do texto, o da prática discursiva e o da prática social, denotando assim, uma preocupação da teoria com a prática, e com o estabelecimento de uma metodologia descritiva/interpretativa. Isso se justifica porque cada evento discursivo tem três dimensões ou facetas: é um texto falado ou escrito, é uma instância de prática discursiva envolvendo a produção e a interpretação do texto, e é uma amostra da prática social (Fairclough, 2001).

Esta visão tridimensional do texto é, de acordo com o autor, uma tentativa de reunir três tradições analíticas indispensáveis na Análise do Discurso: “a tradição de análise textual e lingüística detalhada na Lingüística, a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais, e a tradição interpretativa ou microssociológica de considerar a prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos de senso comum partilhados” (idem, 2001:100). A figura abaixo apresenta um resumo da proposta de análise teórica/metodológica tridimensional do discurso proposta por Fairclough (2001):

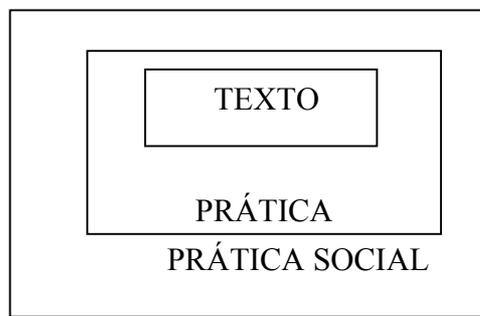


Figura 1 – Modelo tridimensional de análise (Fairclough, 2001)

Abaixo, explicarei com mais detalhes os três níveis do modelo proposto por Fairclough (2001):

a) O discurso como texto:

A análise do nível denominado *texto* refere-se ao estudo de macro e microestruturas da linguagem produzidas no evento discursivo. Esta parte do procedimento de análise é denominada **descrição**, na qual as características formais do texto são levantadas. O texto, neste caso, é entendido como uma unidade semântica, não só gramatical, mas como um espaço onde significados são realizados através de um sistema gramatical. Ele pode ser descrito/analísado em termos de vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual. Para a investigação do vocabulário, verificam-se as escolhas lexicais, os sinônimos, os antônimos, as repetições, as metáforas, os eufemismos. (Heberle, 2000). Trata-se do estudo do campo semântico dos signos lingüísticos e das relações lexicais envolvidas. Soares (1998) acredita

que o vocabulário contribui para a contextualização dos eventos sociais que o texto descreve e constrói, equipando o leitor ou analista com pistas para a localização dos textos no tempo e no espaço.

O item *gramática* compreende a formação das frases e sentenças através da combinação de palavras: estruturas sintáticas, nominalizações, agentes e tipos de verbos, o modo e a voz verbais. A forma de representar os processos específicos, participantes e circunstâncias (foco desta pesquisa) reconstrói as maneiras individuais de relatar o mundo físico, estabilizando suas regras em experiências ou práticas naturais, cristalizadas, ou contribuindo para mudanças (Heberle, 2000).

A *coesão e a estrutura textual* são examinadas em relação aos marcadores discursivos, às orações subordinadas e coordenadas, e à organização global do texto. Segundo Soares (1998), a noção de uma estrutura coesiva na qual todas as partes se ajustam e formam uma unidade é motivada por moldes de leitura e reflexão sobre a realidade, que representa uma visão de mundo. Já a *estrutura textual*, através da combinação de características formais e conteudistas, diz respeito aos diferentes modos de estruturar textos.

b) A prática discursiva:

A prática discursiva, a segunda dimensão do quadro de Fairclough (2001), refere-se à análise dos processos sociais de produção e interpretação dos textos; é o exame do evento discursivo em termos do que está acontecendo em um momento específico e num contexto sócio-cultural também específico. Nas palavras do autor: “a prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discursos de acordo com fatores sociais” (p. 106-7). Para analisar a produção, verifica-se a maneira como o discurso é produzido (individualmente/coletivamente) e a posição de sujeito (produtor) baseado em experiências sociais. De forma similar, o processo de produção tem a ver com fatores que podem afetar a adequação do texto:

a frequência, o alcance (regional, estadual, nacional), a circulação e a representação (fragmentado ou completo), sendo que esses fatores podem definir limites quanto à estrutura (Meurer, 1996, apud Soares, 1998, p. 25).

Esta parte da análise tem a ver com os aspectos sócio-cognitivos da produção e **interpretação** de textos, sendo o elo de ligação entre as dimensões texto e prática sócio-cultural. Caldas-Coulthard (1997) argumenta que este é o nível da interpretação, da interação; é nele que as convenções são “escrutinadas” e o analista investiga como as mesmas são usadas.

As três categorias principais da prática discursiva são: a interdiscursividade, a coerência e a intertextualidade dos textos. A interdiscursividade refere-se à natureza discursiva dos textos: o tipo de discurso dos quais eles fazem parte, a instituição na qual são produzidos, os ambientes sociais que envolvem tal instituição, e os conteúdos e práticas associadas a esses três elementos. A coerência é vista como a capacidade de relacionar as partes de um texto, de forma que o todo faça sentido. Por fim, a intertextualidade, ponto de bastante relevância na presente pesquisa, “é basicamente a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente e assim por diante” (Fairclough, 2001, p.114)

Do ponto de vista das práticas discursivas, o texto é “um conjunto de ‘traços’ do processo de produção, ou um conjunto de ‘pistas’ para o processo de interpretação” (idem, ibidem, p. 109). Os processos de produção e recepção textuais funcionam, muitas vezes, de forma inconsciente e automática. Devido a lutas e práticas sociais passadas, muitas normas e convenções que regem os processos de produção e interpretação, tornam-se interiorizadas e naturalizadas.

Para Fairclough (2001), a relação entre intertextualidade e hegemonia é de suma importância, uma vez que a intertextualidade “aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos” (p.135).

Segundo Fairclough, há dois tipos de intertextualidade: a constitutiva e a manifesta. A primeira tem a ver com as convenções, e com aquilo que o autor chama de “interdiscursividade”. Para o autor, a interdiscursividade “estende a intertextualidade em direção ao princípio da primazia da ordem do discurso” (Fairclough, 2001, p.114). Já no caso da intertextualidade manifesta, outros textos estão explicitamente presentes no texto sob análise, “marcados ou sugeridos por traços na superfície do texto, como as aspas” (2001, p.136). Embora a voz do outro nem sempre esteja determinada, sua idéia está ali representada, seja ironicamente, parodicamente, ou simplesmente transformada e traduzida na voz do discurso representado.

Vale lembrar que as práticas discursivas servem tanto para reproduzir a sociedade sem mudanças (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimentos e crenças) como para transformá-la. Há uma relação extremamente dialética entre o discurso e a estrutura social, sendo que de um lado está a determinação social do discurso e, de outro, a construção social através do discurso.

c) A prática social:

O terceiro nível de análise do quadro tridimensional denomina-se prática social e refere-se à investigação do evento discursivo em relação ao que acontece num determinado contexto sócio-cultural. Caldas-Coulthard (1993, 1997) aponta que é neste momento que ocorre a **explicação** de como as duas primeiras dimensões estão inseridas na ação social. Nas palavras da autora:

In explanation, the aim is to explain how the properties of interaction work by reference to social action. The analyst will also assess the contribution of the

discourse to social action, specifying its political and ideological uses. Here, power relations and discriminatory values can be uncovered (1997, p. 29).

Na mesma linha, Magalhães (2001) afirma que é nesta dimensão que o analista vê o discurso em termos de ideologia e poder. O analista investiga o “evento discursivo em relação ao que está acontecendo num determinado momento num dado contexto sócio-cultural, seja este contexto localizado, institucional ou mais amplo” (Heberle, 2000, p. 296). Procura-se, nesta parte, “especificar a natureza da prática social em relação à prática discursiva e também os efeitos da prática discursiva sobre a prática social” (Fairclough, 2001).

Muitas vezes, o discurso é imaginário, isto é, a representação de como as coisas poderiam ou deveriam ser. Ele pode ser inculcado como um novo jeito de ser, de ter uma nova identidade, onde pessoas seguem modelos para gerenciar suas identidades (Fairclough & Chiapello, 2002).

A análise da prática social inclui a consideração do sistema político e econômico no qual um dado discurso é produzido, mantido ou transformado, e a relação entre a comunidade discursiva que partilha ou que se opõe ao mesmo discurso. Para esse nível de análise, Fairclough recorre aos conceitos de hegemonia, ideologia e poder: “o discurso é visto numa perspectiva de poder como hegemonia e de evolução das relações de poder como luta hegemônica” (Magalhães, 2001, p. 17).

A noção de ideologia utilizada por Fairclough toma por base o conceito de Althusser, sendo definida como “significações ou construções da realidade, construídas nas várias dimensões das formas ou sentidos das práticas discursivas e contribuindo para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (idem, p.17).

O conceito de hegemonia também é de grande utilidade para análise da prática social. De acordo com Fairclough (2001), a hegemonia (conceito Gramsciano)⁴ é uma forma de dominação cultural/ideológica através da qual um grupo dominante, entendido como grupo hegemônico, obtém o consentimento de outros grupos sociais quanto às suas práticas ideológicas. Nas palavras do autor: “hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter e romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (2001, p. 122).

Para finalizar meus comentários sobre a adequação do modelo analítico proposto por Fairclough (2001; Fairclough & Chiapello, 2002), faço minhas as palavras de Heberle (2000):

A teoria social do discurso é complexa, pois examina não só o texto como também as esferas sociais mais amplas, pois é constituída de teorias e abordagens sobre a linguagem e sociedade. A análise dessas três dimensões: (descrição, interpretação e explanação) forma um construto teórico bastante adequado para o estudo do discurso na modernidade tardia, visto que é capaz de atender às variáveis: texto, prática discursiva e prática social, em nossa percepção multifacetada da realidade (p. 296).

2.2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Um programa de formação continuada é uma alternativa concreta e essencial de ação que leva ao processo de reflexão; este é um meio que pode tornar o professor independente e auto-sustentável. Enfim, Jordão (2005) acredita que é necessário que se faça o trabalho de reflexão no processo de ensino-aprendizagem, na tentativa de se lutar contra respostas automáticas, únicas, autoritárias, buscadas quase sempre fora das experiências pessoais dos professores.

⁴ No entendimento de Fairclough, as ideologias diversas, conforme Gramsci, estão implícitas nas práticas dos sujeitos, estruturando-as, de modo a dar-lhes um caráter estranhamente multifacetado e uma visão de senso comum, depositária de efeitos diversos das ideologias passadas, mas capaz de estabelecer metas para as lutas presentes. Essa visão de senso-comum é que naturaliza ou automatiza as ideologias (Magalhães, 2001, p. 18).

2.2.1 Formação continuada: definições e implicações

Muitas são as dificuldades encontradas pelos professores de Língua Inglesa no Brasil, principalmente por aqueles que trabalham em escolas públicas. Muitas dessas dificuldades ocorrem devido ao despreparo do professor em consequência de sua formação deficiente, visto que a graduação, na maioria das vezes, não dá conta da formação lingüística do futuro professor (tanto em termos teóricos como em termos de proficiência na língua estrangeira). No entanto, com o passar do tempo, pode ocorrer uma evolução profissional (aprendizagem através da prática), resultando da busca de amadurecimento no âmbito profissional. Nesse sentido, a formação continuada é vista como a melhor opção quando se trata de formação de professores em serviço. Rodrigues & Esteves (1993) definem a formação continuada como:

Aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a certificação inicial [...] privilegiando a idéia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial (p.44).

Para Rodrigues & Esteves (1993), a formação continuada dos professores é o principal instrumento de mudança de suas qualificações, mas por si só não resolve o problema do desenvolvimento insuficiente dos conhecimentos requeridos. A investigação da teoria e prática sobre ensino/aprendizagem e o desenvolvimento lingüístico e metodológico do professor devem estar atrelados à formação continuada, constantemente, no sentido de contribuir para que esta ocorra.

Formação continuada leva ao desenvolvimento consciente do profissional, ao crescimento e a deliberações de melhor qualidade, num processo de diálogo constante entre a teoria e a prática. É buscar mudanças por meio de questionamentos que levem a descobertas e a melhor compreensão do contexto e do processo de ensino-aprendizagem no qual o professor está inserido.

No paradigma contemporâneo da formação continuada, o desenvolvimento é visto a partir de uma abordagem descritiva, que significa crescimento, considerando o desenvolvimento do professor como um recurso de aprimoramento lingüístico e metodológico, e um processo auto-reflexivo centrado na consciência pessoal (Head & Taylor, 1997). Já Penington (1991, apud Tognato 2002) refere-se ao desenvolvimento do professor como um estágio de evolução, que passa de um estado para outro mais avançado, e pode significar crescimento e progresso, com objetivos a serem alcançados. Esse tipo de formação é entendido como uma preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido com o conhecimento experimental, e uma reflexão sobre esse conhecimento.

2.2.2 A formação do professor reflexivo

Leffa (2001) argumenta que a formação continuada prima pela busca da reflexão e do motivo pelo qual uma ação é feita como é feita, tendo como foco o embasamento teórico que subjaz a atividade do professor. A formação continuada revela, ainda, uma preparação para o futuro, sendo um processo contínuo; no qual se trabalha com o desenvolvimento lingüístico, metodológico e reflexivo. O autor entende a formação como um círculo, que simboliza a seqüência de um processo contínuo, iniciado pela teoria ou conhecimento recebido para em seguida partir para a prática, que envolve o conhecimento experimental, ou experiencial, chegando à reflexão, que realimenta a teoria e dá origem a um novo ciclo.

Celani (2001) argumenta que, numa visão reflexiva do desenvolvimento lingüístico e metodológico dos professores de Língua Estrangeira, a construção se dá por meio da prática, tendo como foco as metas, conseqüências pessoais e sociais, a ética, os fundamentos lógicos dos métodos e currículos e, acima de tudo, a relação íntima entre essas questões e a realidade imediata.

A auto-reflexão, nesse sentido, é entendida como um processo que visa buscar questionamentos referentes ao que está por baixo da prática pedagógica do professor e do processo de ensino-aprendizagem, de modo a contribuir para a sua formação continuada.

Calderhead & Gates (1993) concebem a reflexão como sendo um aspecto da formação continuada que envolve valores, atitudes e crenças, além de habilidades cognitivas. É um processo de reconstrução de práticas que pode levar o professor a novas compreensões de um contexto de ação particular.

A reflexão é um meio de emancipação e autonomia profissional. Ela causa impacto não só no conhecimento e habilidades do professor, mas também em suas atitudes. Isso possibilita ao professor ter autonomia para se desenvolver ou crescer profissionalmente, investigando e refletindo sobre a própria prática e sobre o contexto em que trabalha. Neste sentido, o professor reflexivo é ativo e militante, produz um discurso fundamentado em questões éticas, pessoais e políticas, e suas ações têm, acima de tudo, um sentido de poder e política.

2.2.3 Crenças dos professores

É muito difícil definir a palavra “crença” em consequência do grande número de significados que o termo pode expressar. A literatura (Pajares, 1992; Blatyta, 1999; Barcelos, 2003; entre outros) apresenta um vasto número de palavras para se referir às crenças sobre ensino/aprendizagem, tais como: concepções, filosofia de ensinar, cultura de ensinar, opiniões, atitudes, imagens, conceituação pessoal, teorias, conhecimentos, princípios, conjunto de entendimento, proposta, interpretação e/ou meio de conhecimento. Chegar a um consenso a respeito da terminologia é bastante difícil e subjetivo, por se tratar de um conceito determinado por experiências e interpretações individuais. Ensinar é uma tarefa complexa e contínua, que pode ser entendida individualmente de diferentes maneiras. Tanto as crenças quanto as práticas dos professores são desenvolvidas numa interação complexa com

experiências em sala de aula, na escola, e fora dela. No contexto escolar, normas e regras implícitas de comportamento de professores também levam à aprendizagem. E fora do contexto escolar, o professor também se depara com diversos fatores que influenciam sua prática, como por exemplo, a família, os amigos, as leituras e a própria formação do professor, as quais moldam suas crenças e práticas, em combinação com múltiplas regras sociais, que o tornam um ser humano e um profissional únicos (Malatér, 2005, p.11).

Como se vê, todas estas experiências sociais servem de base para que o professor construa o seu ponto de vista singular, o seu conhecimento, e o influenciam nas tomadas de decisões e ações. Como Richard & Lockhart (1994) argumentam, é no relato de crenças e conhecimentos dos professores, ajustadas às crenças sobre os meios apropriados de agir no trabalho, que os mesmos personificam a cultura de ensinar. Essas crenças epistemológicas dos professores vão se modificando, sendo reavaliadas, reconstruídas e repensadas continuamente ao longo de sua prática. Elas constituem, como aponta Santos (comunicação pessoal, 1994, apud Blatyta, 1999, p. 68), a moldura que circunscreve o fazer do professor. São epistemológicas no sentido de serem princípios filosóficos que regem uma determinada prática, ou seja, os referenciais que se toma como elementos norteadores e iluminadores desta prática.

Malatér (1998) vê as crenças como um componente da agenda individual escondida dos professores, indicando o que eles consideram importante em termos de currículo, interação e prática. Já Richard & Lockhart (1994) acreditam que o sistema de crenças dos professores é construído gradualmente e constituído de dimensões tanto objetivas quanto subjetivas.

As crenças moldam as representações da realidade e guiam os pensamentos e comportamento dos professores. Pajares (1992) diz que toda crença tem um componente cognitivo representando conhecimento, um componente afetivo capaz de provocar emoções, e

um componente comportamental que é ativado quando uma ação é realizada. Nesse sentido, tudo o que os professores pensam, dizem e fazem em sala de aula é reflexo de suas crenças.

Uma vez formadas, os professores tendem a construir explicações em volta dessas crenças, tendem a encontrar explicações/justificativas para parecerem fiel às suas crenças. Tais crenças são bastante estáveis e resistentes a mudanças, uma vez que alterações no pensamento não acontecem de um dia para outro.

As crenças podem ser conscientes ou inconscientes; elas podem ser construídas a qualquer momento, e vêm das biografias/histórias pessoais dos professores, do conhecimento e do contexto do seu trabalho. Como já foi dito acima, elas têm um papel importantíssimo que é o de orientar as decisões e práticas dos professores em sala de aula.

O discurso dos professores nada mais é o dizer daquilo que acreditam que fazem. É o pensamento do professor representado através da língua. É através do discurso e da linguagem que os professores constroem significados e atribuem sentidos ao seu próprio trabalho. Assim, neste estudo da fala daqueles que trabalham com o ensino e a aprendizagem da língua inglesa em escolas públicas da região de Curitiba, pretendo investigar as representações que os mesmos fazem de suas crenças. O discurso, realizado através da fala e da escrita, é uma das principais formas de expressão das crenças dos professores que participaram do programa de formação continuada no Estado do Paraná, e as escolhas lingüísticas destes informantes podem fornecer importantes pistas sobre suas crenças a respeito do que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira (inglês).

2.3 A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL DE HALLIDAY

Para investigar como certos usos da linguagem são ideológicos, isto é, como as estruturas lingüísticas podem servir para sustentar ou estabilizar relações de dominação, os analistas críticos do discurso têm usado como recurso analítico a gramática sistêmica funcional (GSF) de M. A. K. Halliday (1994, 2004).

Esta gramática fornece os subsídios necessários para desenvolver uma análise textual em relação ao contexto de situação, às funções e aos significados que os interlocutores constroem e transmitem em suas interações verbais (Heberle, 2000).

A lingüística sistêmico-funcional investiga a língua em uso em contextos culturais e situacionais específicos, isto é, focando seus aspectos culturais, como quem está dizendo o que para quem, em que lugar e através de que meio. De acordo com a GSF, a língua consiste num sistema de escolhas usado pelos falantes/escritores como um recurso para produzir significados. Segundo Fairclough (2001), a vinculação da linguagem com o social corresponde a três metafunções da linguagem, propostas por Halliday (2004) - a interpessoal, a textual e a ideacional -, que correspondem respectivamente a três efeitos sociais do discurso, ou três efeitos discursivos que se manifestam no social: as identidades sociais, as relações sociais e os sistemas de conhecimento e crença. A função ideacional é compreendida em termos de conteúdos e idéias e se realiza através do sistema de transitividade. Já a função interpessoal diz respeito aos papéis e relações estabelecidos na interação. São as atitudes e os julgamentos do sujeito, representadas na linguagem e manifestadas através do modo e da modalidade. Abaixo discorrerei a respeito da transitividade e da modalidade, visto que esses sistemas servirão como categorias de análise na presente pesquisa.

2.3.1 Transitividade: a oração como representação

A metafunção ideacional relaciona-se à forma como os participantes interpretam o mundo, as relações sociais e pessoais. Halliday (2004) argumenta que ela representa o potencial de significado do falante como um observador; é o conteúdo da língua.

É através da linguagem que o falante codifica suas próprias experiências individuais como um membro da cultura. Mais especificamente, é através da oração que expressamos uma variedade de significados ideacionais da nossa própria experiência, que são os processos do mundo exterior, concretos e abstratos, e os processos da consciência: ver,

gostar, pensar, falar, e assim por diante (Halliday, 2004). A gramática da oração, em seu aspecto ideacional, é realizada pelo sistema de transitividade.

Os significados ideacionais são codificados pelo sistema de transitividade (oração como representação), onde cada oração é analisada em termos de processos (realizados pelos verbos), participantes envolvidos nesses processos (nomes e pronomes pessoais), e pelas circunstâncias (preposições, conjunções, pronomes relativos, advérbios). Trata-se da análise de quem faz o que a quem e em quais circunstâncias. Esses processos formam uma poderosa concepção de realidade e se constituem do que está acontecendo (a atividade social presente), isto é, processos de fazer, sentir, ser.

Um processo é representado numa oração através de verbos, que são classificados em seis tipos: *materiais*, *mentais*, *relacionais*, *existenciais*, *verbais* e *comportamentais*. Os verbos podem ser transitivos ou intransitivos, e as orações podem estar na voz ativa ou na voz passiva. Vale lembrar que, embora estejamos tratando de um sistema paradigmático de escolhas, a opção pela estrutura das orações é sempre ideológica, isto é, social e culturalmente condicionada.

Os *processos materiais* são processos de fazer, relacionados a ações do mundo físico como *iniciar*, *lecionar*, *buscar*⁵. Dois são os seus participantes principais: o Ator⁶ e a Meta. O Ator é quem realiza a ação propriamente dita, sendo que sua presença é obrigatória no processo, mesmo que não seja mencionada. A Meta é o participante a quem o processo é dirigido, aquele que efetivamente é modificado pela ação. Há ainda outros dois participantes que podem estar relacionados com os processos materiais: a Extensão, que tem duas funções nos processos materiais: i) a reafirmação ou mesmo continuação do processo; e ii) a definição

⁵ Os exemplos de processos foram retirados, dentro do possível, do corpus da pesquisa.

⁶ A tradução dos termos da GSF foi retirada de LIMA-LOPES (2001) e estão de acordo com a lista de discussão sobre GSF em português. Maiores informações podem ser encontradas em <http://sistemica.f2s.com>

de seu escopo; e o Beneficiário, que é aquele que se beneficia das ações realizadas pelo Ator (Halliday, 2004).

Os *processos mentais* são processos que envolvem eventos psicológicos de percepção (*ver, ouvir, perceber*), de cognição (*pensar, conhecer, entender*) e de afeição (*gostar, amar, odiar*). Os participantes envolvidos nas ações são chamados de Experienciador e Fenômeno. O Experienciador é uma entidade que está sentindo, pensando ou vendo (processo de consciência), e o Fenômeno é o elemento percebido/sentido pelo Experienciador. Orações mentais podem incluir um Fenômeno constituindo algum tipo de entidade criada pela consciência, como um objeto, uma abstração, um ato. Os processos mentais possibilitam ao usuário da língua expressar opiniões, pensamentos e sensações que ajudam a moldar sua definição de realidade.

Os *processos relacionais* referem-se a verbos de ligação, que estabelecem atributos e posse, tais como *possuir, parecer, ser, estar*. Buschle (2000) menciona que o significado central destas orações é que alguma coisa ou alguém “é”; que a alguém ou a alguma coisa são atribuídas certas características. Esse tipo de processo estabelece uma relação entre entidades: por identificar ou classificar coisas, este tipo de processo cria estruturas de referência. Os três tipos principais de processos relacionais são: Intensivo, Circunstancial e Possessivo. O processo Intensivo ocorre quando a qualidade é atribuída a uma entidade; o Possessivo ocorre quando uma relação de posse existe; e o Circunstancial ocorre quando uma circunstância de tempo ou lugar é atribuída a uma entidade.

Os *processos verbais* são realizados por verbos que indicam fala, como *questionar, dizer, comentar, retrucar, contar, perguntar*. Eles constituem relações simbólicas construídas na consciência humana e desempenhadas através da linguagem. O participante no processo verbal é o Dizente, geralmente humano, porém pode ser um ser inanimado, em linguagem figurada. O Dizente é a entidade que pronuncia alguma coisa, o Receptor é alguém

para quem este discurso está direcionado, o Alvo é a entidade atingida pelo processo, e a Verbiagem, a mensagem propriamente dita.

Os *processos existenciais*, de forma similar aos relacionais, constroem um participante envolvido num processo de ser. Como a própria palavra diz, esses processos representam a existência ou acontecimento de algo. O verbo *haver*, por exemplo, é um processo existencial, no qual a entidade é o Existente e a Circunstância é o complemento.

Os *processos comportamentais* referem-se a comportamentos fisiológicos e psicológicos como *sorrir, chorar, respirar, tossir e fitar*. Esta categoria permite uma distinção clara entre processos mentais e manifestações externas do comportamento humano. Numa oração com esse tipo de processo temos o Comportante, que pratica a ação, e a Extensão, que define o escopo do processo.

Como se pode observar, cada tipo de processo está ligado a um tipo diferente de significado, o que faz com que seus participantes realizem funções diferentes. Um resumo dos tipos de processos apontados nesta seção é mostrado a seguir:

TABELA 1 – RESUMO DOS TIPOS DE PROCESSOS

PROCESSOS	CATEGORIA DE SIGNIFICADO	PARTICIPANTES
Material	fazer	Ator, Meta, Extensão e Beneficiário.
Comportamental	comportar	Comportante, Extensão.
Mental	ver, sentir, saber	Experienciador, Fenômeno.
Verbal	dizer	Dizente, Alvo, Verbiagem e Receptor.
Relacional	ser, estar, parecer, permanecer, ficar, continuar, andar	Intensivo, Circunstancial e Possessivo.
Existencial	existir	Existente.

Resumo dos tipos de processos (Traduzido de Halliday 1994:143 apud Lima-Lopes, 2001, p. 40).

No sistema de transitividade pode-se ver que os elementos formadores da estruturas estão todos relacionados com as **funções sociais da língua**, as quais são entendidas

como “contextos significativos na medida em que somos capazes de especificar parte do potencial de significado que está, de maneira característica e explicável, associado a eles” (Halliday, 1978, p.131).

É através da análise da transitividade que pretendo investigar como os professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná representam suas experiências, e como essas crenças e conhecimentos são realizados em termos de escolhas léxico-gramaticais.

2.3.2 Modalidade

A modalidade é uma parte do discurso que indica a posição do escritor/instituição em relação à veracidade e realidade daquilo que está afirmando. De acordo com a teoria hallidayana, essa é a dimensão da gramática que corresponde à função interpessoal da linguagem porque envolve as relações entre os participantes de uma interação verbal; ela refere-se à área do significado que se situa entre o sim e o não (Halliday, 2004). Assim, a modalidade é “um ponto de intersecção no discurso entre a significação da realidade e a representação das relações sociais” (Fairclough, 2001:201).

Nas palavras de Lock (1996:9), os significados interpessoais:

have to do with the ways in which we act upon one another through language – giving and requesting information, getting people to do things, and offering to do things ourselves – and the way in which we express our judgments and attitudes – about such things as likelihood, necessity and desirability.

Ao analisar a modalidade em um texto, o analista tem como meta determinar os graus de afinidade entre o escritor e as proposições, e também avaliar como a modalidade influencia relações sociais no discurso e controla as representações da realidade (Fairclough, 2001). A oração que contém a propriedade da modalidade é chamada de modalizada. Segundo Hodge e Kress (1988, apud Figueiredo, 1995, p.72), tudo o que é dito é modalizado.

A modalidade, de acordo com a gramática-sistêmica, está associada com os verbos modais (‘dever’ - obrigação moral; ‘poder’- permissão, possibilidade). Fairclough (2001:200) argumenta que, ao usar marcadores de modalidade subjetiva, o escritor indica

abertamente seu grau de afinidade com a proposição, enquanto que, no caso da modalidade objetiva, nós não sabemos se o falante está projetando o seu próprio ponto de vista como universal ou está apresentando a posição de outro indivíduo ou grupo, sendo que esta última implica relações de poder e, ao mesmo tempo, pode ser um instrumento usado para ocultar essas relações.

Como se pode ver, a investigação da modalidade no corpus de pesquisa revelará quais são os graus de afinidade (obrigação, permissão, necessidade) nas relações entre o produtor (no caso, professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná), suas crenças a respeito de ensino/aprendizagem de LE, e seus pares (outros professores da rede pública).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os métodos utilizados para explorar o objeto de estudo. Faço referência ao tipo de pesquisa, ao contexto da pesquisa, à coleta de dados e aos procedimentos de análise do corpus.

3.1 O TIPO DE PESQUISA

A pesquisa está fundamentada na Análise Crítica do Discurso, seguindo o percurso teórico-metodológico proposto por Fairclough (2001). Também sigo os passos analíticos propostos pela Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday, 2004), especificamente no que diz respeito à função ideacional, através do estudo da transitividade.

Baseada em meu contato, com os professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná, durante minha própria participação no programa de formação continuada, oferecido pela SEED, senti a necessidade de investigar como estes profissionais representavam seu ofício e como essas representações eram textualizadas, partindo da hipótese de que este programa de formação influenciava a forma como os professores viam sua prática profissional e a si mesmos.

Optei por uma pesquisa do tipo qualitativo para poder determinar o que é importante para o professor de língua inglesa em relação a alguns tópicos relativos ao ensino-aprendizagem, pois este modelo de pesquisa me permitia focalizar a natureza do conhecimento dos professores e o status de suas declarações sobre o mundo.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são 12 professores de Língua Estrangeira que fazem parte do Quadro Próprio do Magistério (professores concursados) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná a pelo menos cinco anos, e que participaram ativamente das atividades de formação continuada oferecida pela SEED no período 2002/2005. Como foram muitas as atividades oferecidas durante este período, selecionei como sujeitos de pesquisa os professores que participaram dos seguintes módulos: Curso de Aperfeiçoamento à Distância da Open University⁷, oferecido pela SEED/PR em parceria com o Conselho Britânico; Imersão na Universidade do Professor em Faxinal do Céu⁸; Curso de Proficiência presencial⁹; e, por fim, estudos descentralizados¹⁰, realizados no início de 2005. Nesse sentido, as variáveis são apenas individuais – idade, grau de escolaridade, escola, sexo, tempo de serviço, proficiência -, pois todos os sujeitos participam das mesmas modalidades de formação continuada, ou seja, todos foram expostos ao mesmo processo reflexivo sobre ensino/aprendizagem de inglês.

⁷ Os objetivos deste curso eram aprimorar a capacidade metodológica para o ensino da língua inglesa e ampliar o conhecimento e o uso desse idioma. Foram ofertadas 650 vagas. Para participar o professor deveria ter pelo menos o nível intermediário de conhecimento lingüístico, avaliado através de teste de conhecimentos tanto oral quanto escrito. As aulas ocorreram durante o ano de 2002, com encontros mensais e uma rotina de atividades em casa.

⁸ Imersão para aprimoramento da proficiência lingüística e prática pedagógica, com atividades no mês de janeiro de 2002.

⁹ Cursos nos NAPs (núcleos localizados nas universidades do Estado do Paraná envolvidas com a formação de professores de inglês), com cem horas de estudo em aulas presenciais nos NAPs, mais 20 horas de estudo auto-dirigido, cujo objetivo era melhorar a competência em língua inglesa, com ênfase nas habilidades de falar e compreender o idioma. Foram ofertadas 750 vagas no ano de 2002, em todo o Estado.

¹⁰ Estes encontros acontecem dentro da própria escola, momentos em que se faz leitura de cadernos temáticos, (textos elaborados pelas consultoras Clarissa Jordão[2005a] e Telma Gimenez [2005]) para reflexão e produção de novos textos sobre ensino/aprendizagem e que são encaminhados para a Secretaria de Estado da Educação. O material recebido servia como subsídio para a elaboração de versões preliminares das Diretrizes Curriculares Estaduais, cuja versão final ficará pronta em 2006.

3.3 A COLETA DE DADOS

Para identificar as crenças desses professores, fiz uso de um questionário com sete questões reflexivas que objetivavam levar o sujeito a discorrer sobre diversos tópicos, divididos em três eixos temáticos: a língua estrangeira, o ensino da língua estrangeira e o professor de língua estrangeira, que serão explicitados a seguir.

1) No eixo temático *Língua Estrangeira*, fiz uso de duas questões: a) O que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira? e, b) Qual é a finalidade do ensino de língua estrangeira?

2) No eixo temático *Ensino/Aprendizagem da Língua Estrangeira*, utilizei duas perguntas: a) Quais são os métodos utilizados no ensino de Língua Estrangeira e como você os avalia? e, b) Que métodos de avaliação são utilizados para verificar a aprendizagem de seus alunos? Por quê?

3) Por fim, no eixo temático *o professor de Língua Estrangeira*, foram utilizadas três questões: Qual é o papel do professor de Língua Estrangeira?, b) Que grau de competência (lingüística, metodológica, discursiva, comunicativa) o professor de Língua Estrangeira deve ter? e c) Que tipo de formação o professor de Língua Estrangeira precisa ter? Para a fase de coleta dos dados foram contactados cerca de cinquenta professores. Desses cinquenta, apenas doze responderam ao questionário.

3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DO CORPUS

Considerando que a Análise Crítica do Discurso e a Gramática Sistêmico-Funcional investigam como a linguagem reflete, produz e reproduz estruturas sociais, a análise dos dados obtidos é baseada nesta premissa. Nessa perspectiva, segui os encaminhamentos teórico-metodológicos postulados pelo quadro tridimensional de análise proposto por Fairclough (2001). O procedimento de análise dos dados segue uma abordagem

bottom-up, ou seja, parto da descrição textual para chegar à interpretação e explicação das práticas discursivas e sociais.

Para isso, antes de analisar criticamente os dados, fiz o levantamento de quais eram as crenças presentes no discurso dos sujeitos, listando-as até não aparecerem mais. Em seguida, fiz a porcentagem dessas crenças para então iniciar a análise dos dados segundo os moldes da análise crítica do discurso. O critério de escolha das crenças foi a representatividade: escolhi as crenças mais freqüentes em cada tema, sendo que esta classificação variou de um a cinco tipos de crenças em cada eixo. No eixo Língua Estrangeira, investiguei o tópico '*significados e finalidade do ensino/aprendizagem*'. No eixo ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira, métodos de ensino e de avaliação do ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira. E, por fim, no eixo professor de Língua Estrangeira, investiguei os tópicos formação do professor e competência do professor.

Após este trabalho de seleção foram selecionados 147 excertos, correspondendo às crenças mais freqüentes relativas aos três eixos temáticos mencionados acima. Cada excerto foi identificado por números para que a identidade do professor não fosse revelada. Optei por uma nomenclatura do gênero masculino, pois muitas vezes falo do professor sujeito da pesquisa, mas também generalizo tal posição para os professores em geral. No entanto, somente um sujeito da pesquisa pertence ao sexo masculino.

Em seguida, iniciei o procedimento de análise, subdividido em duas etapas. A primeira etapa de análise focaliza as questões textuais (micro-análise), através da investigação da metafunção ideacional, especificamente do sistema de transitividade. Dentro de cada processo, os excertos foram divididos segundo os eixos temáticos, que são, respectivamente: a Língua Estrangeira, o ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira e o professor de Língua Estrangeira. A próxima fase consistiu na descrição da transitividade (dos processos, participantes e circunstâncias) e, marginalmente, da modalidade (marcadores que indicam

obrigações, permissões e necessidades), a fim de investigar as escolhas lingüísticas feitas pelos professores para representar suas crenças, e o que isso significa. Seguindo os critérios propostos por Fairclough (2001), nesta parte de análise, procurei focar questões de poder e de hegemonia, fazendo sempre uma relação entre as práticas discursivas e as sociais.

A segunda etapa de análise corresponde à segunda e terceira dimensões do quadro tridimensional (Fairclough, 2001), ou seja, a da prática social. O corpus foi analisado com vistas ao conteúdo, ou seja, as crenças dos professores. Neste momento, procurei investigar questões de ideologia, hegemonia e poder relativas ao ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. Procurei investigar também a presença de intertextualidade entre o discurso dos professores e outros discursos, buscando reflexos das teorias discutidas pelos professores no programa de formação continuada, das Diretrizes Curriculares Estaduais (Paraná, 2003 e 2005) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais no discurso dos professores.

Todos esses procedimentos me permitiram tecer considerações não só sobre o conteúdo social das crenças dos professores, mas sobre as relações entre seus discursos e outros textos, e sobre as formas de textualização e organização de suas idéias.

4 O DISCURSO COMO TEXTO

A gramática, como fenômeno, é parte da linguagem. Ela representa os recursos que podem ser usados na interação entre as pessoas. Estes recursos para criar significados seguem padrões de seleção e organização estrutural, influenciados pelas relações sociais, que se tornam visíveis, palpáveis e materializados na forma de texto. Os sujeitos representam suas experiências do mundo interior e exterior ao expressá-las em conteúdos textuais, os quais permitem ao leitor verificar a atividade social que está acontecendo.

Do ponto de vista da GSF, qualquer aspecto da estrutura lingüística carrega significação ideológica, posto que as opções textuais não são feitas aleatoriamente. Na análise da dimensão texto, optei pela investigação da transitividade, parte da metafunção ideacional (Halliday, 2004), pois quando olhamos para essa metafunção, procuramos entender a gramática da oração como representação, ou seja, a língua como representação do mundo (Ikeda, 2005). A transitividade possibilita ao falante ou escritor fazer escolhas, que, no discurso, indicam seu ponto de vista e são, portanto, significativas.

Nesta parte da pesquisa, olhei para as crenças dos professores a fim de investigar como os professores participantes da pesquisa constroem discursivamente suas próprias práticas, suas relações com estas práticas, e suas identidades no contexto educacional. Os excertos, correspondentes à fala dos professores a respeito de suas crenças sobre os tópicos descritos na seção de coleta dos dados, capítulo de Metodologia da Pesquisa, foram

classificados de acordo com o tipo de processo. Cada processo, por sua vez, foi subdividido em três eixos temáticos: 1) a Língua Estrangeira; 2) o ensino da Língua Estrangeira e, 3) o professor de Língua Estrangeira. Vamos agora à exploração desta primeira parte do quadro tridimensional: a descrição.

4.1 OS PROCESSOS MATERIAIS

De acordo com Goatly (2004), os processos materiais representam quais ações e eventos estão acontecendo no mundo. Realizam-se através de verbos que podem indicar tanto ações concretas quanto abstratas (Martin, Matthiessen & Painter, 1997). Segundo esses autores, os processos materiais são formados pela seguinte realização estrutural: Ator, Processo, Meta e Beneficiário. O Ator é um participante inerente, pois é ele quem está praticando a ação material. O Processo é o verbo indicativo de ação ou evento. Se o processo é estendido a alguma coisa ou alguém, a oração pode também conter a Meta, que representa ao que o processo é dirigido, aquilo/aquele que é efetivamente modificado pela ação (Eggins, 1994, p. 231). O Beneficiário é o quem recebe os artigos ou serviços, é quem se beneficia das ações realizadas pelo Ator.

Os professores entrevistados fizeram uso de uma gama de processos materiais para manifestarem suas crenças sobre ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira na escola pública do Paraná. O quadro a seguir mostra os processos materiais presentes nos três eixos temáticos da pesquisa – a Língua Estrangeira, o ensino de Língua Estrangeira e o professor de Língua Estrangeira.

4.1.1 A Língua Estrangeira

Para falar sobre a Língua Estrangeira, os professores fizeram uso de 26 processos materiais, os quais foram realizados através das questões 1 e 2 do questionário, que são: a) *O que significa ensinar e aprender uma Língua Estrangeira?*, e b) *Qual é a finalidade do ensino*

de Língua Estrangeira? As respostas dos professores algumas vezes apresentam o Ator, outras não. No entanto, como este componente da estrutura da oração está presente na pergunta, quando não há a presença do Ator na resposta fica implícito que o excerto se completa com a pergunta, como podemos ver no primeiro excerto. O mesmo acontece com os processos, os quais, às vezes, são precedidos dos verbos “significa” e “é” (de forma elíptica), por também estarem presentes nas perguntas.

Para identificar os processos materiais abaixo, utilizei a pergunta: “O que X fez/faz?”, cuja resposta envolve apenas um participante num processo intransitivo, conforme proposto por Eggins (1994). Aplicando essa pergunta ao primeiro eixo temático das crenças dos professores, teríamos algo como: “O que o ensino de inglês faz/fez?”, obtendo as seguintes respostas:

- **Vivenciar** a cultura do outro povo. (profº 4)
- **Despertar** a capacidade de decodificar e interpretar signos em outra cultura. (profº 12)
- **Ampliar** [...] o conhecimento da cultura de um povo. (profº 1)
- Ferramenta para o cidadão **garantir** melhores condições de vida social e profissional. (profº 5)
- É de crucial importância para que o cidadão se **projete** no seu meio e fora dele. (profº 5)
- É **dar** um passo adiante na direção da alfabetização plena. (profº 8)
- E um instrumento que **ajuda** na formação do indivíduo. (profº 9)
- Através da língua, o aluno pode refletir sobre diferentes tópicos que **contribuirão** não só na sua formação, mas na formação de um mundo melhor. (profº 9)
- Poder se **relacionar** com o mundo. (profº 9)
- Poder **passar** isso adiante com uma nova visão de mundo. (profº 7)
- **Penetrar** em novos conhecimentos que vão além da comunidade (profº 4)
- **Despertar** a capacidade de interagir com todo tipo de conhecimento a disposição para pesquisa e desenvolvimento pessoal, social e profissional. (profº 5)
- **Extinguir** fronteiras através deste novo conhecimento que são as janelas para o mundo. (profº 10)
- Aprendendo uma língua estrangeira, aí o aluno poderá se **inserir** no mundo globalizado. (profº 1)
- Ela [a língua] tem o poder de **quebrar** barreiras que separar o conhecimento da comunidade do conhecimento global. (profº 9)
- É de uma importância tamanha quanto ser **alfabetizado** na própria língua. (profº 5)

Os processos materiais podem também ser transitivos, quando há mais de um participante, ou seja, o fazer envolve uma entidade. Eggins (1994) relata que este tipo de

processo responde à seguinte questão: “O que X fez/faz para Y?” Aplicando esta pergunta ao mesmo eixo temático, teríamos algo como: “O que o inglês faz pelos alunos?”, com as seguintes respostas:

- **Proporcionar** aos alunos uma visão de uma nova cultura. (prof^o12)
- **Trazer** ao aluno uma nova visão de mundo. (prof^o 10)
- **Preparar** o aluno para que possa se relacionar com o mundo. (prof^o 9)
- **Proporcionar** aos alunos uma visão de um novo mundo. (prof^o12)
- **Trazer** ao aluno uma realidade globalizada. (prof^o 10)
- **Introspectá-lo** num mundo globalizado. (prof^o 3)
- **Capacitar** ao (sic) aluno uma nova visão de mundo. (prof^o 3)
- **Oportunizar** ao educando uma nova cultura. (prof^o3)
- **Dar** ao aluno acesso a um novo mundo. (prof^o 9)
- **Incentiva-lo** a procurar novas oportunidades. (prof^o3)

Podemos dizer que, quanto aos significados e finalidades do ensino/aprendizagem de uma LE, as crenças dos professores estão fortemente situadas no campo do fazer (ver gráfico, página 48). Isso nos dá uma pista de que os professores estão bastante engajados com o “fazer alguma coisa”. Através da categoria de transitividade, é possível observar que o Ator é representado, na maioria das vezes, pela língua. Isso indica que, embora os professores sejam Atores indiretos, na função de agentes do ensino, são eles quem mediam e possibilitam a aprendizagem. Nesse sentido, o discurso desses professores nos remete a uma identidade que evidencia um certo prestígio e poder. É o professor quem atua, juntamente com a língua, sobre o aluno, provocando mudanças positivas: formar cidadãos, oportunizar uma nova cultura, uma nova visão de mundo, a realidade globalizada (Metas). Cabe ao aluno, o papel de Beneficiário, um papel passivo diante do professor e da língua. É ao aluno que o processo é dirigido, é ele que é modificado pela ação, como podemos ver no segundo bloco de processos materiais.

4.1.2 O ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira

Passarei agora a analisar os processos materiais presentes nas crenças de professores a respeito do ensino/aprendizagem de LE. Este eixo temático está subdividido em

métodos de ensino de Língua Estrangeira e métodos de avaliação do ensino de Língua Estrangeira. Os excertos abaixo correspondem às crenças dos professores a respeito dos métodos de ensino, obtidas através das respostas à questão 6: *Quais são os métodos utilizados no ensino de Língua Estrangeira e como você os avalia?*, como podemos ver:

- Hoje os professores tendem a **ensinar** o inglês na sua função comunicativa. (prof^o 8)
- ... então, **trabalha-se** mais leitura e gramática. (prof^o 10)
- Hoje o professor de inglês **dá** preferência para textos que provoquem no aluno uma reflexão, sobre fatos do passado, do presente e que influenciarão na construção do futuro. (prof^o 9)
- Além disso, o grande número de alunos em sala de aula não possibilita ao professor **fazer** um trabalho mais dinâmico, mais comunicativo, pois ainda enfrenta o problema da indisciplina, que é uma barreira a mais na escolha do método de ensino. (prof^o 9)

Começarei minha análise dos processos materiais acima focando circunstâncias temporais. Dois dos professores entrevistados usaram a expressão de tempo “hoje”. Neste caso, pode estar fazendo um recorte, uma comparação entre o presente e o passado, provavelmente antes e depois da participação no programa de formação continuada da SEED/PR. Apenas um dos professores entrevistados preferiu uma forma explícita de Ator, se fazendo presente na expressão, como podemos ver a seguir.

- Em meu trabalho, eu **utilizo** a leitura e compreensão de textos, pesquisas com assuntos de interação com o aluno, gramática com vários tipos de exercícios (levando a parte lúdica para as aulas quando possível), e a parte de cultura geral, onde abordo alguns assuntos da atualidade ou de interdisciplinaridade. (prof^o 12)

Os outros optaram por uma posição mais reservada e menos comprometida através do uso da terceira pessoa no singular ou plural. Tal fato pode indicar que a questão do método não é um ponto pacífico.

Quanto às Metas, percebemos, neste bloco, que os professores fazem uso de uma mistura de métodos, o que aponta para um hibridismo (Carmo, 2001) quanto à descrição do método de ensino. O método comunicativo, mesmo não sendo o mais atual na área acadêmica, continua sendo considerado um progresso para os professores de escolas públicas. Os conflitos e dúvidas em relação aos métodos de ensino dão lugar a uma relação estável, quando

se entende que para cada contexto há um método apropriado, como dizem as professoras no trecho a seguir, que nos mostra que o que vale é o bom senso do professor.

- Em geral, os professores **fazem** uso de todos os métodos para atender o perfil dos professores e alunos. (profº 8)
- Comunicativa, approach grammar (sic), translation, áudio-lingual, **usando** o melhor de cada método, de acordo com a realidade da sala de aula. (profº 11)

Por outro lado, falar de avaliação é um tanto complicado, porque este termo está ligado à idéia de julgar, de medir conhecimento, fruto de uma concepção tradicional de ensino/aprendizagem. No entanto, a pesquisa demonstrou uma mudança de comportamento do professor em relação a esse tema.

Diferentemente dos exemplos anteriores, os trechos a seguir, chamam a atenção pelo predomínio do discurso em primeira pessoa, ou seja, o Ator é o próprio professor que fala, e que se identifica através da primeira pessoa do singular. Essa relação de inclusão no discurso, de explicitar suas posições quanto à avaliação, demonstra que os professores se sentem bastante confortáveis com esse tema. Além disso, a ausência total de expressões de modulação corroborara segurança do professor frente ao tema. Quanto aos processos materiais, estes apontam para ações estáveis e ações que indicam mudança, como em “exclui”, indicando uma mudança de atitude. Assim, para a sétima questão - *Que métodos de avaliação são utilizados para verificar a aprendizagem de seus alunos?* -, temos as seguintes práticas sociais:

- **Avalio** continuamente os meus alunos: avaliação de produção textual com gramática contextualizada. Exercícios de comunicação, escrita e audição, pesquisas, trabalhos, etc, apesar do ensino de língua estrangeira no Brasil estar direcionado para a leitura. (profº 1)
- **Sigo** uma avaliação semestral, somatória do processo ensino-aprendizagem e bimestral, diagnóstica e processual. (prof 2)
- **Uso** também a prova escrita, a oral, os trabalhos em grupo e individuais, o “role-play” e, ainda, outras vivências interativas como método de avaliação. (profº 3)
- **Utilizo** provas de interpretação de texto, de gramática contextualizada, de audição e compreensão de listas de palavras, de elaboração de pequenos textos, de tradução de textos reflexivos e de pesquisas a respeito da cultura de países que utilizam o inglês como primeira língua. (profº 9)
- **Utilizo** avaliações escritas, principalmente de leitura. (profº 10)
- A avaliação **acontece** diariamente no interior da sala de aula. (profº 7)

- Todos os aspectos interativos, expressados na sala de aula e fora dela são **avaliados e somados**. (profº 3)
- **(Utilizo)** Avaliação diagnóstica. Porque é o interesse em construir e descobrir o conhecimento que resulta a aprendizagem. (profº 3)
- **(Utilizo)** O portfólio. Porque leva o aluno a se auto-avaliar e ele consegue visualizar o que vem aprendendo e o que pode ainda melhorar e aprender. (profº 5)
- **Acompanhando** pessoalmente o trabalho do aluno através de tarefas feitas no seu caderno de classe em sala; pesquisa; perguntas orais, escritas versões leitura e principalmente ouvindo suas dúvidas e colocações. (profº 6)
- **Excluí** definitivamente do meu vocabulário a palavra assustadora “prova de inglês”. Faço isso porque valorizando o trabalho dele gera um clima de confiança mútua altamente favorável ao aprendizado. (profº 6)

Essa relação estável, no que tange aos Atores, é rompida quando se trata da Meta, pois percebemos que os professores declaram utilizar uma diversidade de métodos de avaliação, que vão desde o mais tradicional até os considerados “atuais”, com predomínio dos últimos. De acordo com o discurso desses professores a prova, instrumento tradicional para medir o aprendizado, vem sendo deixada de lado, substituída por uma proposta mais inovadora de avaliação, que inclui o portfólio e a avaliação diagnóstica e contínua. Ao defender tais propostas de avaliação, acontece um deslocamento do poder do professor (de forma explícita nos três últimos excertos), tradicionalmente visto como agente da avaliação. De acordo com os excertos examinados, o aluno, na função de Beneficiário, também exerce um importante papel, com um certo poder, mesmo pequeno, pois ao interagir no processo de avaliação, deixa a posição de dominado para assumir uma mais responsável e empoderada, de participante da interação.

4.1.3 O professor de Língua Estrangeira

Passarei agora a apresentar a análise textual das crenças dos participantes da pesquisa ligadas ao terceiro eixo temático, ou seja, o professor de Língua Estrangeira. A primeira crença diz respeito ao papel do professor. Os dados foram retirados da questão 3 do questionário, apresentada da seguinte forma: *Qual é o papel do professor de Língua Estrangeira em sala de aula?* Vejamos abaixo como os professores expressam suas crenças sobre o seu papel em sala de aula, no tocante a suas ações:

- **Facilitar** o processo de aprendizagem da língua Inglesa [...]. (profº 8)

- [...]é ele que vai **conscientizar** o aluno de que a língua estrangeira vai ampliar horizontes. (profº 9)
- [...] **provocar** no aluno reflexões através da língua: reflexões sobre o mundo, sobre a cultura do mundo, sobre o papel do cidadão na construção do futuro. (profº 9)
- O professor pode **lançar mão** de todos os recursos possíveis para que o aluno perceba que qualquer outra língua tem os mesmos mecanismos da língua materna. (profº 5)
- [...] que saiba **proporcionar** momentos agradáveis aos alunos, para que ele possa ficar à vontade para questionar, ampliando mais os seus conhecimentos. (profº 12)

Os processos materiais relatados acima indicam que a função do professor é levar o conhecimento até o aluno. Essa crença reforça a idéia de que o professor é o responsável por mediar o conhecimento para os alunos, um papel que atribui a ele uma posição de poder, sendo ele o responsável por essa mediação.

Passarei agora a olhar para as crenças sobre formação do professor, presentes no discurso dos professores. Os excertos abaixo foram retirados da questão 3, assim apresentada: “Que tipo de formação o professor de Língua Estrangeira precisa ter?”. Para os professores entrevistados:

- A formação continuada através de cursos de proficiência, de pronúncia, de metodologia, de cultura estrangeira, **ajuda** bastante na formação do professor, levanta a sua auto-estima e ainda proporciona ao aluno uma melhor aprendizagem. (profº 9)
- É impossível ao professor **manter-se** em atividade somente com o curso de graduação em formação de professor. (profº 3)
- A faculdade por si só não consegue **formar** o professor competente [...]. (profº 5)
- Hoje em dia, infelizmente, os professores se **formam** nas universidades sem o domínio lingüístico da língua estrangeira. (profº 7)
- Compete ao professor **desenvolver** seus conhecimentos através de cursos de capacitação voltados para a área, implementando os aspectos culturais que lhe ofereçam mais segurança e oportunidade de imersão lingüística. (profº 3)

Dos Atores dos processos acima, cinco são os professores, e os outros são a formação. O professor, nesse sentido, encarrega-se do fazer no que concerne a sua formação. É ele quem desenvolve, vivencia, e constrói sua formação, porém não deixa de demonstrar sua decepção com a faculdade, grande responsável por seu desenvolvimento profissional inicial. As marcas de agenciamento do professor são fortes nestes trechos, nos quais o professor assume a responsabilidade por sua formação continuada, buscando-a quase que

como uma obrigação, como podemos ver no segundo excerto. O professor assume a responsabilidade de agir sobre sua formação, sobre o mundo e sobre os outros. Isso indica uma transformação das relações de poder tradicionais: o professor é o agente principal da busca de formação, e não mais a faculdade ou os órgãos oficiais, como a SEED.

O tom de argumentação também é bastante empoderador. Ao afirmar que “é impossível ao professor manter-se em atividade somente com o curso de graduação em formação de professor”, o professor 3, parece estar indicando uma necessidade, quase que uma obrigação, dos tempos atuais para professores de LE. Caso tenha apenas a graduação, este profissional não consegue se manter capacitado para o exercício da profissão. A fala deste sujeito deixa transparecer que o próprio contexto acadêmico e profissional “exige” a formação continuada do professor.

Neste mesmo eixo temático, analisarei a seguir os processos materiais em relação à competência do professor. Para a questão 5 - *Que grau de competência (lingüística, metodológica, discursiva, comunicativa) o professor de Língua Estrangeira deve ter?*, os processos materiais coletados foram os seguintes:

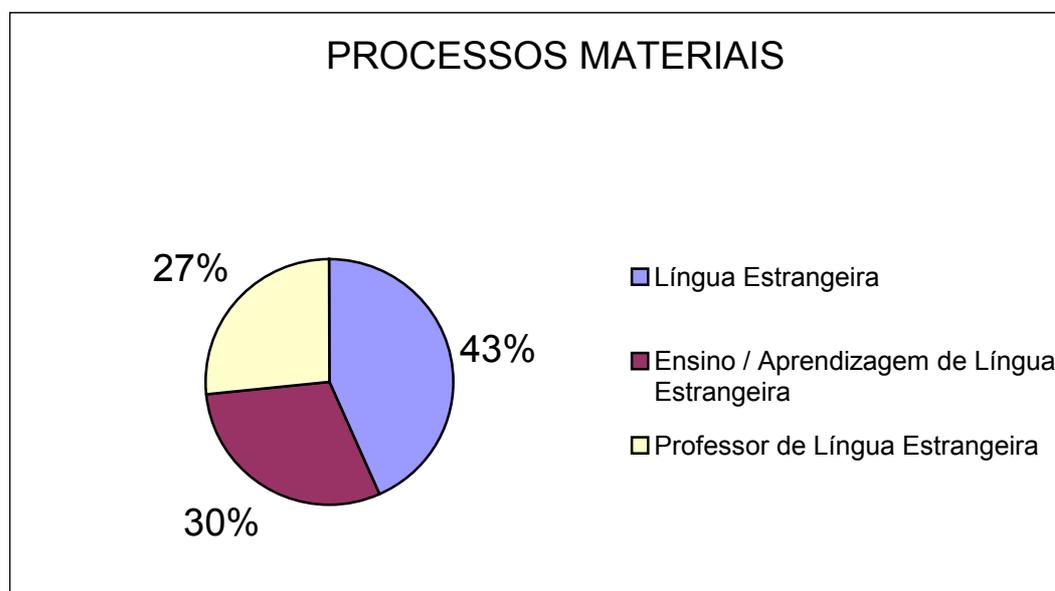
- É natural que a graduação seja **desenvolvida** ao longo do tempo. (profº 3)
- A consciência lingüística construtiva vai se **desenrolando** através do esforço reflexivo, buscando competência discursiva, metodologias inovadoras, experiências comunicativas e todos os meios estimuladores que solidifiquem a competência lingüística. (profº 3)
- O professor não deve se **estagnar**, ficar atrelado aos conhecimentos adquiridos (profº 3)
- [...] deve **desenvolver** seu olhar reflexivo, sob responsabilidade de continuada implementação. (profº 3)
- Quanto à metodológica, é aquela que **dá** conta de cumprir o papel do professor enquanto facilitador e organizador da aprendizagem. (profº 8)

Os Atores já não são somente os professores, mas também a própria formação. São as ações do professor na formação que levam ao aprimoramento. É o desenvolvimento da “consciência crítica”, a busca da formação continuada, que proporciona a mudança. Em duas orações também são estabelecidas as obrigações do professor, representadas através do marcador de modulação “deve”, indicando, mais uma vez, o poder dos falantes de ditar regras

para si e para os demais professores. Quanto aos processos materiais, quatro deles indicam ações voltadas para o aprimoramento do professor, tais como *desenvolver*, *desenrolar* e *não estagnar*, ações que são vistas como parte da construção da própria identidade do professor.

O estudo dos processos materiais na fala dos professores revelou que os professores têm uma frequência bastante alta de processos materiais no discurso quando se trata do eixo Língua Estrangeira, pois como podemos no gráfico abaixo, 43% dos excertos materiais são a respeito da língua. A visão de mundo dos professores entrevistados em relação ao fazer não está direcionada para o ensino/aprendizagem ou para o professor, mas sim para Língua estrangeira, o que nos leva a entender que a Língua Estrangeira tem uma ideologia muito forte: a de promover a ação. A revelação desta crença é de extrema importância, pois através dela, podemos compreender a prática do professor e sua identidade.

GRÁFICO 1 – PROCESSOS MATERIAIS



4.2 OS PROCESSOS RELACIONAIS

Os processos relacionais são processos de ser, não no sentido de existir, mas no sentido de relação entre duas identidades ou dois conceitos (Olher, 2004). O processo

relacional implica a existência de relação entre dois conceitos ou participantes: o Atributo e o Identificador. Esses processos podem ser de dois tipos (Halliday, 2004):

1. **Atributivo**: onde A é um atributo de X

2. **Identificativo**: onde A é a identidade de X e são subdivididos em Intensivos, Possessivos e Circunstanciais. 1. **Intensivo**: onde X é (ou está) em A; 2. **Circunstancial**: onde X é (ou está) em A; e 3. **Possessivo**: onde X tem (ou possui) A

Tratarei a seguir da análise dos processos relacionais presentes no discurso dos professores entrevistados, seguindo os três eixos temáticos anteriormente apontados: A Língua Estrangeira, o ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira e o professor de Língua Estrangeira.

4.2.1 A Língua Estrangeira

Mostrarei a seguir a classificação dos processos relacionais referentes à Língua Estrangeira. De acordo com os dados obtidos nas questões 1 e 2 do questionário - *O que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira?*, e *Qual é a finalidade do ensino de língua estrangeira?*, neste bloco temos processos relacionais identificadores atributivos intensivos, através dos quais os professores definem o aprendizado de uma Língua Estrangeira. Os exemplos abaixo contêm apenas os Atributos, visto que os Identificadores já estão nas questões, nas formas de “ensinar e aprender uma Língua Estrangeira” e/ ou “a finalidade do ensino de Língua Estrangeira”. Os Atributos Intensivos indicam uma classe, ou seja, o ensino/aprendizagem de uma LE é alguma coisa, não uma qualidade, mas um grupo nominal, pois são iniciados por um artigo (Eggins, 1994; Downing & Locke, 1992; Bloor & Bloor, 1995).

- É o conhecimento de uma outra cultura [...]. (profº 2)
- É uma nova visão de mundo através da cultura de outros povos. (profº 11)
- É o descobrir de uma nova cultura na qual ele deverá ser inserido. (profº 4)
- É uma nova visão de mundo. (profº 10)
- É o ponto de partida para um novo mundo. (profº 4)

- **Levar** ao alcance do aluno uma nova ferramenta para que o mesmo tenha **acesso** a este novo mundo cheio de informações. (profº 10)
- **Estar** sempre em contato com a cultura do outro. (profº 7)

Como podemos ver, a ideologia que prega a hegemonia do inglês no mundo contemporâneo, e que supostamente coloca o aprendiz em contato com um novo “mundo, cultura, visão”, está também presente no discurso dos professores. Nas relações sociais contemporâneas o exercício do poder é cada vez mais exercido pela linguagem, sobretudo pelo trabalho ideológico da linguagem. Neste caso, por exemplo, a figura do professor ajuda a produzir e reproduzir uma certa ideologia lingüística.

Nos excertos acima, a Língua Estrangeira é definida de forma categórica, com ausência total de expressões de modulação, indicando um total alinhamento do professor com essa posição ideológica. Nesse sentido, a LE “é” algo: uma nova visão de mundo, o descobrir de uma nova cultura, o ponto de partida para um novo mundo (Atributos Intensivos). A análise da transitividade deste trecho revela uma uniformidade, pois percebemos um predomínio quase que unânime do mesmo processo relacional (verbo ser), dentro da uma mesma classificação (Processos Intensivos Atributivos). Há uma relação estável e hegemônica com a língua inglesa, que demonstra o posicionamento dos sujeitos, seus valores e modelos de comportamento. Essa posição não é crítica, uma vez que o papel civilizatório da Língua Estrangeira é retratado de forma naturalizada, uma verdade praticamente intocável aceita pela maioria das pessoas. Essa visão cristalizada e aparentemente consensual do poder da língua inglesa, entretanto, configura-se como um domínio hegemônico temporário, domínio que, devido às lutas ideológicas, pode ser mantido ou transformado (van Dijk, 1995).

4.2.2 O ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira

Ao falarem a respeito dos métodos de ensino, os professores estabelecem relações através dos processos relacionais, e também fazem uma avaliação do método em questão. Os Portadores são os métodos de ensino e os processos relacionais se materializam pelo verbo ser. Isso quer dizer que o método “é” uma entidade, um conceito. De acordo com as respostas

à questão *Quais são os métodos utilizados no ensino de Língua Estrangeira e como você os avalia?*, os professores descrevem os métodos da seguinte forma:

- **[São]** Discussões sobre textos e ainda exercícios de estrutura. (profº 1)
- O método mais usado é o tradicional: perguntas, respostas e tradução. (profº 2)
- **É** desnecessária a minha avaliação em relação a esse [tradicional] método, pois o resultado está visível no dia-a-dia dos alunos que demonstram aversão à aquisição de uma língua estrangeira. (profº 2)
- A gramática e a tradução ainda **fazem** parte do dia-a-dia da aula do professor. (profº 9)
- Tanto professores e alunos ainda **estão** apegados aos dicionários, ao quadro negro e (quando podem), a um livro didático. (profº 9)
- Já o método comunicativo é um método totalmente interativo que oferece vivência lingüística bem fundamentada na aprendizagem. (profº 3)
- O melhor método é aquele que contempla as quatro habilidades, porém isto é utópico devido a todos os problemas sabidos em uma sala de aula, tais como o número de alunos, a heterogeneidade, etc [...]. (profº 3)
- Atualmente os métodos mais utilizados **são** o gramatical e o comunicativo. A minha avaliação é que são métodos bons, mas que ainda precisam de uma reformulação, de uma complementação. (profº 2)
- O método de cada professor deve **ser** sempre avaliado através da troca de idéias entre os mesmos em grupos de estudo. (profº 4)
- Primeiramente, todos os métodos, se utilizados nos contextos pra os quais foram criados, **são** bons. (profº8)
- Os métodos **são** muitos e acredito que cada professor de escola pública tem o seu, o qual consiste numa mistura de todos os métodos: repetição, tradução, reflexão, comunicativo [...]. (profº 9)
- O melhor método é o próprio. (profº 6)

Os dados acima indicam uma totalidade de Atributivos para o método de ensino.

Todos os processos relacionais acima são do tipo Intensivo, pois servem para definir a identidade do Portador. Embora todos estejam dentro da mesma classificação sistêmico-funcional, os dados revelam um conflito ideológico de crenças sobre os métodos de ensino de inglês como Língua Estrangeira, que vão desde a mais tradicional (tradução e gramática) até o ensino das quatro habilidades através do método comunicativo e de métodos reflexivos.

Por exemplo, ao falar de métodos de ensino, alguns professores apresentaram um posicionamento crítico em seu discurso, como, por exemplo, ao buscarem um método próprio o que indica que a posição do professor frente aos métodos de ensino não é totalmente passiva, de mero receptor. Outros, porém, ao falar dos métodos, não se colocam como agentes, ficando velado, de certa forma, se o método citado é usado por ele ou pelos professores em geral. Esse tipo de neutralidade, de acordo com Ikeda (2005), também é uma

forma de significação ideológica, não acidental. Quanto aos métodos de ensino dos professores de LE, podemos dizer que este ponto não é pacífico no discurso dos professores pesquisados, e que as posições são contraditórias, aparecendo tanto traços de um posicionamento mais crítico através da busca de caminhos próprios na área metodológica, quanto traços de apagamento do sujeito através do uso de um discurso impessoal.

Passarei a falar agora dos processos relacionais presentes no discurso sobre avaliação do ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Os trechos abaixo foram retirados das respostas à questão: *Que métodos de avaliação são utilizados para verificar a aprendizagem de seus alunos? Por quê?* Os professores utilizaram os seguintes processos relacionais para falar a respeito de métodos de avaliação:

- É o “hello!!” na escadaria do colégio, o “What’s up!!” na hora do recreio que confirmam o interesse e a aprendizagem do aluno. (profº 3)
- A avaliação, para atender à legislação, é em processo e usa vários instrumentos. (profº 8)
- O método de avaliação **costuma ser** com base nas leituras e parte gramatical do período, fazendo uma avaliação oral, que consiste em leitura, compreensão e interpretação através de perguntas objetivas ou discursivas, avaliação escrita que se subdivide em gramatical, e textual. (profº 12)
- A avaliação gramatical **consiste** em questões sobre a gramática estudada durante as aulas do trimestre, e a avaliação textual, com um texto de vocabulário acessível a faixa etária, com perguntas objetivas e discursivas, para avaliar todas as formas que o aluno tem para obter o conhecimento. (profº 12)
- Aula-nota é um sistema de avaliação contínua e diária, onde eu olho caderno por caderno para melhor sanar as dúvidas dos alunos; é um acompanhamento individual. (profº 4)
- Avaliação contínua, em que o aluno é avaliado em cada aula, não apenas nas provas. (profº 11)
- [...] porque acredito que o mais importante para o aluno é a compreensão do que a gramática propriamente dita. (profº 10)

Temos agora não os professores como agentes (Portadores), mas sim a própria avaliação ou o aluno. Nos trechos acima os professores também procuram explicitar o que é cada tipo de avaliação. A maioria dos processos relacionais é expressa pelo verbo “ser” no presente, indicando que se trata de formas de avaliação atuais, estabilizadas ideologicamente. No entanto, um dos sujeitos da pesquisa (profº 12) usa o processo “costuma ser” para se referir aos métodos avaliativos, o que indica que, na visão desse professor, essa é uma tendência, não uma prática totalmente estabelecida no ensino de LE do Paraná.

No segundo excerto, o professor 8 parece buscar uma maior credibilidade ao afirmar que a avaliação “atende à legislação...”. Essa escolha linguística estabelece uma relação de poder na sua fala, pois serve para demonstrar que o mesmo tem conhecimento dos documentos oficiais¹¹ discorrem sobre a avaliação do ensino. Em outro trecho, o professor 10 usa a expressão “acredito”. Essa expressão moduladora indica que ele não está totalmente convicto de suas crenças. No entanto, mesmo apresentando esse tipo de distanciamento, o seu discurso revela uma proximidade às propostas mais atuais de ensino, que priorizam o conteúdo sobre a forma.

Na questão da transitividade, os trechos referentes ao ensino/aprendizagem de LE lançam mão, na totalidade, de Processos Relacionais Atributivos Intensivos, concordando com a opção gramatical usada no tópico anterior (a língua estrangeira). Tal escolha linguística revela que o discurso dos professores a respeito de métodos de avaliação está mais no campo de definição da identidade da avaliação do que no da posse ou das circunstâncias, ou seja, no campo das definições e do valor de cada tipo de avaliação.

4.2.3 O professor de Língua Estrangeira

Nesta parte de análise, tratarei das crenças dos professores a respeito de sua própria identidade. Começarei pelas crenças a respeito do papel do professor de língua estrangeira. Os dados foram levantados a partir da questão 3: *Qual é o papel do professor de Língua Estrangeira em sala de aula?* Para os sujeitos de pesquisa, o professor de LE:

- [...] tem que **ser** de mediador. (profº 1)
- [Tem que **ser**] de incentivador para que o aluno desperte o prazer de aprender. (profº 1)
- **Cabe** o papel de mediador de um conhecimento anterior ao seu tempo e posterior à sua época [...]. (profº 2)
- O professor como teve contato com a LE antes do aluno, como se supõe, na maioria das realidades do ensino público, **tem** o papel de mediador deste conhecimento. (profº 5)
- O professor **tem** o papel de mediador da aprendizagem de língua estrangeira. (profº 9)
- [O professor **tem** o papel] de motivador da aprendizagem de língua estrangeira. (profº 9)
- O professor é o parceiro do aluno no processo de aprendizagem. (profº 8)
- **É** um facilitador de conhecimento de língua enquanto meio de comunicação. (profº 11)

¹¹ Provavelmente este sujeito esteja se referindo à LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira).

- O professor é o artífice de cada conhecimento adquirido. (profº 3)
- Ser mediador entre informação e capacitação para os alunos. (profº 10)
- [...] é ser um mediador de informações. (profº 12)
- Ser criativo, motivador na construção do conhecimento. (profº 7)

O Portador é “o professor de LE”, e o mesmo está presente nos trechos ou implícito nas questões. Na maioria dos trechos, os sujeitos se referem aos professores em geral ao usarem os processos na terceira pessoa do singular. De acordo com os pressuposto da ACD essa neutralidade é apenas aparente, pois oculta relações de poder entre o sujeito que fala (professor participante dos cursos de formação continuada, portanto com “mais” conhecimentos), e o professorado em geral.

É importante salientar que, em relação aos processos relacionais “ter” e “ser”, surgem duas crenças na fala dos professores pesquisados, uma que indica que o professor já faz uso do papel de mediador, e outra que tem a obrigação de ser um mediador. Através do uso de moduladores, percebemos que, de forma mitigada, um dos professores dita as regras sobre o papel do professor para si próprios e para os demais (professor 1 – os dois primeiros excertos). É possível especular que o conhecimento oriundo da formação continuada leva os sujeitos da pesquisa a assumirem uma posição um tanto quanto prescritiva em relação ao papel do professor. As concepções prescritivas ou dominadoras, de acordo com Vieira (2002:155), “não permitem a desconstrução das configurações discursivas que oprimem o dominado”¹², restando ao mesmo a aceitação, o que contribui para “legitimar as formas de poder e de controle” (idem, ibidem). Embora os sujeitos de pesquisa deixem transparecer que nem todos os professores desempenham o papel de mediadores de conhecimento, eles parecem acreditar que essa é a obrigação do professor, através do uso de marcadores de obrigação como: “*tem que ser*”, “*é imprescindível*”, “*cabe*”.

¹² De acordo com Thompson (1984), a linguagem é o principal meio de construir sentidos para sustentar relações de dominação.

Alguns professores, por outro lado, indicam que esse papel já é ocupado pelos professores de LE, ao usarem o presente simples em expressões como “*o professor tem o papel de mediador*”, “*o professor é o parceiro do aluno*”. Nestes casos, a ideologia do papel do professor como mediador é naturalizada, e mesmo que suas práticas não condigam com tal ideologia, parece necessário, para os sujeitos da pesquisa, se retratarem desta maneira, pois tal posicionamento está ligado a um discurso pedagógico da modernidade tardia, e apresentar uma prática discursiva desta forma representa estar dentro das correntes modernas de ensino/aprendizagem.

Vale lembrar que o Atributo usado nos excertos para descrever o papel do professor revela um ponto cristalizado, através do uso predominante do léxico “mediador”. Este vocábulo tem sido muito usado na modernidade tardia, remetendo a um deslocamento da posição de poder exercida pelo professor até então. Atualmente a visão do professor como mediador parece ser pacífica entre os membros da comunidade discursiva docente/acadêmica. Esse tipo de transformação revela, nas palavras de Fairclough:

A luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação (2001, p.117).

Se no passado o professor tinha o papel de “detentor do conhecimento” (posição tradicional hegemônica), hoje, segundo as novas teorias educacionais, ele faz um papel de parceiro, de co-construtor do conhecimento com o aprendiz. De acordo com Christie (2004), o uso de termos como “mediador” e “facilitador”; faz com que o processo de ensino/aprendizagem passe a ser visto como mais significante que o produto.

Ao fazer uso desse termo, o professor não só se coloca dentro da modernidade como também demonstra a existência de uma nova ideologia em torno do papel do professor: a de que não existe mais a relação dominador/dominado entre professor e aluno. De acordo

com os sujeitos desta pesquisa, as relações dentro da sala de aula estão democratizadas, cabendo ao professor o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno.

Minha atenção agora se volta para o discurso dos professores a respeito de sua formação, de sua preparação para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira. As crenças abaixo, coletadas a partir das respostas à seguinte questão: *Que tipo de formação o professor de Língua Estrangeira precisa ter?*- referem-se a esse tema:

- O professor precisa ter uma consciência crítica da língua estrangeira. (profº 1)
- O professor **precisa**, ao longo do tempo de formação, do conhecimento da cultura de um povo. (profº 1)
- **Ter domínio é fundamental**, pois sua capacidade de ensinar se torna eficaz. (profº 7)
- O professor de língua estrangeira precisa ter uma formação não só lingüística, mas também discursiva e cultural. (profº 9)
- O professor precisa ser suficientemente capaz de saber quais são as suas deficiências para poder procurar algo que supra as suas necessidades. (profº 12)
- A sua formação deve ser superior, contínua e voltada para a área humanística. (profº 2)
- [precisa **ter**] formação continuada. (profº 3)
- **É importante** a reciclagem através de cursos de capacitação e de aulas-extras de línguas. (profº 4)
- [precisa **ter**] formação completa e continuada. (profº 5)
- **É necessária** uma formação mais completa tanto do ponto de vista lingüístico quanto metodológico. E também um programa de capacitação continuado. (profº 5)
- O professor de inglês precisa estar constantemente praticando a língua para manter e aperfeiçoar a proficiência lingüística. (profº 8)
- Além da formação acadêmica, o professor deve ter capacitação que seja oferecida pela instituição de ensino a que ele trabalha, ou por órgãos competentes. (profº 12)
- Só com a bagagem da faculdade, **fica** difícil um domínio da língua, principalmente na parte da conversação. (profº 4)
- Ao sair do curso superior, o aluno/professor **tem** apenas uma visão da língua estrangeira que vai ensinar. (profº 9)
- Quatro anos de faculdade não é (sic) suficiente. (profº 9)
- A formação do professor deve ser lingüística e pedagógica, e não termina com o final da graduação. (profº 8)
- A formação vai muito além do curso de Letras, pois quando se trata de língua estrangeira, **requer-se** que a mesma seja contínua. (profº 9)

Ao falar sobre a formação do professor de LE, os sujeitos da pesquisa fizeram uso de dezoito processos relacionais. Nos trechos acima, há um predomínio das locuções “professor” e “formação do professor” na função de Portador, e dos verbos “ser”, “ter” e “estar” como processos relacionais. Ao selecionar a terceira pessoa do singular como portador

desses processos os professores não se incluem nos mesmos, mantendo uma espécie de neutralidade.

Uma outra característica desses excertos é a modulação. Podemos observar que o discurso desses professores é composto de marcadores de modulação, com expressões que indicam permissão e obrigação, materializadas através dos verbos “*deve*”, “*precisa*”, “*tem que*”. Figueiredo (1995) pontua que as obrigações menos modalizadas, ou menos mitigadas (como “*deve*” e “*tem que*”, nos exemplos acima), indicam relações de poder e garantem um discurso empoderador para o produtor textual, ou seja, seus comandos e as ordens podem ser transmitidos de forma aberta, direta.

Várias vezes, os professores repetem: “O professor precisa...”. O termo é ambíguo: “*precisa*” revela uma necessidade, uma falta, uma ausência, alinhando-se com a noção de que o professor tem a necessidade de estar em constante formação, segundo o modelo de professor da modernidade (Celani, 2003). Por outro lado, esse marcador de modalidade também revela o estabelecimento de uma autoridade, de quem conhece, por isso sabe o caminho, e pode estabelecer obrigações para os demais, como em “*é importante*”, “*é necessário*”, “*é fundamental*”.

Como já foi dito acima, o marcador de modalidade “*deve*” (deve ser, deve ter) é menos mitigado (Reichmann, 2001), ou seja, não expressa uma relação de solidariedade, mas sim de autoridade e poder dos professores entrevistados em relação aos demais professores (i.e. todos os professores de LE). De acordo com Vieira (2002, p.153), essas expressões representam “estratégias e padrões máximos de manipulação e dominação” através das estruturas textuais, ainda que de forma inconsciente. As diferentes posições de poder variam desde uma posição menos autoritária expressa por expressões como “*precisa de*”, “*é necessária*”, “*é importante*”, passando a uma posição intermediária expressa por “*deve*” e

“deveria”, chegando até uma posição mais autoritária e menos solidária, expressa pelo verbo modal “tem que”.

Os sujeitos da pesquisa assumiram uma identidade de professores um pouco mais capacitados, provavelmente em razão da participação nos programas de capacitação, podendo assim apresentar o tipo de formação e competência que os professores de Língua Estrangeira devem apresentar. Esse empoderamento discursivo pode ter sido ocasionado pela formação continuada, uma vez que o poder é também resultado do conhecimento (Figueiredo, 1995).

Analisarei, a seguir, as crenças dos professores a respeito da competência do professor de LE. A pergunta que gerou essas crenças foi: *Que grau de competência (lingüística, metodológica, discursiva, comunicativa), o professor de Língua Estrangeira deve ter?* Os seguintes processos relacionais referem-se à competência do professor de LE.

- O professor precisar estar apto e capacitado para trabalhar com o ensino aprendizagem. Para isso, necessita participar da formação continuada. (profº 1)
- Você tem que ter experiência, refletir e compartilhar com outros professores, pois isto também faz parte do ensino/aprendizagem. (profº 4)
- Nesse sentido, a melhora da competência do professor fica restrita a um pequeno grupo de professores, que nada mais são que “lutadores” da educação. (profº 9)
- O professor tem que ser competente nas quatro habilidades lingüísticas (competência comunicativa). (profº 1)
- Aquela em que os testes de proficiência mínimos para dar aula de inglês é que todos deveriam ter ao sair da graduação. Claro que quanto maior a proficiência, melhor. (profº 8)
- Tem que ter o conhecimento de um especialista. e uma visão holística. (profº 6)
- Ele também tem que ter uma visão cultural, ter conhecimento dos vários gêneros que circulam nas revistas, nos meios de comunicação, ter habilidade de leitura, etc. (profº 1)
- Para ensinar uma língua tem que ter experiência de aprendizagem. (profº 1)
- Todas estas competências são excelências na aprendizagem de uma língua estrangeira; (profº 7)
- É primordial que seja um grau elevado [de competência lingüística, metodológica, discursiva, comunicativa, etc], (profº 7)
- Reconheço que o professor precisa ter um excelente grau de competência lingüística, discursiva, metodológica, discursiva, metodológica, comunicativa. (profº 9)
- Acredito que todas as linhas de competências o professor deve ter, pois uma tem ligação com a outra. (profº 12)

Através dos processos relacionais, os sujeitos estabelecem Atributos e Posse para seus Portadores. Heberle (2000), referindo-se a esses processos, sugere vários tópicos que devem ser levados em conta no momento da análise da transitividade. Um deles é a quem o

discurso é dirigido. Na maioria dos excertos acima, o Portador é o professor genérico demonstrando que o discurso é dirigido a todos os professores, incluindo apenas indiretamente o sujeito de pesquisa que está respondendo o questionário. A suposta neutralidade deste falante (através do uso da terceira pessoa do singular) tem o intuito de abarcar um maior número de pessoas, estabelecendo, também com a ajuda da voz ativa, uma voz de autoridade discursiva sobre os demais professores.

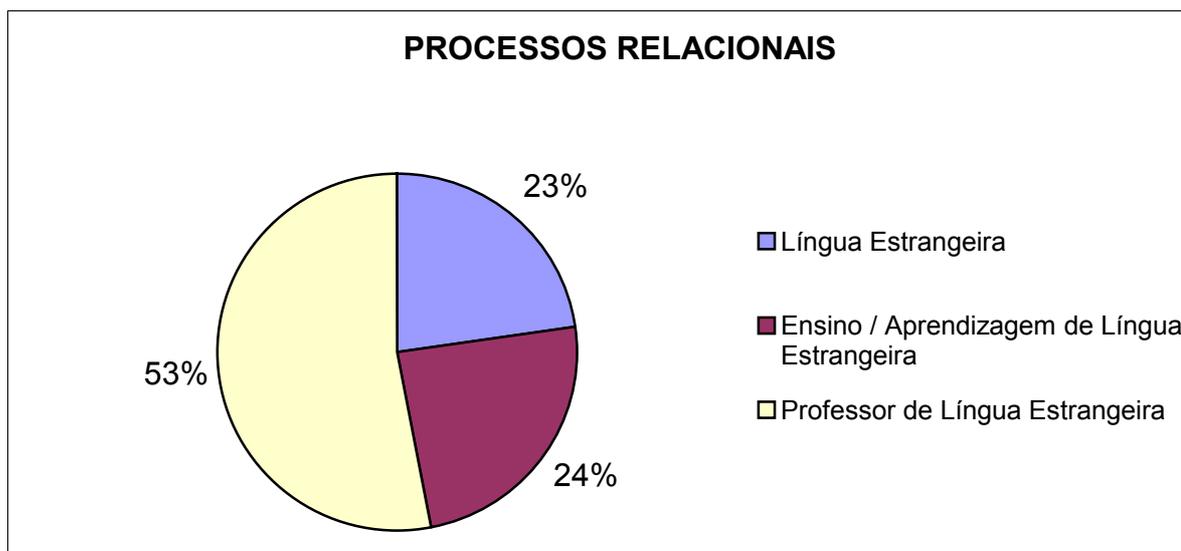
Nos exemplos acima os processos relacionais são precedidos, na maioria das vezes, por marcadores de modulação. Ao usarem expressões de comando, expressas pelos verbos modais “tem que”, “precisa”, “deve”, o professor está exercendo uma autoridade que resulta do conhecimento adquirido através da formação continuada. De acordo com Figueiredo (1995, p. 93), “os verbos modais ‘tem que’ e ‘deve’ indicam inescapáveis obrigações”. Entretanto, os sujeitos não estabelecem obrigações diretamente para si, indicando que essas obrigações são mais para os outros, que precisam seguir o caminho já trilhado pelos falantes. Esta posição de comando na fala dos professores pode ser explicada pelo fato de o grupo entrevistado ter atingido um grau bastante elevado de participação nas diversas fases do programa de formação continuada da SEED/PR, adquirindo, assim, conhecimentos que acarretam certo empoderamento frente aos demais professores (aqueles que não participaram do programa de formação continuada)¹³.

Nesse sentido, ao expressar as obrigações de um professor “de excelente grau de competência”, os professores estão indicando que também fizeram o “dever de casa”, visto que, como participantes ativos do programa de formação do professor, devem se apresentar como “competente”, “especialista”, “apto e capacitado”, ou seja, também precisam vender a imagem de um professor que está dentro dos padrões de qualidade. O quadro abaixo é um resumo dos processos relacionais. Nele podemos observar que o eixo norteador, professor de

¹³ Sobre o programa de formação continuada em questão, veja a seção 3.2 no capítulo 3.

Língua Estrangeira, está voltado para o estabelecimento de relações, principalmente com o uso de marcadores de modalidade. Esses marcadores “deve, precisa, tem que” junto com os processos relacionais estabelecem uma autoridade na fala desses professores, cujo discurso empoderado pode ser uma forma de manifestação das influências da formação continuada.

GRÁFICO 2 – PROCESSOS RELACIONAIS



4.3 PROCESSOS MENTAIS

De acordo com Martin, Matthiessen & Painter (1997), orações mentais são construídas através de processos que envolvem a consciência, incluindo processos de percepção, cognição e afeição. Os participantes envolvidos nas ações são o Experienciador ou Sensor (aquele que sente, pensa ou vê), e o Fenômeno (o elemento percebido). Eiggins (1994, p. 241) propõe que, para identificarmos um processo mental, a oração deve responder à seguinte pergunta: “O que você acha/sente/sabe sobre X?”, e que a resposta deve envolver reações mentais como pensar, sentir, perceber. Segundo Halliday (2004), há três classes de processos mentais: os de cognição (verbos do pensamento, conhecimento, entendimento), os de afeição (verbos que indicam o gostar, o ódio, a raiva), e os de percepção (verbos como ver,

ouvir). A seguir, analisarei as repostas do questionário que correspondem aos processos mentais relativos aos eixos temáticos desta pesquisa.

4.3.1 A Língua Estrangeira

Em resposta às questões 1) *O que significa ensinar e aprender uma Língua Estrangeira?* e 2) *Qual é a finalidade do ensino de Língua Estrangeira?*, os professores entrevistados utilizaram os seguintes processos mentais:

- Quando se aprende uma nova língua, **aprende-se** uma nova cultura. (profº 3)
- Através de uma outra língua, é possível **conhecer** outra cultura. (profº 11)
- **Conhecer** mais a diversidade cultural. (profº 8)
- Enfrentar desafios lingüísticos e **conhecer** a si mesmo no enfrentamento dessas dificuldades. (profº 8)
- É fazer eles **enxergarem** um novo horizonte. (profº 12)
- **Valorizar** a própria cultura. (profº 2)

O Experienciador é o aluno, que vivencia um processo cognitivo (*aprender, conhecer, enxergar, valorizar*) através do aprendizado de uma língua estrangeira. Podemos argumentar, entretanto, que esses processos mentais não estão sendo vivenciados somente pelo aluno, mas também pelo professor, indicando que não é só o aprender, mas também o ensinar que proporciona essa cognição, num processo interacional. Nos exemplos acima, temos quatro verbos de conhecimento (*aprende, conhecer*), um de percepção (*enxergarem*) e outro de afeição (*valorizar*). O discurso desses professores demonstra uma preocupação maior com o conhecimento, do que com o gosto e a percepção. *Conhecer* e *aprender* são verbos que estão no nível mais alto dos processos mentais, por isso são chamados de cognitivos. Já os verbos *enxergar* e *valorizar*, de acordo com Halliday (2004), representam um menor grau de consciência, relacionando-se com a afeição e a percepção. Os dados indicam que os significados e finalidades do ensino/aprendizagem de uma LE estão materializados em processos que representam um grau mental elevado, o que implica um grande comprometimento por parte dos sujeitos da pesquisa, mas também indicam que os professores

atribuem para si um papel bastante importante no processo, o que fortalece a sua posição de poder (no contexto escolar, se aprende através da intervenção do outro professor).

4.3.2 O ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira

Nesta sub-seção apresento trechos do discurso dos professores a respeito dos métodos de ensino e de avaliação, nos quais os participantes estão envolvidos através da consciência (Martin *et al.*, 1997; Halliday, 2004; Eggins, 1994). Para a questão: *Quais são os métodos de ensino de Língua Estrangeira e como você os avalia?*, os professores utilizaram os seguintes processos mentais:

- Hoje se **acredita** que há uma mistura boa de métodos utilizados com sucesso. Denomina-se de método comunicativo, pois tenta mesclar ou valorizar as quatro habilidades levando o alunado à compreensão holística da aprendizagem desta LE. (prof^o 5)
- Não **acho** importante seguir os métodos impostos pelos estudiosos e sim avalia-los e usar o melhor de cada um deles. (prof^o 4)
- Ele **deverá prever** o resultado final, mesmo antes de ter ensinado. O professor, pela empatia deve colocar-se como aluno também. (prof^o 6)
- Cada aula de língua **deve** ser **pensada** em como o aluno pensa essa aquisição. Muitas vezes um plano de aula vai por água abaixo, pois não atingiu a essência. Métodos, muitos são bons, porém deve-se saber aplicá-los. (prof^o 7)
- O professor de escola pública **almeja, sonha** trabalhar com um método mais moderno, com equipamentos tecnológicos, mas como não tem acesso a isso [recursos tecnológicos]. (prof^o 9)
- O professor **deverá** saber **discernir**, selecionar o melhor jeito para levar ao aluno o que ele pretende ensinar. (prof 6)

Assim, os processos mentais utilizados pelos professores podem indicar quais tipos de classificação e percepções sobre o ensino estão representadas em seu discurso. Ao usar os processos mentais “pensar, prever, discernir”, precedidos dos marcadores de modalidade “deve/deverá”, os Experienciadores entram no eixo da obrigação (Eggins, 1994), prescrevendo como os professores devem pensar sobre os métodos de ensino. O uso de marcadores de modulação indica uma posição não mitigada de poder desses professores em relação ao fazer idealizado dos demais colegas de profissão.

Tradicionalmente, no contexto do ensino/aprendizagem as propostas de ensino são elaboradas de cima para baixo, ou seja, partem de uma equipe de estudiosos que “propõe” novos encaminhamentos, e que, muitas vezes, chegam até os professores em um regime de

verdade, uma visão dita como “certa”. A aceitação de novas propostas de ensino, apresentadas com frequência através de documentos oficiais, tanto das esferas federais (PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais) quanto estaduais (Propostas Curriculares Estaduais, Currículo Básico), depende do posicionamento mais ou menos crítico do professor. Neste caso, um dos professores exerce um posicionamento crítico diante dos métodos, ao dizer: “não acho importante seguir os métodos impostos pelos estudiosos [...]”. Podemos argumentar que o conhecimento oriundo da formação continuada tenha fortalecido a identidade profissional desse professor, permitindo-lhe ocupar uma posição de questionamento. Esse sujeito usa ainda o termo “impostos”, indicando que, em sua opinião, muitos professores são obrigados a “engolir” paradigmas que talvez lhes pareçam inadequados.

Outro dado importante é que o professor 4, citado acima, se posiciona mais abertamente ao falar, usando um processo mental na primeira pessoa. Essa opção discursiva deixa o falante exposto, demonstrando alto grau de engajamento. Entretanto, essa escolha lingüística é uma exceção, visto que os dados revelaram que a maioria dos professores prefere preservar sua face, mantendo um certo distanciamento ao usar a terceira pessoa (do singular ou do plural) como o agente do discurso.

No tocante à avaliação, os professores fizeram uso dos seguintes processos mentais para responder à questão: *Que métodos de avaliação são utilizados para verificar a aprendizagem de seus alunos?*:

- [Acompanhando pessoalmente o trabalho do aluno]O que me permite **perceber** seus “erros”, que sempre são um ponto de partida para as explicações e observações. (prof^o 6)
- ...quando converso com os alunos sobre o assunto (sic), então [eu] **percebo** que (sic) os objetivos foram ou não atingidos, se há necessidade de retomar o conteúdo ou não. (prof^o7)

O processo mental “perceber” indica uma posição crítica e reflexiva, demonstrando que o tema avaliação não é um assunto pronto e acabado para esses professores, mas que merece atenção. O Experienciador, o próprio professor, faz questão de se colocar no discurso através do uso de pronomes da primeira pessoa do singular. Essa

posição é típica da modernidade tardia, em que os fenômenos sociais e culturais estão em constante processo de construção e reconstrução. O erro ao qual o professor 6 se refere é do aluno, e não dele. Entretanto, a palavra erro vem entre aspas, indicando que tem uma conotação diferente, provavelmente contrária à noção escolar clássica de “erro”. Esse posicionamento menos prescritivo e mais positivo diante do erro do aluno é visto, de acordo com os PCNs, como uma concepção progressista da avaliação, pois demonstra que o que importa é o processo de aprendizagem, e que avaliação faz parte deste processo e não é um simples instrumento para medir e punir aqueles que não alcançaram os objetivos estabelecidos pelo professor.

4.3.3 O professor de Língua Estrangeira

Neste trecho, farei apontamentos a respeito dos processos mentais no eixo professor de Língua Estrangeira. Para responder à questão *Qual é o papel do professor de Língua Estrangeira em sala de aula?*, o professor abaixo usou o processo mental “inspirar”.

- É o convívio intrínseco com a língua, a empolgação, a motivação, o contato cultural, a mediação professor-aluno que vai **inspirar** o desenvolvimento artístico do aluno. (prof^o 3)

O exemplo de processo mental acima demonstra que a ação do professor é vista como fundamental para a aprendizagem. Percebe-se que há aí uma grande responsabilidade para o professor, pois a aprendizagem do aluno depende basicamente da sua atuação. De acordo com o excerto acima, além de ensinar, o professor deve ter empolgação e motivação, ou seja, demonstrar alegria faz parte de suas obrigações. Essa concepção da identidade do professor remete às palavras de Kress *et al* (1997:270, apud Balloco, 2005): “a linguagem sozinha não é mais suficiente como foco de atenção para aqueles interessados na construção e reconstrução social do significado”. Nesse sentido, não basta a mediação didático/pedagógica do professor, oriunda do seu conhecimento, é necessário ter empolgação e motivação (aspectos não-verbais) para levar o aluno a aprendizagem da nova língua. A crença de que o professor deve ter quase que uma “chama divina”, sendo capaz de “inspirar” o

desenvolvimento artístico do aluno, é uma visão ingênua e romantizada da docência, vista mais como um sacerdócio do que como o exercício de uma profissão.

Apresento a seguir os processos mentais relativos à formação do professor, presentes no discurso dos sujeitos de pesquisa. Para a questão 4 - *Que tipo de formação o professor de Língua Estrangeira precisa ter?* -, os professores utilizaram os processos mentais *conhecer e dominar*:

- **Conhecer** as 4 habilidades de forma a poder repassar os conteúdos aos alunos de forma clara. (profº 4)
- O mínimo que se pode exigir de um professor é que ele **domine** as quatro habilidades. (profº 6)
- O professor precisa primeiramente **dominar** a língua, isso parece um tanto óbvio [...]. (profº10)
- [...] em nosso meio, uma minoria realmente **domina** fluentemente a língua estrangeira que se propõe a ensinar. (profº 10)

Os Experienciadores são os professores, que precisam “dominar” a língua. Dominar, no discurso dos professores, não tem o sentido de dominação, de força, mas de conhecimento. Dominar significa conhecer, compreender e saber usar as quatro habilidades da língua. Porém, o contexto de uso deste processo é o que chama atenção, pois, ao usar os marcadores de obrigação “precisa” e “o mínimo que se pode exigir”, o professor deixa transparecer que os professores em geral não possuem estas habilidades. Ao declararem que uma minoria “domina a língua”, esses sujeitos parecem estar fazendo um apelo para a formação docente, porém de forma mitigada. Embora os professores pesquisados falem em “domínio lingüístico”, das quatro habilidades da LE, sabemos que muitos professores da rede pública não são fluentes na LE que lecionam. Diante disso, a fala desses sujeitos parece indicar, antes de tudo, uma posição de poder, talvez decorrente do fato de se julgarem mais bem preparados devido a sua participação ativa nos programas de formação continuada.

Em resposta à questão 7 sobre competência, assim apresentada: - *Que grau de competência (lingüística, metodológica, discursiva, comunicativa, etc) o professor de Língua Estrangeira deve ter?* -, os professores fizeram comentários tanto sobre as competências do

professor quanto à formação docente, demonstrando assim que esses temas estão intimamente relacionados, como podem ver nos excertos abaixo:

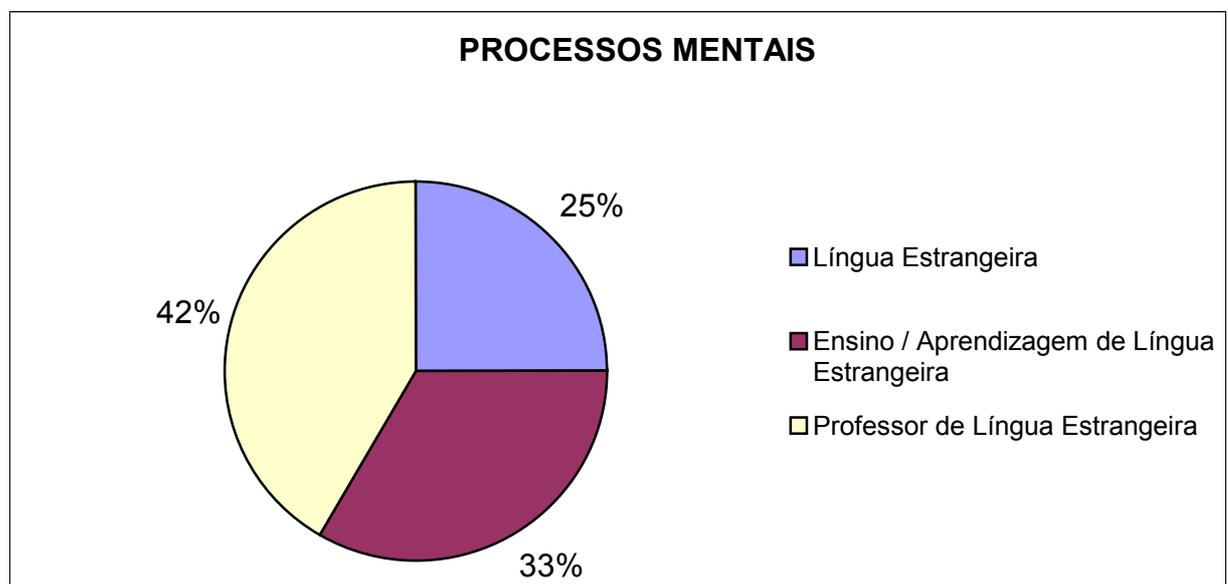
- O maior possível, **dominando** as quatro habilidades. (profº 10)
- O professor **deve conhecer** e escolher o melhor método que contempla o seu modo de ser [...] (profº 2)
- **perceber** qual o melhor método que se adapta aos seus alunos, não se atendo à apenas um método, discurso ou competência. (profº 2)
- O mais elevado possível. O professor **tem que conhecer** profundamente a língua que ensina para poder planejar, avaliar, julgar o que será melhor ensinar aos aprendizes. (profº 6)
- que são aqueles [professores que participam da formação continuada] que não medem esforços para um aprimoramento e **vêm** sempre o lado positivo da formação continuada. (profº 9)

Nos processos mentais acima os professores em geral são os Experienciadores, aqueles que vivenciam processos relacionados à cognição como *perceber, conhecer, dominar*. Mais uma vez esses processos são vistos como obrigações, expressas através dos marcadores de modulação *tem que* e *deve*, relacionados com as exigências quanto ao conhecimento lingüístico e metodológico do professor. O processo mental *ver* aqui não tem o sentido de enxergar, mas de entender o valor da formação continuada para o aprimoramento da competência. Por outro lado, essa oração deixa transparecer que, na opinião desse sujeito de pesquisa, não são todos os professores que têm esse ponto de vista.

Quanto ao uso dos processos mentais, a pesquisa revelou que embora os professores tenham utilizado 42% de processos mentais no eixo professor, nas respostas à questão específica sobre formação do professor (*Que tipo de formação o professor de língua estrangeira precisa ter?*), nenhum dos professores participantes utilizou processos mentais que realmente representam a formação do professor, e sim respostas relacionadas à competência do professor de língua estrangeira. Os processos mentais usados nas respostas para estas questões (de formação e de competência estão no campo da competência) são praticamente os mesmos, que é o processo mental dominar. Estes dados da pesquisa parecem indicar que a formação do professor de língua estrangeira está muito mais voltada para competência, ou seja, a competência tem um valor maior que a formação.

O gráfico dos processos mentais mostra que os professores usaram 42% dos processos mentais da pesquisa para relatarem sobre o eixo professor. No entanto, o fato destes processos estarem muito mais voltados para o campo da competência que para o campo da formação remete a participação no programa de formação continuada como uma busca interior, cujo objetivo maior não é somente um curso a mais no currículo do participante, mas uma busca verdadeira do aperfeiçoamento de suas competências.

GRÁFICO 3 – PROCESSOS MENTAIS



5. ANÁLISE DAS DIMENSÕES PRÁTICAS DISCURSIVAS E PRÁTICAS SOCIAIS

No capítulo anterior, analisei a dimensão *texto* do modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001) (sobre o modelo tridimensional de análise, ver seção 2.1.1, cap. 2). Neste capítulo, discuto as dimensões: *prática discursiva* e *prática social*. A análise das práticas discursivas visa interpretar o discurso dos professores, enquanto que a análise das práticas sociais tem como objetivo explicar os fenômenos discursivos e sociais envolvidos nesse discurso.

No que tange à análise da prática discursiva, investigarei a intertextualidade entre o discurso dos professores, os documentos oficiais que propõem uma linha de trabalho para o ensino de Língua Inglesa no Brasil e, mais especificamente, no Paraná (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998; Orientações Curriculares para o Ensino Médio no Paraná – Língua Estrangeira Moderna, 2005; Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná – Língua Estrangeira Moderna, 2005), e as novas teorias de ensino/aprendizagem de LE (Moita Lopes, 1996, 2003, 2005; Rajagopalan, 2003, 2004, 2005a, 2005b; Almeida Filho, 1998, 1999; Celani, 2003; entre outros).

Com relação à análise das práticas sociais, discuto questões de poder, ideologia, hegemonia e mudança discursiva e social, presentes no discurso dos professores. Para fins analíticos e organizacionais, o corpus de 147 excertos (o mesmo utilizado na análise da dimensão texto) está dividido, neste capítulo, de acordo com os três eixos temáticos desta

pesquisa, que são: 1) A Língua Estrangeira; 2) O ensino/aprendizagem da Língua Estrangeira; e 3) O professor de Língua Estrangeira. Em cada eixo temático, aponto as crenças presentes na fala dos professores, explicadas de acordo com os princípios da ACD e das teorias sobre ensino/aprendizagem de LE.

5.1 A LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nesta parte de análise, discutirei as práticas discursivas e sociais das crenças dos professores sobre os significados e finalidades do ensino/aprendizagem de inglês como Língua estrangeira. Para o eixo Língua Estrangeira, tratarei apenas de um tópico: significados e finalidades do ensino de Língua Estrangeira. As crenças foram retiradas das respostas das questões 1 e 2 do questionário aplicado aos professores: 1) *O que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira?* e, 2) *Qual é a finalidade do ensino de língua estrangeira?* De posse dos dados dos informantes, foram levantadas quatro crenças, apresentadas e analisadas a seguir.

a) Crença 1: ensinar e aprender uma língua estrangeira significa ter acesso à cultura de outro povo.

De acordo com Moita Lopes (2005), uma das ‘verdades’ mais homogeneizadas a respeito do ensino de línguas estrangeiras é de que ensinar uma LE quer dizer ensinar uma cultura estrangeira, independente da percepção teórica (tradicional, comunicativa, sociointeracionista) que embasa a prática do professor. Essa premissa indica que a questão cultural é vista como parte do processo de ensino/aprendizagem de LE. Esta crença se mostrou bastante presente no discurso dos professores pesquisados, como podemos ver nos excertos a seguir:

- Oportunizar uma nova cultura. (profº 3)
- É o conhecimento de uma nova cultura. (profº 2)
- Quando se aprende uma língua, aprende-se uma nova cultura. (profº 3)

- Vivenciar a cultura de outro povo. (profº 4)
- Proporcionar aos alunos a visão de uma nova cultura. (profº 12)
- Despertar a capacidade de decodificar e interpretar signos em outra cultura. (profº 5)
- Ampliar o conhecimento da cultura de um povo. (profº 1)
- Estar sempre em contato com a cultura do outro. (profº 7)
- É uma nova visão de mundo através da cultura de outros povos. (profº 7)
- É o descobrir de uma nova cultura na qual ele deverá ser inserido. (prof 4)
- Através de outra língua, é possível conhecer outra cultura. (profº 11)

Margareth Mead (1973, apud Paraná & Almeida, 2005) propõe duas visões de cultura: 1) todo complexo de comportamento tradicional que vem sendo desenvolvido ao longo dos tempos pela raça humana e é repassado de geração em geração; 2) formas de comportamento tradicional que são características de uma certa sociedade, uma certa área, ou um certo período de tempo, permitindo que um determinado grupo seja identificado como tal.

Cultura, nos discursos dos professores pesquisados, parece significar não só o conhecimento acumulado de um povo (histórico, social, lingüístico), mas também se relaciona com os conceitos de erudição e prestígio. Essa idéia de que o aprendizado de uma língua é um pacote fechado que implica aprender também sua cultura está ligada à noção de que “existe uma essência cultural que pode representar os usuários de uma língua” (Moita-Lopes 2005, p. 51). A cultura estrangeira - principalmente a dos falantes de uma língua de prestígio como o inglês - é vista como algo glamouroso e valioso, e o professor de LE como o agente que proporciona aos aprendizes a oportunidade de “navegar por discursos nunca antes navegados” (idem, 2003).

Segundo os PCNs, o ensino de uma língua estrangeira, vai muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas, pois promove uma “apreciação dos costumes e valores de outras culturas e contribui para o desenvolvimento da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s)” (Brasil, 1998, p. 37). Ainda segundo os PCNs, esse contato com a cultura do outro leva a uma melhor compreensão da própria cultura do aluno, e à aceitação de diferenças nas maneiras de expressão e de

comportamento. No entanto, dos trechos do discurso dos professores nos quais eles falam a respeito de cultura, 11 remetem ao conhecimento de uma nova cultura, da cultura do outro, e apenas dois mencionam o conhecimento da própria cultura e da diversidade cultural, como podemos ver abaixo. Para estes professores, aprender e ensinar inglês quer dizer:

- Valorizar a própria cultura. (prof^o 2)
- Conhecer mais a diversidade cultural. (prof^o 8)

Entendo que aí está uma questão de poder que precisa ser mencionada. De acordo com Moita Lopes (1996), a aprendizagem de LE no Brasil, notadamente do inglês, é cercada de prestígio e valores sociais, do desejo de imitar modelos culturais britânicos e americanos. Nesse sentido, um documento do Conselho Britânico publicado nos anos 70 assim definia a ‘necessidade’ de aprendizagem do inglês pelos brasileiros: “o conhecimento de uma língua estrangeira é visto como quase sinônimo de desenvolvimento profissional e social, uma realização elegante e um símbolo de status social” (The ELT Profile on Brazil, The British Council, 1976, p. 2, apud Moita Lopes, 1996, p.128). Em suma, temos aqui um exemplo de hegemonia, pois a LE exerce uma forma de dominação ideológica, e as práticas discursivas dos professores pesquisados revelam que existe um consentimento naturalizado por parte dos mesmos.

Devemos levar em conta as especificidades da sociedade brasileira para compreendermos tais crenças. É de “sendo comum” que os brasileiros em geral, não só alunos e professores, têm atitudes muito positivas em relação a elementos característicos de certas culturas estrangeiras, sobrepondo-as à nacional. Essa posição parece demonstrar uma certa admiração pelo que é estrangeiro. No entanto, alertam os PCNs (1998), é preciso ter uma posição crítica quanto ao consumo da cultura do outro: o conhecimento deve levar a uma reflexão, não a uma identificação total com a cultura estrangeira, pois esse tipo de atitude é o primeiro sintoma de alienação.

Jordão (2005) discorre sobre ensino de LE e cultura, e apresenta um posicionamento crítico em relação ao consumo das culturas estrangeiras. Nas palavras da autora,

Aprender uma língua estrangeira não é necessariamente o mesmo que aprender uma cultura estrangeira. Aprendendo uma língua estrangeira eu adquiro procedimentos de construção de significados diferentes daqueles dispositivos da minha língua (e cultura) materna; eu aprendo que há outros dispositivos, além daqueles que me apresenta a língua materna, para construir sentidos, que há outras possibilidades de construção do mundo diferentes daquelas a que o conhecimento de uma única língua me possibilitaria (Jordão, 2005a, p. 20).

Esta fala foi retirada de um documento, lido e discutido pelos professores de língua inglesa de escolas Públicas do Paraná. Percebe-se, então, que há um diálogo do tema entre os dois documentos oficiais que norteiam o ensino de LE no Paraná (PCNs e Diretrizes Curriculares Estaduais, doravante DCEs). Entretanto, o discurso dos professores pesquisados apresenta uma concepção monoculturalista. Cultura, para os professores entrevistados, é um termo que vem atravessado por representações de poder já homogêneas, cujo valor social leva à identificação do aprendiz (e do próprio professor) com as classes dominantes. Nesta visão, o acesso à língua traz a promessa de acesso à cultura do outro, principalmente a dos ingleses e norte-americanos, ícones de status social, e a uma essência cultural representada pelos usuários dessa língua. Tal concepção de língua promove, de forma ideológica, a aceitação de crenças e valores que beneficiam as classes dominantes.

Moita Lopes (1996) não nega o atual prestígio da língua inglesa na sociedade e advoga a necessidade de seu ensino/aprendizagem. Porém, é de extrema importância que tenhamos consciência do papel hegemônico exercido por essa língua; caso contrário, adverte o autor, estaremos, como professores, formando meros consumidores e consumistas passivos de cultura e de conhecimento veiculados através de uma língua que exerce uma posição social dominante.

Complementando as idéias do autor acima citado, Paraná & Almeida (2005) deixam claro a importância de se pensar sobre a relação entre ensino de LE e cultura. Para

essas formadoras de professores de LE, é de extrema relevância uma formação continuada na área, uma vez que tanto a língua quanto a cultura estão em constante mudança. Essa formação permitiria ao professor desenvolver uma consciência de que a cultura está nas pessoas, mas também no mundo que as cerca, independente das fronteiras geográficas, “num exercício de questionamento, busca e construção de conhecimento que leve a uma melhor interação com o diferente” (Paraná & Almeida, 2005, p. 70).

b) Crença 2: A aprendizagem de uma Língua Estrangeira significa acesso a um novo mundo.

Os termos “novo mundo” e “nova visão de mundo” apareceram com bastante frequência no discurso dos professores pesquisados. Na verdade, trata-se não de apenas de combinações lexicais inócuas, mas de práticas discursivas ideológicas e homogeneizadas, presentes no dia-a-dia dos profissionais, da mídia, das escolas particulares de inglês, até mesmo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os trechos a seguir mostram o uso destes termos, como podemos ver:

- Dar acesso a um novo mundo. (profº 9)
- Poder se relacionar com o mundo. (profº 7)
- Preparar o aluno para que possa se relacionar com o mundo. (profº 9)
- Levar ao alcance do aluno uma nova ferramenta para que o mesmo tenha acesso a este novo mundo cheio de informações. (profº 10)

Os PCNs relatam que a aprendizagem de uma LE aguça a percepção e, ao “abrir a porta para o mundo” (Brasil, 1998, p. 39), propicia ao aprendiz acesso à informação, como também torna os indivíduos, de certa forma, mais conhecidos pelo mundo. As expressões “novo mundo” e “nova visão de mundo”, nesse sentido, correspondem a uma visão específica da realidade, na qual a aprendizagem de uma LE é vista como forma de acesso ao conhecimento histórico e social, a novos estilos de vida, a informações recentes (sobre negócios, cultura, ciência) veiculadas em LE, mais propriamente em língua inglesa, como mostra este trecho dos PCNs: “é importante que se considere como preparar os jovens para responderem às exigências do novo mundo” (Brasil, 1998, p. 38). Desta forma, numa visão

libertadora, a aprendizagem de uma LE é entendida como uma experiência de vida “pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo” (Moita-Lopes, 1996, p. 132). Ou seja, a aprendizagem de uma LE leva os sujeitos a “agirem sobre o mundo de modo a poder transformá-lo de acordo com os seus interesses” (Brasil, 1998, p. 38). Os trechos a seguir mostram as crenças dos professores direcionadas para o tema “visão de mundo”:

- Poder passar isso adiante com uma nova visão de mundo. (prof^o 4)
- Proporcionar aos alunos uma visão de um novo mundo. (prof^o 12)
- É uma nova visão de mundo. (prof^o 10)
- É o ponto de partida para um novo mundo. (prof^o 4)
- É fazer eles enxergarem um novo horizonte. (prof^o 12)
- Capacitar ao aluno uma nova visão de mundo. (prof^o 3)
- Trazer ao aluno uma nova visão de mundo. (prof^o 10)

Nesta mesma vertente, novo mundo também indica conhecimentos que vão além dos limites da comunidade do aprendiz, pois ao ser exposto a **visões diferentes do mundo**: aprendiz tem a chance de refletir sobre a sua própria cultura e sobre si mesmo, podendo desenvolver uma “nova visão de mundo”. Muitas pessoas têm uma visão ideológica da Língua Estrangeira e chegam a pensar que “aprender uma língua é assumir um novo ponto de vista – o ponto de vista do povo em questão” (Barros, 2002, p. 271). Essa visão de mundo não é exteriorizada só de forma lingüística, estrutural, mas chega a ser até literária. Para alguns professores, revela o autor, “aprender uma língua estrangeira é como um novo céu que se desvenda, é como navegar em água de um oceano nunca antes navegado, é como conquistar um novo universo” (Barros, 2002, p.270). Entendo o quanto é importante ter uma nova visão de mundo, mas desde que seja sem perder o ponto de vista da identidade.

Este tema está presente também nas DCEs, porém com uma concepção diferente de ensino/aprendizagem de uma LE. De acordo com as diretrizes estaduais, a aprendizagem de um LE possibilita maneiras diferentes de produzir sentidos e de se perceber no mundo, conforme podemos ver em Jordão:

Ensinar e aprender línguas é também ensinar e aprender percepções de mundo e maneiras de construir sentidos, é formar subjetividades, independentemente do grau de proficiência atingido. Ao ensinar uma LE (...); ensina-se a perceber possibilidades de construção de significados, a elaborar procedimentos interpretativos e a construir sentidos do e no mundo (2005a, p. 9).

Num viés crítico, podemos dizer que a noção de que a aprendizagem do inglês propicia uma nova “visão de mundo” não deixa de ser um instrumento de poder, visto que confere aos professores importância e responsabilidade. Como corolário dessa noção, o professor assume o papel de intermediador para que o aluno venha a ter uma nova percepção de mundo, e venha a “construir sentidos do e no mundo”, como aponta Jordão.

c) Crença 3: O ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira contribui para a formação da cidadania.

As falas abaixo indicam que, na opinião dos professores, a língua desempenha um papel social na formação do indivíduo. Essa crença se alinha com os PCNs, segundo os quais a aprendizagem de uma LE “é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão (...) de maneira que ele possa agir no mundo social” (Brasil, 1998, p. 15). Como podemos ver, a aprendizagem de uma LE:

- é de crucial importância para que o cidadão se projete no seu meio e fora dele. (profº 5)
- é um instrumento que ajuda na formação do indivíduo. (profº 9)
- através da língua, o aluno pode refletir sobre diferentes tópicos que contribuirão não só na sua formação, mas na formação de um mundo melhor. (profº 9)
- enfrentar desafios lingüísticos e conhecer a si mesmo no enfrentamento dessas dificuldades. (profº 8)

O discurso dos professores segue não só a concepção de ensino postulada pelos PCNs, mas também está afinado com as DCEs e com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), ou seja, há uma intertextualidade bastante evidente entre o discurso dos professores e o dos documentos oficiais quanto a esse tema. A questão da cidadania recebe um tratamento privilegiado, pois é concebida como princípio norteador do ensino/aprendizagem de LE no Brasil.

Partindo dessa premissa, ao trabalhar temas da vida cidadã, o professor propicia reflexões sobre a relação língua e sociedade e, conseqüentemente, sobre as motivações subjacentes às escolhas lingüísticas em situação de comunicação (Paraná, DCEs, 2005). Os PCNs seguem essa mesma linha, afirmando que “eleger a cidadania como eixo vertebrador da educação escolar implica colocar-se explicitamente contra os valores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e decisões que os favoreçam” (Brasil, 1998, p.23).

A noção que subjaz essa postura é a de que, ao se familiarizar com uma ou mais línguas estrangeiras, o aluno/cidadão passa a ter maior acesso ao mundo acadêmico, da tecnologia, do trabalho. Nesse sentido, a aprendizagem de um LE é vista como um instrumento que ajuda não só a desenvolver a cidadania como também promove a ascensão profissional, como podemos ver nos excertos a seguir:

- despertar a capacidade de interagir com todo tipo de conhecimento a disposição para pesquisa e desenvolvimento pessoal, social e profissional. (profº 5)
- incentivará (o aprendiz) a procurar novas oportunidades. (profº 3)
- ferramenta para o cidadão garantir melhores condições de vida social e profissional. (profº 5)

Os trechos revelam que a aprendizagem de uma LE é entendida também um instrumento que prepara os alunos para enfrentarem as exigências do mundo contemporâneo. Atualmente a língua inglesa é vista como “um grande negócio no Brasil” (Rajagopalan, 2004, p. 12), pois poucos a falam, mesmo na pós-graduação, considerada a elite cultural, e muitos precisam dela. Para o autor, essa crença é uma conseqüência dos apelos comerciais (muitas vezes agressivos) usados como chamarizes por empresários da área educacional. Nesse sentido, Rajagopalan afirma que a aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente a inglesa, é:

Simplemente pressuposto por corporações multinacionais quando anunciam vagas de emprego. E o público em geral resignou-se há bastante tempo ao fato de que o inglês oferece um passaporte para o sucesso profissional. (Rajagopalan, 2004, p.12)

Na mesma linha do autor acima citado, Weininger aponta que “durante as últimas três décadas, conhecimentos em línguas estrangeiras tornaram-se imprescindíveis, tanto para os indivíduos quanto para as empresas” (Weininger, 2001, p. 42). Diante de tal invasão lingüística, é difícil, principalmente para os professores de inglês, ir em direção contrária, principalmente da mídia, que, a cada dia, “triumfa com a marcha” de que “ninguém pode ser um bom cidadão do mundo sem aprender uma língua estrangeira, preferencialmente o inglês” (Rajagopalan 2004, p.12). A ideologia da importância do inglês é tão naturalizada que alguns professores colocam a aprendizagem dessa LE no mesmo patamar que a da língua materna, como podemos ver nos excertos que se seguem:

- é dar um passo adiante na direção da alfabetização plena. (profº 8)
- é de uma importância tamanha quanto ser alfabetizado na própria língua. (profº 5)

A aprendizagem de uma língua estrangeira tem o papel de inclusão social ou de exclusão, conforme este trecho dos PCNs: uma LE “pode servir como instrumento de elitização que capacita algumas pessoas a ter acesso ao mundo exterior, ao mesmo tempo que nega esse acesso a outras” (Brasil, 1998, p. 39). E não há dúvida que o conhecimento lingüístico significa poder. Um bom exemplo é abrimos o jornal na área imobiliária: o número de palavras que circulam em inglês é notório, como por exemplo: *flat, room, building, tower, garage*, entre outros. Parece-me que os produtos, geralmente apartamentos luxuosos, devem ser apresentados com a maioria das palavras em inglês, realmente para excluir aquele que, por falta de condições financeira, não pode ter acesso à aprendizagem da LE e por isso, não vai ler, muito menos, comprar tal tipo de produto. Em termos de mercado de trabalho essa é uma boa perspectiva para os professores de LE, uma vez que a imposição do inglês como habilidade profissional aumenta a procura por professores dessa língua. Entretanto, o olhar crítico e reflexivo do professor deve prevalecer, pois ao mesmo que precisamos “dar acesso a esses discursos [discursos que circulam em LE]”, precisamos também “aprender nas práticas discursivas em que atuamos a desconstruí-los” (Moita-Lopes, 2003:43).

d) Crença 4: A aprendizagem de uma LE insere o aluno no mundo globalizado.

Ao analisar os significados e finalidades do ensino/aprendizagem de uma LE, podemos notar que a globalização é apresentada como um fato, sendo descrita de forma totalmente naturalizada, tanto pelos professores quanto pelos PCNs (1998), como relata este comentário: “no cenário da globalização, o conhecimento de LE assume um caráter definitivo e indispensável para a comunicação, tornando-se assim uma exigência crescente no mercado de trabalho” (Costa et al, 2002, p.13).

- Penetrar em novos conhecimentos que vão além da comunidade (profº 4)
- Trazer ao aluno uma realidade globalizada. (profº 10)
- Introspectá-lo (sic) num mundo globalizado. (profº 3)
- Extinguir fronteiras através deste novo conhecimento que são as janelas para o mundo. (profº 10)
- Aprendendo uma língua estrangeira, aí o aluno poderá se inserir no mundo globalizado. (profº 1)
- A língua tem o poder de quebrar barreiras que separam o conhecimento da comunidade do conhecimento global. (profº 9)

Podemos falar aqui da hegemonia do inglês, a qual sempre tende a suprimir toda forma de resistência a sua dominação, cujas práticas discursivas, no contexto brasileiro, mostram que prática social bastante naturalizada.

Diante dessa realidade, o ensino de LE é responsável pelo oferecimento de igualdade de oportunidade aos aprendizes, e o professor, inserido nela, é um agente de extrema importância: preparar os jovens para que tenham acesso à sociedade da informação através do ensino de línguas na escola, pois estes têm o direito de igualdade de conhecimento “além das fronteiras”, conforme advogam os PCNs (1998) “é preciso reconhecer cada sociedade como parte da economia global” (p. 38). Concordo com os professores que é preciso dar acesso ao conhecimento “além da comunidade”, porém essa democratização do conhecimento em LE deve ocorrer junto com o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem, cuja posição é de transformação do *status quo*, não de sua manutenção.

Somando às idéias discutidas acima, Motta-Roth (2001, p. 177) enfatiza que é tarefa do educador “desafiar a naturalização do discurso que diz que teremos que nos inserir

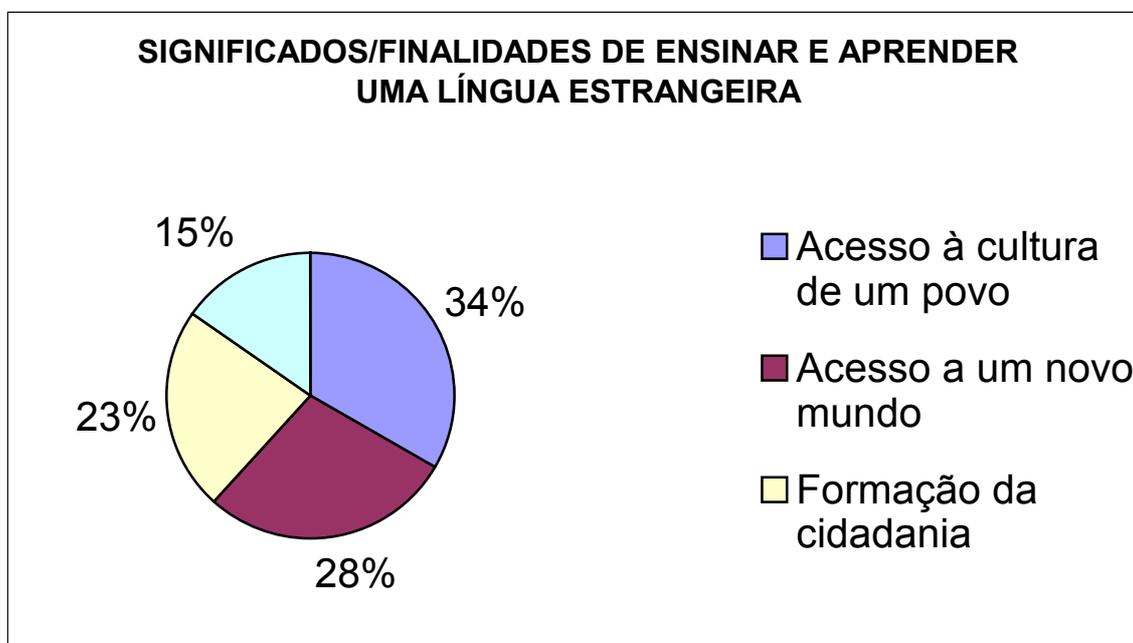
numa sociedade tecnológica, pautada por uma economia dita globalizada”. E quando uma língua se torna global, “tende a perder sua nacionalidade pelos próprios mecanismos de comunicação” (Gimenez, 2005, p. 26 In Paraná, 2005), cujo ensino tem objetivo de “perceber o diferente e, através desta percepção, ir definindo e redefinindo o contorno de quem somos” (idem, ibidem), não de homogeneização, de suprimir as diferenças.

5.1.1 Sumário das crenças sobre a Língua Estrangeira

Nesta subseção, discorri a respeito das crenças dos professores de LE do Paraná sobre a Língua Estrangeira. A pesquisa mostra que as quatro crenças mais presentes nas práticas discursivas dos professores são: a) ensinar e aprender uma língua estrangeira significa ter acesso à cultura de outro povo; b) a aprendizagem de uma Língua Estrangeira significa acesso a um novo mundo; c) o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira contribui para a formação da cidadania; e d) a aprendizagem de uma LE insere o aluno no mundo globalizado.

O gráfico a seguir resume as crenças dos professores. Nele, podemos ver o predomínio da crença de que a aprendizagem de uma LE está ligada à cultura, a um novo mundo, um mundo sem fronteiras. Podemos interpretar, então, que as práticas discursivas destes professores estão ligadas ao empoderamento dos professores, proporcionado pela aprendizagem de uma LE. As ideologias presentes nas crenças são apresentadas como fatos naturalizados que fazem parte do dia-a-dia dos professores. Ao analisar tais crenças, podemos entender uma pouco das práticas e do tipo de ensino/aprendizagem que ocorre em sala de aula.

GRÁFICO 4 – CRENÇAS DOS PROFESSORES SOBRE OS SIGNIFICADOS/FINALIDADES DE ENSINAR E APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA.



5.2 O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nesta parte de análise das práticas discursivas e sociais, olharei para a questão do ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira. Este eixo temático está subdividido em dois tópicos: os métodos (abordagens) de ensino e a avaliação da aprendizagem da Língua Estrangeira.

5.2.1 Os métodos (ou abordagens) de ensino de Língua Estrangeira

A busca do método ideal tem sido uma preocupação freqüente por parte do professores de LE por mais de um século, e nesse período muitos métodos foram apresentados e descartados (Almeida Filho, 1998; Weininger, 2001; Mascia, 2003). Investigar as crenças dos professores de Língua Estrangeira a respeito dos métodos de ensino pode nos ajudar a compreender como eles representam a prática em sala de aula, num contexto de formação continuada que tem levado esses profissionais a constantes reflexões sobre o tema. Os dados analisados nessa seção foram levantados a partir da seguinte questão: *Quais são os métodos*

utilizados no ensino de língua estrangeira e como você os avalia?, e resultaram em quatro crenças discutidas a seguir.

a) Crença 1: O método utilizado pelos professores (ainda) é o tradicional.

De acordo com Neves (1998), na abordagem tradicional de ensino de LE, o foco é as regras gramaticais e as traduções, feitas na língua do aprendiz. Os excertos abaixo nos mostram que tal método faz parte do dia-a-dia dos professores:

- [...] Discussões sobre textos e ainda exercícios de estrutura. (prof^o 1)
- O método mais usado é o tradicional: perguntas, respostas e tradução. (prof^o 2)
- É desnecessária a minha avaliação em relação a esse método, pois o resultado está visível no dia-a-dia dos alunos que demonstram aversão à aquisição de uma língua estrangeira. (prof^o 2)
- A gramática e a tradução ainda fazem parte do dia-a-dia da aula do professor [...]. (prof^o 9)
- então, trabalha-se mais leitura e gramática. (prof^o 10)

O uso da palavra “ainda” pelo prof^o 9 indica que o método tradicional é visto de forma crítica pelos professores, marcando uma luta discursiva. Fairclough (2003) argumenta que o discurso representa não só as coisas como são, mas como poderiam ser: representa imaginários, desenhos possíveis da realidade. No contexto desta pesquisa, podemos interpretar esta mudança discursiva, e também social, como um reflexo das novas teorias de ensino agindo na alteração do discurso dos professores.

O ensino de gramática é avaliado pelos professores como tradicional (no sentido de antigo) e ineficaz. Essa consciência crítica por parte dos professores é bastante interessante, pois revela que os mesmos estão engajados na busca de métodos que possam otimizar o ensino/aprendizagem de LE. Entretanto, há um apagamento do sujeito falante nestes trechos, dando entender que os professores que utilizam o método tradicional são os outros professores, não os entrevistados.

Outra questão que merece ser mencionada é que os professores falam de uma prática real, ainda que não ideal.

- Tanto professores e alunos ainda estão apegados aos dicionários, ao quadro negro e (quando podem), a um livro didático. (prof^o 9)

O professor acima descreve um quadro negativo da prática em sala de aula. Mesmo sendo alguém que faz parte do programa de formação continuada e, portanto, tem possibilidades de reflexão e uma certa autonomia, esse sujeito fala de uma prática que não resulta da escolha, mas da situação. Como argumenta Edmundo (2005), a formação continuada traz autonomia interna, porém, para agir, o professor precisa da autonomia externa, que se refere às condições de ação. Nesse sentido, podemos interpretar o discurso desse professor como um grito de socorro, que objetiva não é só ser competente, mas ter condições para mudar sua prática. Muitos professores usam o método tradicional por questões de ordem estrutural (número excessivo de alunos; limitações quanto ao ambiente físico, tempo e materiais disponíveis). Nesse sentido, o discurso pode ser visto também uma forma de luta, de crítica que possa levar a uma melhora nas condições de atuação no ensino/aprendizagem de LE.

Ao utilizar a expressão modalizadora “quando podem”, o professor 9 coloca sua categoria profissional numa situação de dominação, de marginalização. Há uma resistência por parte desse sujeito quanto às práticas impostas pela situação. Esse tipo de resistência ilustra a opinião de Fairclough (1991), de que o sujeito não é estático diante do discurso, mas é capaz de provocar (ou ao menos imaginar) mudanças sociais.

b) Crença 2: A abordagem (método) utilizado pelos professores é a comunicativa.

De acordo com Almeida Filho (1998), o que caracteriza a abordagem comunicativa é uma maior ênfase na produção de significados que no sistema gramatical. Ao professor, cabe o papel de incentivar o aluno, através de materiais e procedimentos interativos, a pensar e interagir na língua alvo a fim de que ele sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua. O discurso dos professores indica que a abordagem comunicativa faz parte das práticas dos professores, mas não totalmente. Ele é uma tendência ou, ainda, um dos métodos usados, como mostram os excertos:

- Hoje se acredita que há uma mistura boa de métodos utilizados com sucesso. Denomina-se de método comunicativo, pois tenta mesclar ou valorizar as quatro habilidades levando o alunado à compreensão holística da aprendizagem desta LE. (profº 5)
- Hoje os professores tendem a ensinar o inglês na sua função comunicativa. (profº 8)

Os professores avaliam a abordagem comunicativa como boa, porém têm consciência das barreiras que impedem sua aplicação, tais como o número excessivo de alunos, a heterogeneidade dos alunos, a falta de interesse do aluno, e a falta de conhecimento da própria abordagem por parte do professor. A dificuldade de implementar o método comunicativo aparece nas Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio (Paraná, 2005), como também na fala dos professores pesquisados, como podemos ver no trecho a seguir:

- O melhor método é aquele que contempla as quatro habilidades, porém isto é utópico devido a todos os problemas sabidos em uma sala de aula, tais como o número de alunos, a heterogeneidade, etc. (profº 3)

Como podemos perceber, há uma simpatia do professor com relação à abordagem comunicativa. Entretanto, apesar dessa ‘empolgação’ teórica, acaba ocorrendo o que aponta Weininger (2001, p. 46):

Na prática (...) o professor da aula ‘comunicativa’ continua tendo uma participação muito elevada, no discurso de aula, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos, ou seja, ele fala muito mais que todos os alunos juntos e ainda dita as regras a partir de uma posição hierarquicamente superior.

Penso, então, que ao discorrerem sobre o método comunicativo, os professores alinham teoricamente com esse método, e provavelmente tentam fazer uso de situações comunicativas em sala de aula. Em outras palavras, os professores pesquisados se preocupam em priorizar o significado, e não a forma, mas tropeçam em dificuldades estruturais (tamanho e heterogeneidade dos grupos) e pessoais (falta de conhecimento necessário, teorias implícitas).

Além disso, também está em jogo nessa questão a construção de uma imagem de capacidade profissional, visto que, para fazer uso do método comunicativo, pressupõe-se que

o professor tenha suficiente competência lingüística. A imagem do professor lingüisticamente competente é uma imagem de prestígio e, por isso, significa poder em relação à atuação de outros professores, principalmente daqueles que não participam de atividades de formação continuada. Tal discurso evidencia a postura do professor, que procura se situar dentro de paradigmas de ensino considerados mais recentes, como podemos ver na fala do professor 3 abaixo:

- Já o método comunicativo é um método totalmente interativo que oferece vivência lingüística bem fundamentada na aprendizagem. Requer muito conhecimento do professor, habilidade de pronúncia e interesse na capacitação do aluno. (profº 3)

De acordo com Olher (2000), ao indicar que está alinhado com métodos recentes e que exigem competência, o professor procura conquistar maior credibilidade e aceitabilidade no ambiente pedagógico e, conseqüentemente, legitimação das condições sociais de exploração e dominação, visto que a boa avaliação do método comunicativo, mas é colocada como verdade inquestionável para o professor 3.

Já para o professor 2, este método é visto como um caminho incerto, como a seguir:

- Atualmente os métodos mais utilizados são o gramatical e o comunicativo. A minha avaliação é que são métodos bons, mas que ainda precisam de uma reformulação, de uma complementação. (profº 2)

Podemos então dizer que a abordagem comunicativa faz parte das práticas discursivas dos professores pesquisados, porém essa crença ainda não é pacífica, não está totalmente naturalizada.

c) Crença 3: Os professores utilizam uma mistura de métodos de ensino.

Uma outra crença que se mostrou presente na fala dos professores é de que não há um método único, mas que a utilização de um ou outro método depende do contexto, como mostram os trechos a seguir.

- Em geral, os professores fazem uso de todos os métodos para atender o perfil dos professores e alunos. (profº 8)

- Os métodos são muitos e acredito que cada professor de escola pública tem o seu, o qual consiste (sic) numa mistura de todos os métodos: repetição, tradução, reflexão, comunicativo [...]. (profº 9)
- [Os métodos utilizados são] comunicativo, approach grammar [sic], translation, áudio-lingual, usando o melhor de cada método, de acordo com a realidade da sala de aula. (profº 11)

A crença de que não há um método único, mas que cada situação “pede” um tipo de método segue a proposta dos PCNs (1998). De acordo com este documento, hoje, em vez de acatar imposições feitas por diferentes métodos, o professor tem à sua disposição uma variedade de métodos (opções pedagógicas), derivadas de concepções teóricas específicas da linguagem e da aprendizagem de línguas, adequando sua prática didática a cada contexto. Nesse mesmo sentido, há uma similaridade entre os PCNs e as Orientações Curriculares Estaduais para o Ensino Médio (Paraná, 2005, p.), como podemos ver neste trecho desse último documento: “eleger uma metodologia como ideal para a rede estadual é uma utopia, pois cada professor tem uma realidade muito própria, única e que necessita de uma abordagem específica”. Podemos ver, nessa crença em particular, que o discurso dos professores pesquisados reflete e reforça a voz dos documentos oficiais.

A crença de que não há o método tradicional nem o moderno, mas sim o adequado à realidade de ensino/aprendizagem também representa um aumento de poder de ação do sujeito dentro do campo social. A partir da crença do profº 4, é possível inferir que os professores acreditam poder negociar e construir suas práticas profissionais, o que aumenta a possibilidade de resistência desses sujeitos diante das práticas de dominação (da ideologia dos métodos de ensino), como podemos ver no trecho abaixo:

- Não acho importante seguir os métodos impostos pelos estudiosos e sim avalia-los e usar o melhor de cada um deles; (profº 4)

Podemos dizer que a prática desses professores se faz de maneira heterogênea, posição também defendida por Jordão (2005a, p. 21) que afirma que as escolhas dos métodos ou abordagens “precisam ser descobertas a cada contexto específico, na interação entre os sujeitos que participam de cada momento na sala de aula, e não desenvolvendo um método

comum que se generalize e funcione para todos”. Para a autora, a sugestão de um método único de ensino da LE seria incoerente, autoritária, visto que educação não se controla e que os indivíduos resistem ao que é imposto. A mudança, assim, “deve ocorrer de dentro para fora, mas para que ocorra tal percepção, a formação do professor deve ser reflexiva e contínua” (Jordão, 2005a, p. 21).

d) Crença 4: O professor precisa ter uma postura crítico-reflexiva diante dos métodos de ensino.

Esta crença de que o professor precisa ter uma postura crítico-reflexiva diante dos métodos é a mais freqüente no discurso dos professores. Os trechos abaixo indicam uma postura crítico-reflexiva do professor diante dos diversos métodos de ensino. Neste caso, o professor não elege o melhor método, mas discorre a respeito da postura profissional diante dos métodos. Essa postura reflexiva aumenta a responsabilidade do professor, na medida em que não há um caminho único, fixo, estável, estando o docente constantemente submetido à crítica e à dúvida, como podemos ver:

- o método de cada professor deve ser sempre avaliado através da troca de idéias entre os mesmos em grupos de estudo. (profº 4)
- O melhor método é o próprio. Isto é, o professor deverá saber discernir, selecionar o melhor jeito para levar ao aluno o que ele pretende ensinar. (profº 6)
- Ele deverá prever o resultado final, mesmo antes de ter ensinado. O professor, pela empatia deve colocar-se como aluno também. (profº 6)
- Cada aula de língua deve ser pensada em como o aluno pensa essa aquisição. Muitas vezes um plano de aula vai por água abaixo, pois não atingiu a essência. Métodos, muitos são bons, porém deve-se saber aplica-los. (profº 7)
- Primeiramente, todos os métodos, se utilizados nos contextos pra os quais foram criados, são bons. (profº 8)
- O professor de escola pública almeja, sonha trabalhar com um método mais moderno, com equipamentos tecnológicos, mas como não tem acesso a isso (recursos tecnológicos). (profº 9)
- Além disso, o grande número de alunos em sala de aula não possibilita ao professor fazer um trabalho mais dinâmico, mais comunicativo, pois ainda enfrenta o problema da indisciplina, que é uma barreira a mais na escolha do método de ensino. (profº 9)
- Hoje o professor de inglês dá preferência para textos que provoquem no aluno uma reflexão, sobre fatos do passado, do presente e que influenciarão na construção do futuro. (profº 9)
- Em meu trabalho, eu utilizo a leitura e compreensão de textos, pesquisas com assuntos de interação com o aluno, gramática com vários tipos de exercícios (levando a parte lúdica para as aulas quando possível), e a parte de cultura geral, onde abordo alguns assuntos da atualidade ou de interdisciplinaridade [...]. (profº 12)

Segundo os PCNs: “a questão do ‘método’, tal qual a da sala de aula, envolve um processo dinâmico e cíclico, cheio de incertezas e sem fim, que reflete a articulação entre abordagem e interação em sala de aula” (Brasil, 1998, p. 76). Essa consciência da parcialidade, de que as verdades são incompletas:

é uma consciência que leva a questionar amplamente e sempre, e que não implica em abandonar valores morais ou isentar de lutar por eles: o questionamento da pós-modernidade acredita que qualquer pensamento e ação humana estão sempre imersos em ideologia [...]. (Jordão, 2005b, p. 25).

O discurso dos professores indica que eles têm consciência de que as ‘verdades’ pedagógicas também são provisórias, e isso provavelmente faz com que se sintam “fortalecidos para reivindicar as condições de um trabalho autônomo” (Paraná, 2005a). Como podemos ver, as diretrizes estaduais pregam que o professor reflita diante das decisões, de maneira que possa modificá-las ou adaptá-las aos contextos específicos dos quais participa, desenvolvendo em si uma autonomia para buscar alternativas diante das contingências da prática, a decisão de quais procedimentos metodológicos adotar.

Entretanto, esta autonomia torna-se utópica se não forem dados ao professor subsídios para operacionalizá-la, tais como recursos materiais e formação. A formação do professor deve ser contínua, promovendo um envolvimento reflexivo e crítico do professor sobre e de sua própria prática. Esse tipo de formação é entendido em termos de processo, pois “possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador” (Celani, 2003, p. 22).

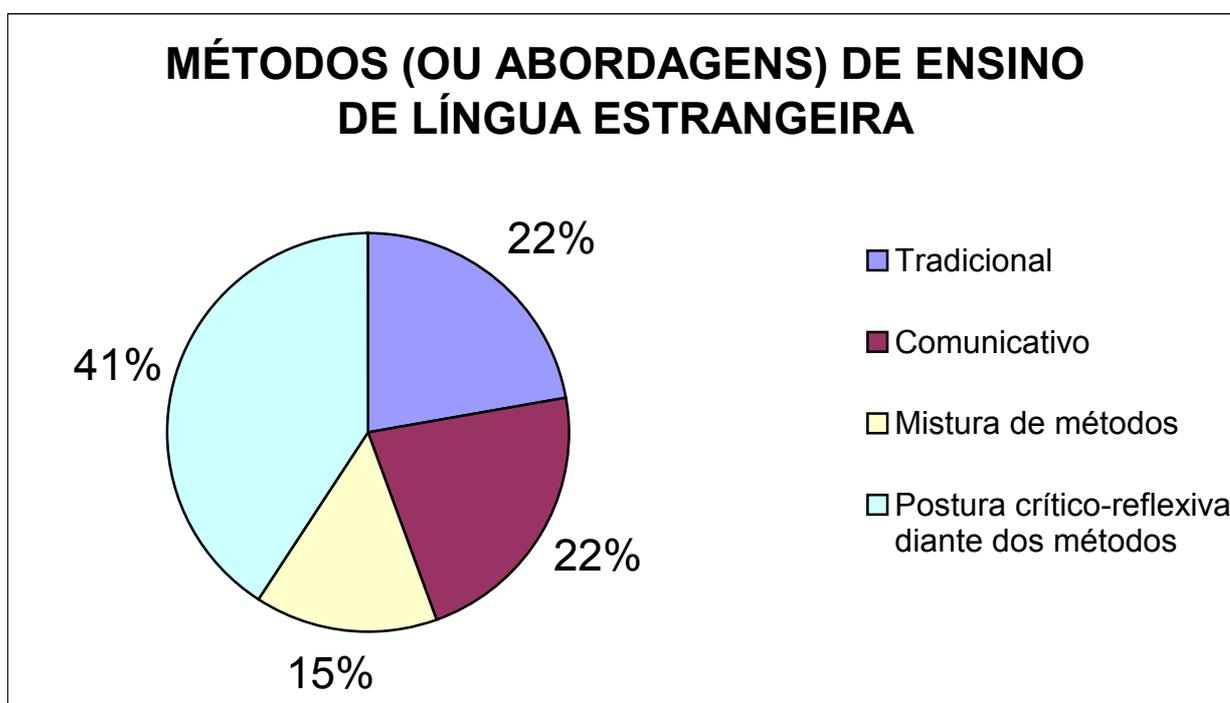
5.2.1.1 Sumário das crenças sobre os métodos (ou abordagens) de ensino de Língua Estrangeira.

Neste trecho, apresentei a análise crítica das crenças dos professores sobre os métodos (ou abordagens) de ensino de Língua Estrangeira. As crenças levantadas na pesquisa foram: a) O método utilizado pelo professor (ainda) é o tradicional; b) A abordagem (método)

utilizada pelo professor é a comunicativa; c) Os professores utilizam uma mistura de métodos; e d) O professor precisa ter uma postura crítico-reflexiva diante dos métodos de ensino.

No gráfico a seguir, podemos ver que a postura crítico-reflexiva do professor diante dos métodos é a mais freqüente no discurso dos professores; a revelação de tal crença pode estar intimamente ligada com a formação continuada, visto que um dos objetivos deste programa era formar o professor reflexivo. Podemos inferir que há uma avanço das práticas discursivas dos professores de Língua Estrangeira do Paraná, pois como apontam os PCNs (1998), a postura dos professores diante dos métodos está em mudança, pois na modernidade tardia, faz-se necessário uma postura mais reflexiva do professor no processo de ensino/aprendizagem.

GRÁFICO 5 – CRENÇA DOS PROFESSORES SOBRE OS MÉTODOS DE ENSINO (OU ABORDAGENS) DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA



5.2.2 A avaliação do ensino/aprendizagem de língua estrangeira

Na escola, a avaliação é parte integrante e intrínseca do processo educacional. A avaliação do ensino/aprendizagem de língua estrangeira exige conhecimento de procedimentos e critérios indispensáveis à qualidade das intervenções dos professores (PCNs, 1998; DCEs, 2005; Orientações Curriculares Estaduais, 2005). Foram selecionadas três crenças sobre o tema avaliação. Analisei esses trechos do discurso dos professores sob dois prismas: como um “**modo de ação**, uma forma de agir sobre o mundo, especialmente sobre os outros, como também um **modo de representação**” (Fairclough, 2001, p. 91) [grifo meu].

a) Crença 1: A avaliação do ensino/aprendizagem é contínua e interativa.

Nos excertos abaixo, vários sujeitos de pesquisa revelam que a avaliação do ensino/ aprendizagem de LE estrangeira é (e deve ser) contínua. Ela pode ocorrer ao longo do tempo ou em etapas, e seu objetivo é fornecer informações contínuas e imediatas, à medida que o processo se desenvolve.

- Avalio continuamente os meus alunos: avaliação de produção textual com gramática contextualizada., exercícios de comunicação, escrita e audição, pesquisas, trabalhos, etc, apesar do ensino de língua estrangeira no Brasil estar direcionado para a leitura. (profº 1)
- Sigo uma avaliação semestral, somatória do processo ensino-aprendizagem e bimestral, diagnóstica e processual. (profº 2)
- [Utilizo] Avaliação diagnóstica. Porque é o interesse (sic) em construir e descobrir o conhecimento que resulta a aprendizagem. Todos os aspectos interativos, expressados na sala de aula e fora dela são avaliados e somados. (profº 3)
- A avaliação, para atender à legislação, é em processo e usa vários instrumentos. (profº 8)
- A avaliação acontece diariamente no interior da sala de aula; (profº 7)
- Avaliação contínua, em que o aluno é avaliado em cada aula, não apenas nas provas. (profº 11)
- Aula-nota é um sistema de avaliação contínua e diária, onde eu olho caderno por caderno para melhor sanar as dúvidas dos alunos; é um acompanhamento individual. (profº 4)

Essa crença reflete tanto os pressupostos dos PCNs quanto das DCEs e das novas teorias sobre ensino/aprendizagem. Os PCNs postulam que, na nova visão de educação, o aluno se envolve com o processo ensino/aprendizagem, visto que é um construtor de seu próprio conhecimento. Por isso, são dadas oportunidades para que ele se esforce e demonstre

os seus avanços. A avaliação deixa de ter um caráter de mero controle para constituir um instrumento facilitador na busca de orientações e intervenções pedagógicas, focando não só os conteúdos desenvolvidos, mas àqueles vivenciados ao longo do processo (Paraná, 2005, p. 16; Brasil, 1998, p. 83). Nessa abordagem relações de poder são alteradas, como mostra o discurso dos professores, pois não há um momento único de avaliação, mas uma prática contínua. A avaliação, nesta concepção, tem um caráter mais humanístico, pois não tem a intenção de punir o aluno. Essa mudança de paradigma e de discurso afeta e é afetada pelas práticas sociais, e os professores, como atores sociais, também se modificam, trocando conceitos e valores, o que pode eventualmente resultar numa mudança da estrutura social como um todo. Veremos abaixo alguns exemplos de mudança no discurso dos professores, ao discorrerem sobre os métodos que utilizam para avaliar seus alunos:

- O portfólio. Porque leva o aluno a se auto-avaliar e ele consegue visualizar o que vem aprendendo e o que pode ainda melhorar e aprender. (profº 5)
- Acompanhando pessoalmente o trabalho do aluno através de tarefas feitas no seu caderno de classe em sala; pesquisa; perguntas orais, escritas versões (sic) leitura e principalmente ouvindo suas dúvidas e colocações. (profº 6)
- Excluí definitivamente do meu vocabulário a palavra assustadora “prova de inglês”. Faço isso porque valorizando o trabalho dele (sic) gera um clima de confiança mútua altamente favorável ao aprendizado. (profº 6)
- É o “hello!!” na escadaria do colégio, o “What’s up !!” na hora do recreio que confirmam o interesse e a aprendizagem do aluno. (profº 3)

Nesse sentido, a prática discursiva dos professores parece estar mais aberta às transformações, envolvendo um processo contínuo de reflexão. Como pontua Fairclough (2001, p. 121), “as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder”. Em consequência da formação continuada, relações de poder convencionais, como as estabelecidas pelas formas de avaliação tradicional, cujo objetivo era medir o conhecimento, foram desnaturalizadas, para dar lugar a formas de avaliação mais democrática (Nascimento, 2003).

De acordo com os pressupostos da avaliação contínua, os “erros” são vistos como um aspecto positivo, porque sugerem uma retomada das práticas tanto por parte do professor quanto do aluno, a fim de aperfeiçoar esse processo (Silva, 2003). No entanto, os professores não deixam claro em seu discurso que podem “errar”, ficando implícito que os “erros” são apenas dos alunos. Vejamos alguns exemplos:

- [a avaliação contínua] me permite perceber seus “erros” que sempre são um ponto de partida para as explicações e observações. (prof^o 6)
- quando converso com os alunos sobre o assunto, então percebo que os objetivos foram ou não atingidos, se há necessidade de retomar o conteúdo ou não. (prof^o 7)

Na avaliação contínua o aluno precisa ter indicações do resultado de suas atividades para poder monitorar sua atuação. Ao professor cabe o papel de “aconselhar, coordenar, dirigir, liderar, encorajar, animar, estimular, partilhar, aceitar, escutar, respeitar e compreender o aluno” (Brasil, 1998, p. 82). Essa aparente democratização do processo de ensino-aprendizagem traz ainda mais responsabilidades para o professor, pois além de ensinar, ele tem que monitorar constantemente o aluno para avaliar seu processo de aprendizagem e a sua própria atuação como professor, como mostra o prof^o 7. Entretanto, apesar desse acréscimo de responsabilidades, os professores apresentam um discurso que está alinhado tanto com os novos paradigmas de pesquisa em lingüística aplicada quanto com documentos oficiais a respeito de avaliação. Parece bastante importante para esses docentes mostrarem tal alinhamento discursivo, pois, como participantes ativos dos programas oficiais de formação continuada, eles precisam usar um discurso de saber, de atualização e de prestígio, a fim de manter a posição de poder conquistada via aquisição de novos conhecimentos.

No entanto, mesmo apresentando traços de reflexividade, o professor continua com o controle do aluno por meio de notas e conceitos. A crença sobre a avaliação contínua presente no discurso dos professores, influenciada pelas ideologias dos novos paradigmas de avaliação da aprendizagem, pode ser considerada hegemônica, uma vez que faz parte do

discurso do poder tanto na voz de pesquisadores em ensino de LE e dos documentos oficiais, quanto dos professores.

Uma outra questão importante em relação a essa crença é que os professores mantiveram o papel de agentes no processo avaliativo, pois são eles que avaliam os alunos (pacientes). Em nenhum momento o aluno avalia o professor. E, embora a auto-avaliação seja uma postura aconselhada para o professor contemporâneo, a fala dos sujeitos de pesquisa também não apontou essa questão. Mesmo usando um discurso que dialoga com os novos paradigmas, os professores que expressaram essa crença ainda se reservam o papel de avaliadores da aprendizagem do aluno, não apresentando traços de mudança discursiva nesse sentido.

b) Crença 2: A avaliação deveria ser realizada através de testes (provas) orais e escritas.

No trecho abaixo, os professores falam sobre avaliação apontando o uso de provas. Para alguns, a avaliação em forma de prova ainda é um instrumento de poder que está nas mãos dos professores, com o objetivo não só de medir o conhecimento, mas também de intimidar dependendo da relação professor-aluno.

- O método de avaliação costuma ser com base nas leituras e parte gramatical do período, fazendo uma avaliação oral, que consiste em leitura, compreensão e interpretação através de perguntas objetivas ou discursivas, avaliação escrita que se subdivide em gramatical, e textual. (profª 12)
- A avaliação gramatical consiste em questões sobre a gramática estudada durante as aulas do trimestre, e a avaliação textual, com um texto de vocabulário acessível a faixa etária, com perguntas objetivas e discursivas, para avaliar todas as formas que o aluno tem para obter o conhecimento. (profª 12)

Esse tipo de avaliação está vinculado aos métodos mais tradicionais de educação, nos quais o papel do aluno é reproduzir passivamente os conhecimentos sobre a língua alvo repassados pelo professor, o detentor do conhecimento (Weininger, 2001). Os PCNs (Brasil, 1998), no entanto, adotam uma posição menos radical em relação a esse instrumento, postulando que os testes ou provas constituem meios para se avaliar um aspecto apenas do processo de aprendizagem, ou seja, o produto em relação ao desempenho, tendo em vista determinados conteúdos ou objetivos, em termos de progresso ou proficiência.

O discurso dos professores pesquisados parece seguir essa linha, indicando que a prova não é um único instrumento de avaliação. Os entrevistados relatam que avaliam os alunos de diversas maneiras, sendo que o teste faz parte do processo avaliativo, como podemos ver:

- Uso também a prova escrita, a oral, os trabalhos em grupo e individuais, o “role-play” e, ainda, outras vivências interativas como método de avaliação. (profº 3)

Tal posicionamento vem ao encontro das orientações dos PCNs (1998), que advogam que o professor deve usar vários instrumentos para avaliar não só os conteúdos, mas também os procedimentos e atitudes dos alunos. Um outro aspecto que merece atenção é o conteúdo da prova: vários professores afirmam avaliar mais o conteúdo do que a gramática, sendo que esta última sempre é cobrada de forma contextualizada:

- Utilizo provas de interpretação de texto, de gramática contextualizada, de audição e compreensão de listas de palavras, de elaboração de pequenos textos, de tradução de textos reflexivos e de pesquisas a respeito da cultura de países que utilizam o inglês como primeira língua. (profº 9)
- Utilizo avaliações escritas, principalmente de leitura, porque acredito que o mais importante para o aluno é a compreensão do que a gramática propriamente dita. (profº 10)

Esta postura alinha-se ao perfil de um professor reflexivo, cujas práticas estão sintonizadas com as novas propostas educacionais. Silva (2003), por exemplo, advoga a necessidade de avaliações mais significativas. Para o autor, os testes celebram um momento quando duas partes importantíssimas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem, aluno e professor, estão sendo testados. Assim, os testes deveriam ser vistos com entusiasmo como um momento de rever o processo de mediação do conhecimento a fim de aprimorá-lo.

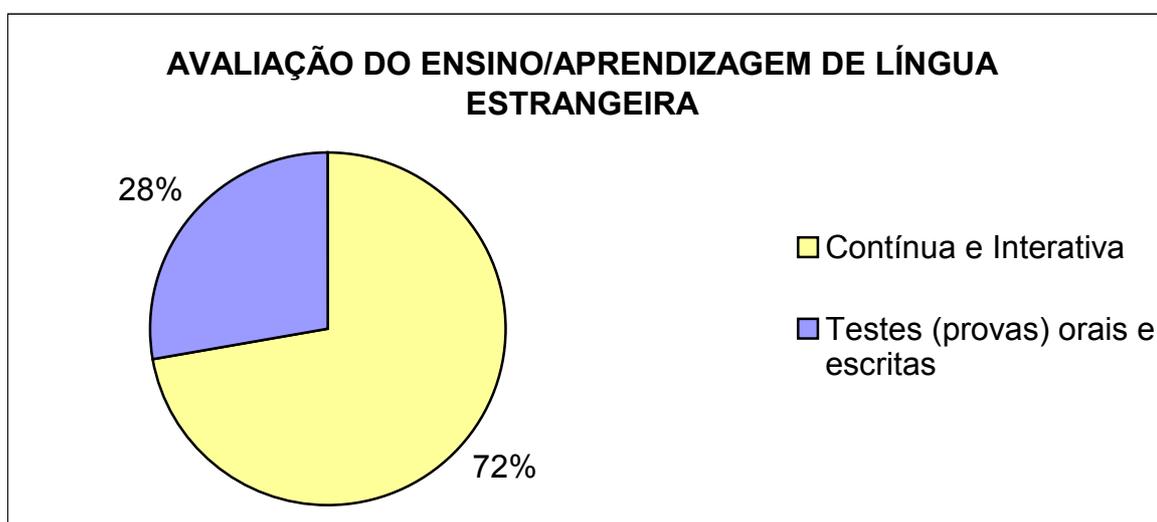
5.2.2.1 Sumário das crenças sobre os métodos de avaliação do ensino/aprendizagem de língua Estrangeira

A fala dos professores sobre os métodos de avaliação traz traços de discursos variados, desde o da abordagem tradicional (i.e., avaliação de regras gramaticais) ao do sócio-contrutivismo. Isso indica uma mudança nas práticas discursivas dos professores, que

parecem caminhar na direção de uma visão mais reflexiva da avaliação. O tema ainda está em conflito, como vimos nos excertos, indicando que as práticas discursivas mais tradicionais, pouco a pouco, estão sendo questionadas e desnaturalizadas.

O gráfico a seguir demonstra que a avaliação contínua, processual já é uma crença sedimentada, ponto indiscutível. Temos então, a amostra de uma crença homogeneizada a respeito de avaliação do ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira.

GRÁFICO 6 – CRENÇA DOS PROFESSORES SOBRE A AVALIAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA



5.3 O PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O foco desta parte de análise é o professor de Língua Estrangeira. A investigação dos elementos discursivos e sociais referentes a esse eixo temático está dividida em três tópicos: o papel, a competência e a formação do professor de Língua Estrangeira.

5.3.1 O papel do professor de Língua Estrangeira

a) Crença 1: O papel do professor é de mediador, de provocador, de facilitador, de incentivador da aprendizagem no aluno:

De acordo com as propostas tradicionais de ensino de LE, o papel do professor era o de “dar” aulas, passar os conteúdos e informações previstas, seguir à risca o planejamento e

o livro didático (Blatyta, 1999). No entanto, essa crença vem sendo desnaturalizada ao longo do tempo, e hoje já temos vários indícios de transformação nas práticas do professor. Entretanto, tal transformação requer tempo, pois os professores apresentam “bastante resistência em abrir mão de seu papel centralizador em sala de aula, provavelmente por recearem perder sua posição de detentores do conhecimento e controladores do processo ensino/aprendizagem” (Nicolaidis & Fernandes, 2001, p. 237).

Nos últimos anos, a sociedade tem passado por rápidas e drásticas mudanças em todos os âmbitos. No que se refere à educação, as transformações tem levado a um amplo questionamento, principalmente quanto ao papel do professor. O professor “não pode ser encarado como um mero monopolizador do saber e transmissor de conhecimentos, senão como aquele que deve desempenhar um papel decisivo na preparação das pessoas para a vida” (Volpi, 2001, p.125). A autora cita Globe & Portes (1980, apud Volpi, 2001), segundo os quais as mudanças que estão ocorrendo na função docente devem-se às próprias alterações impostas pelas novas realidades culturais e sociais. No enfoque tradicional, revelam os autores, o professor tinha a função de transferir o conhecimento já pré-selecionado, supostamente finito e imutável, pressupondo que o objetivo da educação e da aprendizagem fosse simplesmente acumular o conhecimento através da memorização. A hegemonia das práticas tradicionais era sustentada pelas relações de poder centralizadas nas mãos dos professores. O poder, de acordo com Van Dijk (1993), envolve o controle de alguém (ou de um grupo) sobre os outros (no espaço da sala de aula, do professor sobre os alunos), e as idéias formuladas sobre o papel de cada um servem para perpetuar as relações de dominação.

Entretanto, conforme discutido acima, ocorreram diversas mudanças nas práticas da sala de aula de LE. Relações de poder e pressupostos ideológicos foram colocados em xeque, acarretando um desequilíbrio nas práticas discursivas e sociais dos professores, e criando um espaço para a desarticulação e a rearticulação. Essa abertura de um caminho para

a reflexão sobre o papel do professor (através das pesquisas sobre LE, da produção de documentos que norteiam a função docente, e da formação continuada) permitiu que os docentes questionassem seus mitos, pressupostos e teorias sobre como ensinar e aprender, tornando-os mais críticos nas tarefas a que se propõem.

Além do questionamento de pesquisadores, do surgimento de um espaço para debates a respeito do papel do professor no campo acadêmico, um dos documentos norteadores que possibilitou a modificação de alguns aspectos referentes às práticas de ensino foram os PCNs (1998), que advogam uma relação mais simétrica entre professor e aluno. De acordo com as orientações dos PCNs, o professor não é um mero instrutor, um transmissor do conhecimento, mas um **mediador** do conhecimento. Os questionamentos acadêmicos e oficiais a respeito do papel do professor culminaram, no Paraná, em um programa de formação continuada que provocou mudanças no discurso dos professores. Em consequência dessas novas tendências, a função social do professor como mediador passou a fazer parte das crenças dos sujeitos de pesquisa, que passaram a ver o professor como:

- [...] tem que ser de **mediador**. (prof^o 1)
- Cabe o papel de **mediador** de um conhecimento anterior ao seu tempo e posterior à sua época. (prof^o 2)
- O professor como teve contato com a LE antes do aluno, como se supõe, na maioria das realidades do ensino público, tem o papel de **mediador** deste conhecimento. (prof^o 5)
- O professor tem o papel de **mediador** da aprendizagem de língua estrangeira. (prof^o 9)
- Ser **mediador** entre informação e capacitação para os alunos. (prof^o 10)
- [...] é ser um **mediador** de informações. (prof^o 12)

Como mostram os excertos acima, a nova função de “mediador” do professor parece ter sido internalizada pelos participantes do programa de formação continuada do Paraná. As transformações presentes no discurso dos sujeitos dessa pesquisa alinham-se com os novos paradigmas de ensino-aprendizagem de LE, como podemos ver neste trecho dos PCNs (Brasil, 1998, p.58, *italico meu*) “ o papel de *mediador* da linguagem na aprendizagem é central, tanto que é praxe referir-se a essa mediação como uma força catalisadora [...] que vai levar à construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor”. Nesta

mesma linha, Blatyta (1999) afirma que a responsabilidade pelo controle da aula deve ser dividida com os alunos, considerados como parceiros. A aprendizagem é fruto de um processo de reconstrução multinivelada, em que o professor entra como mediador e facilitador do processo (Blatyta, *ibid*).

Ainda de acordo com os PCNs (Brasil, 1998, p. 55), a mediação do professor é fundamental no percurso da aprendizagem. O processo de aprender é uma forma de co-participação social, na qual a atuação do aluno é, a princípio, periférica, até passar a plena, com o desenvolvimento da aprendizagem. Essa noção de parceria entre professor e aluno também está presente no discurso de um dos professores pesquisados:

- O professor é o parceiro do aluno no processo de aprendizagem. (profº 8)

Segundo Volpi (2001), na nova visão de ensino-aprendizagem, o professor é:

um indivíduo consciente de que ele não é o detentor do monopólio do saber, de que o conhecimento, por ser multifacetado, representa um permanente desafio às suas crenças e convicções: de que o ser humano está em constante processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, a sua responsabilidade não se limita à transmissão de informações, mas deve atender a funções sociais mais abrangentes. (Volpi, 2001, p.126)

Entretanto, as novas funções do professor vão além de mediar o processo de aprendizagem do aluno. Ao professor da modernidade tardia, além da função de mediador, é também atribuída a responsabilidade de incentivar, motivar e fazer com que o aluno goste de aprender, como indicam os seguintes excertos:

- [tem que ser] de **incentivador** para que o aluno desperte o prazer de aprender. (profº 1)
- Ser criativo, **motivador** na construção do conhecimento. (profº 7)
- É um **facilitador** de conhecimento de língua enquanto meio de comunicação. (profº 11)
- **Facilitar** o processo de aprendizagem da língua Inglesa [...]. (profº 8)
- [...] é ele que vai **consientizar** o aluno de que a língua estrangeira vai ampliar horizontes. (profº 9)
- [...] **provocar** no aluno reflexões através da língua: reflexões sobre o mundo, sobre a cultura do mundo, sobre o papel do cidadão na construção do futuro. (profº 9)
- Ser criativo, motivador na construção do conhecimento. (profº 7)
- É o convívio intrínseco com a língua, a **empolgação**, a **motivação**, o contato cultural, a mediação professor-aluno que vai **inspirar** o desenvolvimento artístico do aluno. (profº 3)

Essa nova perspectiva aumenta a responsabilidade docente, pois além de desenvolver o aluno como indivíduo e como membro da sociedade, preparando-o de forma contínua e abrangente para exercer seus direitos de cidadão, o professor ainda assume a responsabilidade de fazer com que ele queira aprender. Como pesquisadora e também como professora de ILE, acredito que o trabalho maior não é mediar, mas sim “convencer” o aluno da importância de se aprender uma LE, discurso que muitas vezes vem eufemizado por termos como “motivar, conscientizar, provocar”. Caso o aluno não aprenda, a falha terá sido somente do professor, nunca do aluno, como parecem indicar os trechos abaixo:

- O professor é o artífice de cada conhecimento adquirido. (profº 3)
- O professor pode lançar mão de todos os recursos possíveis para que o aluno perceba que qualquer outra língua tem os mesmos mecanismos da língua materna. (profº 5)
- [...] que saiba proporcionar momentos agradáveis aos alunos, para que ele possa ficar a à vontade para questionar, ampliando mais os seus conhecimentos. (profº 12)

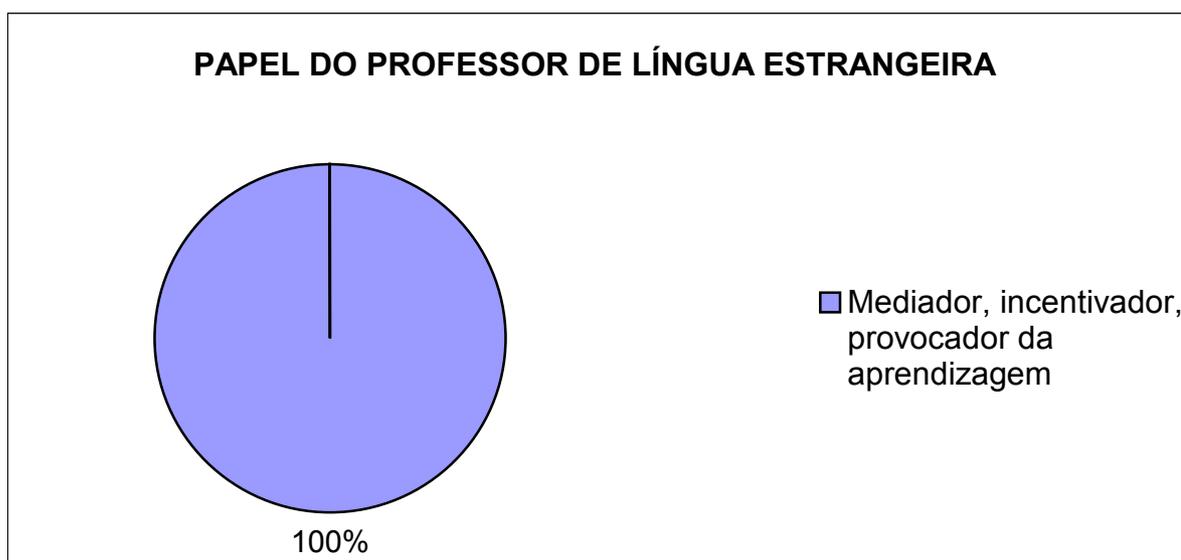
Nessa perspectiva, o professor de LE tem que ser um misto de professor e *show-person* para dar conta de suas novas funções (mediador, motivador, facilitador, incentivador, inspirador).

5.3.1.1 Sumário das crenças sobre o papel do professor de Língua Estrangeira

As crenças dos professores indicam uma série de noções naturalizadas e cristalizadas, ligadas aos novos paradigmas sobre ensino de LE presentes também na literatura da área e nos documentos oficiais (PCNs, DCEs, etc.). As práticas discursivas dos sujeitos dessa pesquisa nos mostram que a nova identidade do professor envolve uma renegociação das relações de poder com os alunos, que passam a ser parceiros e não mais meros alunos. O papel do professor é de *mediador*, de *parceiro*, de *motivador*. Estas escolhas lexicais mostram os atores sociais (neste caso, os professores) se posicionando ideologicamente no âmbito social: produzindo, consumindo e distribuindo um discurso marcado por transformações (Fairclough, 1995, 2001). O gráfico abaixo demonstra a homogeneização do papel do professor nas crenças dos professores. Este foi o único tópico com uma crença única e que

demonstra que está ocorrendo uma mudança social enorme quanto às relações de poder na sala de aula.

GRÁFICO 7 – CRENÇAS DOS PROFESSORES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA



5.3.2 A competência do professor de Língua Estrangeira

A partir da questão “Que grau de competência (lingüística, metodológica, discursiva, comunicativa) o professor de Língua Estrangeira deve ter?”, os professores textualizam suas crenças, e que serão analisadas agora do ponto de vista das práticas discursivas e práticas sociais.

a) Crença 1: O professor precisa ter várias competências.

Os professores fizeram diversas menções à competência do professor de Língua Estrangeira, considerando-a fundamental, como podemos ver nos excertos abaixo:

- Todas estas competências são excelências na aprendizagem de uma língua estrangeira; (prof^o 7)
- é primordial que seja um grau elevado. (prof^o 7)
- Reconheço que o professor precisa ter um excelente grau de competência lingüística, discursiva, metodológica, discursiva, metodológica, comunicativa. (prof^o 7)
- Quanto à metodológica, é aquela que dá conta de cumprir o papel do professor enquanto facilitador e organizador da aprendizagem. (prof^o 8)
- Acredito que todas as linhas de competências o professor deve ter, pois uma tem ligação com a outra. (prof^o 12)
- Tem que ter o conhecimento de um especialista. e uma visão holística. (prof^o 6)

- O mais elevado possível. O professor tem que conhecer profundamente a língua que ensina para poder planejar, avaliar, julgar o que será melhor ensinar aos aprendizes. (profº 6)
- Ele também tem que ter uma visão cultural, ter conhecimento dos vários gêneros que circulam nas revistas, nos meios de comunicação, ter habilidade de leitura, etc. (profº 1)

Esta crença foi descrita como uma obrigação através do uso freqüente do verbo modalizador “precisar”. A competência mais freqüentemente mencionada foi a lingüística. Para muitos dos entrevistados, o domínio das quatro habilidades por parte de professor é imprescindível para se ensinar.

Para esse professor, o foco principal é a competência lingüística. Esse discurso reproduz convenções já naturalizadas e perpetua a ideologia de que, para dominar todas as atividades da sala de aula, o professor precisa ser o detentor do conhecimento (Weininger, 2001). Conforme aponta esse autor, a visão conteudista está ligada à concepção tradicional de ensino, na qual o papel do professor era “repassar conteúdo”. De acordo com Félix (1999), a competência lingüístico-comunicativa é a mais básica de todas, e dizer que um professor que tem tal competência está preparado para ensinar mostra uma concepção “tosca” de ensinar.

Essa postura é um indicativo de rompimento dos padrões naturalizados, segundo os quais o professor precisa somente passar os conteúdos previstos, previamente elaborados por estudiosos e que, portanto, não devem ser questionados. A fala desse sujeito representa uma tentativa de resistência à dominação, rompendo com a tradição de reprodução de convenções naturalizadas (van Dijk, 1996), pois apresenta uma postura crítica e não-submissa diante do conhecimento.

b) Crença 2: O professor deve ter competência lingüística.

O discurso dos professores tem um tom de denúncia. O que seria óbvio, ou seja, um professor de inglês ser competente nas quatro habilidades lingüísticas, para esses professores representa a solução para muitos de seus problemas. O discurso destes professores é claro em relação à questão do domínio lingüístico, como mostram os excertos:

- O mínimo que se pode exigir de um professor é que ele domine as quatro habilidades [...]. (profº 6)

- O professor precisa primeiramente dominar a língua, isso parece um tanto óbvio [...]. (profº 6)
- [...] em nosso meio, uma minoria realmente domina fluentemente a língua estrangeira que se propõe a ensinar. (profº 10)
- O professor tem que ser competente nas quatro habilidades linguísticas (competência comunicativa). (profº 1)
- Aquela [competência] em que os testes de proficiência mínimos para dar aula de inglês é que todos deveriam ter ao sair da graduação. Claro que quanto maior a proficiência, melhor. (profº 8)
- O maior possível, dominando as quatro habilidades. (profº 10)
- Um bom nível, suficiente para se comunicar na língua. (profº 11)
- Conhecer as 4 habilidades de forma a poder repassar os conteúdos aos alunos de forma clara. (profº 4)

As crenças destes professores mais uma vez expressam uma posição assimétrica de poder, pois seu discurso critica aqueles professores que não dominam as quatro habilidades linguísticas, deixando transparecer que esse é um problema que faz parte das práticas dos outros professores, não daqueles que participam dos programas de formação continuada. Nesse sentido, os professores que acreditam ter o domínio das quatro habilidades realizam práticas de dominação sobre os demais, o que contribui para legitimar formas de poder e de controle (Vieira, 2002). Segundo essa autora, “o dominador é, por seu turno, o controlador do outro, não permitindo a desconstrução dessas configurações discursivas que oprimem o dominado” (ibid, p.155). Isso parece indicar que os cursos de formação continuada levam a uma consciência crítica, mas que tal empoderamento também gera desequilíbrio de poder, alterando as relações discursivas e sociais entre os professores da rede pública do Paraná (participantes x não-participantes dos programas de formação continuada).

c) Crença 3: O professor adquire competência com o passar do tempo.

É com a prática em sala de aula que o professor adquire a competência que o leva a tomar decisões adequadas, como vemos nos trechos abaixo:

- Para ensinar uma língua tem que ter experiência de aprendizagem. (profº 1)
- O professor deve conhecer e escolher o melhor método que contempla o seu modo de ser [...]. (profº 2)
- [O professor deve] perceber qual o melhor método que se adapta aos seus alunos, não se atendo à apenas um método, discurso ou competência. (profº 2)
- A consciência linguística construtiva vai se desenrolando através do esforço reflexivo, buscando competência discursiva, metodologias inovadoras, experiências comunicativas e todos os meios estimuladores que solidifiquem a competência linguística. (profº 3)

Como podemos ver nos trechos acima, os professores representam em seus discursos a identidade de um profissional que não tem apenas competências básicas para o ensino/aprendizagem de uma LE, como o conhecimento da área que atua, mas que apresenta um perfil de educador que vai além, pois envolve a tomada de decisões que interferem na prática de ensinar. Como aponta Wallace (1991, apud Gimenez *et al*, 2003, p.191), “aprender a ser professor resulta da interação entre o conhecimento ‘vivido’ (que não pode ser descartado) e o conhecimento recebido”.

É possível observar que o discurso dos professores, de maneira geral, apresenta crenças que demonstram que o professor precisa ter uma infinidade de competências. São as exigências da modernidade tardia, segundo as quais o profissional precisa se adequar às mudanças sociais, e que o tradicional curso de graduação já não é suficiente para formar um profissional competente, preparado para enfrentar os desafios apresentados pela sociedade, como veremos na crença a seguir.

d) Crença 4: O professor adquire competência com a formação continuada.

Diante das constantes renovações das teorias de ensino de língua estrangeira, ou da multiplicação de abordagens, o professor se vê confrontado por respostas novas e complexas para os problemas da sala de aula. Percebemos pelos trechos acima que a formação contínua é uma crença que faz parte dos paradigmas do professor contemporâneo, pois se atribui a ela um valor invariavelmente positivo devido à noção de que qualquer transformação será necessariamente um avanço. Vejamos alguns exemplos nessa linha:

- O professor não deve se estagnar, ficar atrelado aos conhecimentos adquiridos [...]. (profº 3)
- [...] deve desenvolver seu olhar reflexivo, sob responsabilidade de continuada implementação. (profº 3)
- O professor deve estar em constante aprendizagem e mudança, pois os cursos trazem uma nova metodologia e um novo modo de pensar. (profº 4)
- O professor precisa estar apto e capacitado para trabalhar com o ensino aprendizagem. Para isso, necessita participar da formação continuada. (profº 1)
- Você tem que ter experiência, refletir e compartilhar com outros professores, pois isto também faz parte do ensino/aprendizagem. (profº 1)
- É natural que a graduação seja desenvolvida ao longo do tempo. (profº 3)

- Nesse sentido, a melhora da competência do professor fica restrita a um pequeno grupo de professores, que nada mais são que “lutadores” da educação. [...]. (profº 9)
- [“lutadores da educação”] que são aqueles que não medem esforços para um aprimoramento e vêem sempre o lado positivo da formação continuada. (profº 9)

Percebemos pelos trechos acima que a formação contínua é uma crença que faz parte dos paradigmas do professor contemporâneo, pois se atribui a ela um valor invariavelmente positivo devido à noção de que qualquer transformação será necessariamente um avanço.

A crença no aprimoramento da competência através da formação continuada é freqüente no discurso dos professores pesquisados, mas não é unânime, como revelam os trechos acima. Os excertos do profº 9 contém um certo tom de desabafo, como querendo dizer que aqueles que participam da formação continuada são os que se preocupam com o fazer pedagógico, enquanto os outros cruzam os braços. Para tal professor, os participantes da formação continuada são “lutadores”. Essa escolha lexical indica a busca por aprimoramento profissional é entendida com uma tarefa árdua, que requer “esforço”, e que é preciso muita força para continuar. A concepção de que o professor deve lutar é hegemônica, tanto entre os participantes da formação continuada quanto entre os teóricos, como podemos ver neste trecho: “o professor deveria lutar contra a falta de reflexão” (Blatyta, 1999, p.78). Percebemos aqui, então, um alinhamento entre o discurso do professor e os discursos dos autores que seguem a linha crítico-reflexiva de ensino-aprendizagem de LE.

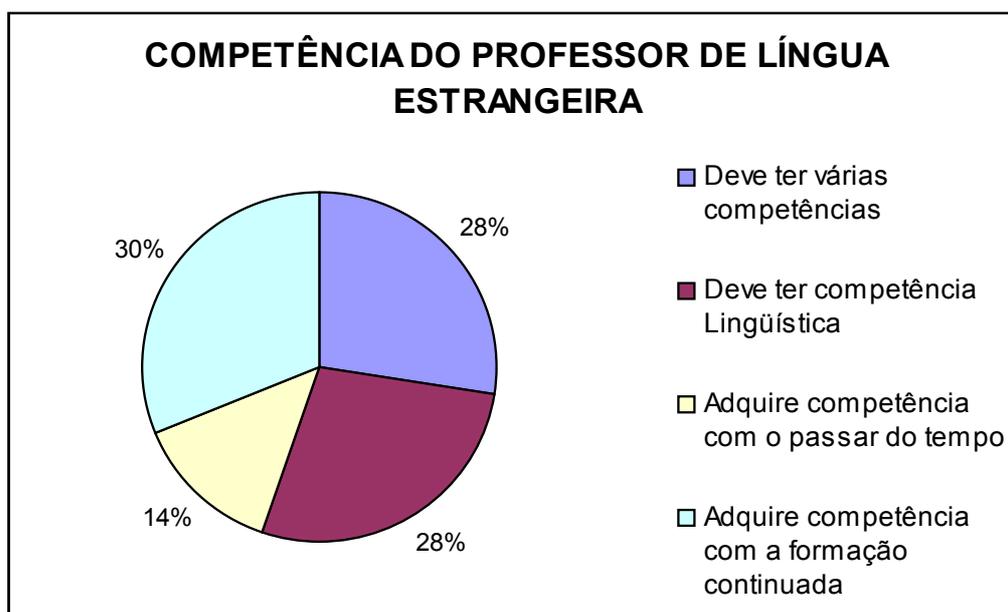
5.3.2.1 Sumário das crenças dos professores sobre a competência do professor de Língua Estrangeira.

Nesta subseção, discorri a respeito das crenças dos professores sobre a competência do professor de Língua Estrangeira. Os dados revelaram que as crenças sobre este tópico são: a) O professor precisa ter várias competências; b) O professor deve ter

competência lingüística; c) O professor adquire competência com o passar do tempo; e d) O professor adquire competência com a formação continuada.

O gráfico a seguir é um resumo das competências presentes no discurso dos professores, o qual revela a forte crença de que a competência está relacionada com a formação continuada. A crença de que o professor adquire competência com a experiência em sala de aula, a qual provém do tempo de serviço, foi a menos apontada. As outras crenças tendem ao processo contínuo de aprendizagem, ligadas à formação continuada. Parece-me importante para o professor, demonstrar esse alinhamento do discurso com a formação continuada, visto que tal programa é visto com bons olhos pelos participantes.

GRÁFICO 8 – CRENÇAS DOS PROFESSORES SOBRE A COMPETÊNCIA DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA



5.3.3 A formação do professor de Língua Estrangeira

Apresentar as crenças dos professores sobre a formação do professor é de grande importância, visto que tal tema está intimamente ligado ao contexto dos professores entrevistados e o órgão público (Secretaria de Estado da Educação), como apresentarei a seguir.

a) Crença 1: A formação do professor de língua estrangeira deve ser contínua.

A importância da formação continuada como parte integrante da caminhada profissional do professor de Língua Inglesa foi uma noção presente, porém não unânime, no discurso dos professores, como mostram os excertos abaixo:

- A sua formação deve ser superior, contínua e voltada para a área humanística. (profº 2)
- (precisa ter) formação continuada. (profº 3)
- É importante a reciclagem através de cursos de capacitação e de aulas-extras de línguas. (profº 4)
- (precisa ter) formação continuada e completa. (profº 5)
- A formação continuada através de cursos de proficiência, de pronúncia, de metodologia, de cultura estrangeira, ajuda bastante na formação do professor, levanta a sua auto-estima e ainda proporciona ao aluno uma melhor aprendizagem. (profº 9)

Além da formação acadêmica, os sujeitos de pesquisa acreditam que o professor deve ter capacitação que seja oferecida pela instituição de ensino na qual trabalha, ou por órgãos competentes. Essa crença está sedimentada não só para os professores, como também, na última década, tem estado presente nas discussões a respeito do ensino/aprendizagem de LE no Brasil (cf. Gimenez, 2002, 2003; Bárbara & Ramos, 2003; Almeida Filho, 1999; entre outros). Os órgãos públicos ligados à educação (e.g. MEC, SEEDs, Secretarias Municipais de Educações), em nível estadual, federal e municipal, também têm participado de discussões a respeito da formação continuada e implementado programas específicos.

A formação é um processo dinâmico que se desenvolve ao longo do tempo. Nessa linha, Félix (1999, p. 96) argumenta que: “se o professor aprimora seu conhecimento, estando em constante crescimento profissional, ele é capaz de sair do nível da intuição e das crenças e passar a explicar com explicitude e articulação porque ensina da maneira que ensina e porque obtém os resultados que obtém”.

Para Garcia (1992, apud Magalhães, 2001), a formação continuada é uma formação voltada para o desenvolvimento dos professores sempre em evolução e continuidade, ou seja, uma formação que leva em conta o caráter provisório do conhecimento humano, que não tem fim posto que está sempre em reconstrução. A questão da reconstrução

está ligada à ideologia da mudança, que tem exercido um fascínio particular sobre os brasileiros. O campo da educação não foge à regra. De acordo com Ghirardi, a urgência da mudança está ligada a um “sentimento difuso de inadequação e atraso” (2003, p.165), traço precoce e constante nas reflexões que se fazem sobre o país. A idéia de que a mudança é uma necessidade urgente tem sido imposta com força de verdade estabelecida, como comprova o discurso dos professores abaixo:

- O professor de inglês precisa estar constantemente praticando a língua para manter e aperfeiçoar a proficiência lingüística. (prof^o 8)
- É necessária uma formação mais completa tanto do ponto de vista lingüístico quanto metodológico. E também um programa de capacitação continuado. (prof^o 5)
- O professor precisa ser suficientemente capaz de saber quais são as suas deficiências para poder procurar algo que supra as suas necessidades. (prof^o 12)
- Compete ao professor desenvolver seus conhecimentos através de cursos de capacitação voltados para a área, implementando os aspectos culturais que lhe ofereçam mais segurança e oportunidade de imersão lingüística. (prof^o 3)
- Ter domínio é fundamental, pois sua capacidade de ensinar se torna eficaz. (prof^o 7)

A formação continuada é entendida como um bem necessário, mas que envolve força de vontade por parte do participante. Os professores pesquisados, diante do fato de que a faculdade, por si só, não é suficiente em termos de formação profissional, se vêem pressionados a “continuamente posicionar-se frente à mudança, tanto pelo seu caráter de evolução do debate acadêmico e da reflexão teórica como pelo seu impacto concreto dentro do quadro em que exerce sua prática profissional” (Ghirardi, 2003, p.167).

b) Crença 2: A faculdade não consegue formar o professor competente.

Para os participantes da pesquisa, a necessidade da formação continuada se deve ao fracasso das instituições de ensino, que não conseguem formar professores competentes e preparados para o mercado de trabalho. Esta crença está evidente nos trechos abaixo:

- Só com a bagagem da faculdade, fica difícil um domínio da língua, principalmente na parte da conversação. (prof^o 4)
- Ao sair do curso superior, o aluno/professor tem apenas uma visão da língua estrangeira que vai ensinar. (prof^o 9)
- Quatro anos de faculdade não é (sic) suficiente. (prof^o 9)
- A formação do professor deve ser lingüística e pedagógica, e não termina na faculdade. (prof^o 8)

- É impossível ao professor manter-se em atividade somente com o curso de graduação em formação de professor.
- A faculdade por si só não consegue formar o professor competente [...]. (profº 5)
- Hoje em dia, infelizmente, os professores se formam nas universidades sem o domínio lingüístico da língua estrangeira. (profº 7)
- A formação vai muito além do curso de Letras, pois quando se trata de língua estrangeira, requer-se que a mesma seja contínua. (profº 9)

A crença de que a faculdade de Letras não consegue preparar o professor para atuar em sala de aula está presente não só no discurso dos professores, mas também em documentos oficiais. Um desses documentos é o relatório de avaliação elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Letras para o MEC (biênio 1999/2000), o qual, segundo Zingier & Liberali (2003), relata que os alunos dos cursos de Letras são expostos a conceituações teóricas importantes para prosseguir pesquisas até em pós-graduações, mas não estão preparados para exercer o magistério. Gimenez (2003) e Malatér (2005) também reconhecem que a formação do professor de LE não se inicia nem termina com o curso de preparação formal, pois a faculdade não tem conseguido desenvolver em seus futuros professores todas as competências necessárias para o ensino de uma LE. Ainda nessa linha, Filgueira dos Reis (1992, apud Felix, 1999) afirma que as universidades podem não estar formando professores integralmente, mas somente treinando futuros instrutores.

Assim, percebemos que há uma intertextualidade muito grande sobre o desempenho das instituições de Letras entre o discurso dos professores pesquisados e o discurso acadêmico atual sobre a formação do professor. A crença de que a formação deve ir além do curso de Letras é compartilhada tanto por pesquisadores quanto pelos sujeitos da pesquisa.

c) Crença 3: O professor deve aperfeiçoar as suas competências.

Além da obrigação de dominar várias habilidades, os sujeitos da pesquisa declaram que o professor de LE tem outra obrigação: buscar formas de melhorar sua competência, como podemos ver nos excertos abaixo:

- O professor precisa ser suficientemente capaz de saber quais são as suas deficiências para poder procurar algo que supra as suas necessidades. (prof^o 12)
- Compete ao professor desenvolver seus conhecimentos através de cursos de capacitação voltados para a área, implementando os aspectos culturais que lhe ofereçam mais segurança e oportunidade de imersão lingüística. (prof^o 3)
- Ter domínio é fundamental, pois sua capacidade de ensinar se torna eficaz. (prof^o 7)

Almeida Filho (1999) afirma que é a consciência da competência profissional que faz o professor conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de línguas. Movido por essa competência, o professor administra seu conhecimento profissional e seu engajamento em atividades de atualização de forma permanente. Os professores pesquisados apresentam um grau bastante elevado de participação nas atividades de formação do professor oferecidas pela SEED/PR, por isso já atingiram uma certa autonomia e já não esperam somente as oportunidades oferecidas pelo governo, mas também procuram alternativas para aprimorar seu conhecimento. Essa autonomia aparece nas práticas discursivas de forma autoritária, ultrapassando até mesmo a abrangência dos órgãos de fomento para o professor da rede pública (e.g. SEED).

Além da competência lingüística, alguns professores mencionaram outras competências, como a discursiva e a cultural:

- O professor precisa, ao longo do tempo de formação, do conhecimento da cultura de um povo. (prof^o 1)
- O professor de língua estrangeira precisa ter uma formação não só lingüística, mas também discursiva e cultural. (prof^o 9)
- Ele também tem que ter uma visão cultural, ter conhecimento dos vários gêneros que circulam nas revistas, nos meios de comunicação, ter habilidade de leitura, etc. (prof^o 1)
- O professor precisa ter uma consciência crítica da língua estrangeira. (prof^o 1)

Os excertos dos professores acima têm certo diferencial, pois apresentam um discurso que vai além daquilo que está naturalizado no senso comum sobre ensino/aprendizagem de LE, i.e., que o professor precisa ser proficiente na língua que ensina. Para tais professores, a aula de LE não tem como função apenas levar o aluno à aprendizagem das quatro habilidades da língua, mas a conhecer o discurso e a cultura de outros povos, ainda

que dentro de uma concepção monocultural¹⁴ (Moita-Lopes, 2005), o que já é um indicativo de mudança.

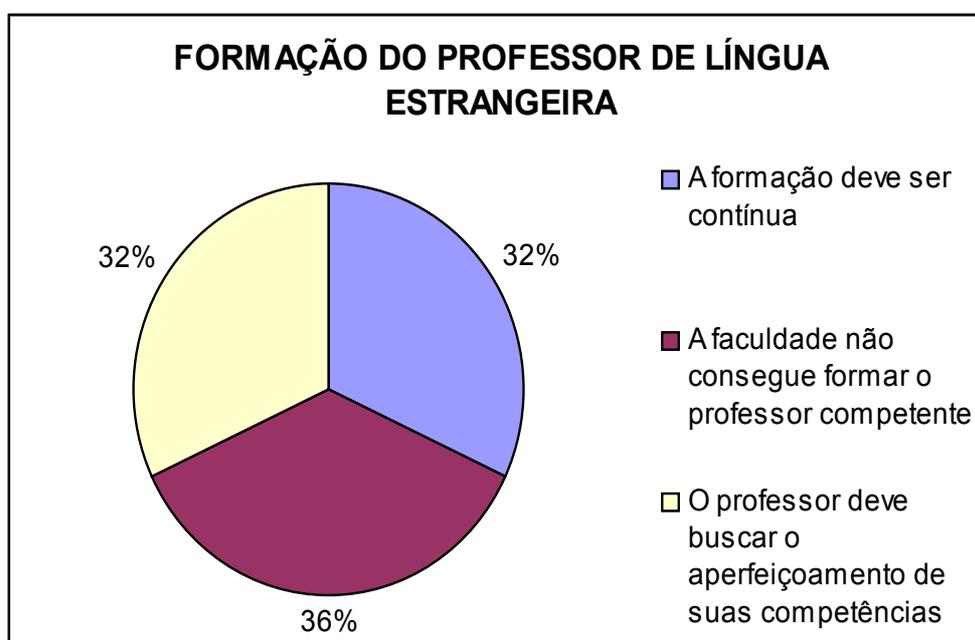
5.3.3.1 Sumário das crenças sobre a formação do professor de Língua Estrangeira.

Discorri nesta subseção sobre as crenças dos professores sobre a formação do professor de Língua Estrangeira. As crenças encontradas nos discurso dos professores foram:

a) A formação do professor deve ser contínua; b) A faculdade não consegue formar o professor competente; e c) O professor deve aperfeiçoar as suas competências.

No gráfico a seguir, fica claro que o processo de formação faz parte da prática contínua do professor. Em ambos os casos, tal discurso representa um avanço para o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira, pois revela a postura de um professor que admite ter limitações e que busca o aprimoramento através da formação continuada.

GRÁFICO 9 – CRENÇA DOS PROFESSORES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA



¹⁴ Segundo Moita-Lopes, a concepção monocultural representa “um mundo essencializado no qual todos são iguais, de preferência com padrões de classe média, brancos, heterossexuais e masculinos – extremamente pasteurizados – de modo a afastar as impurezas, ou aquilo que pode macular o ideal essencializado e, portanto, fundamentalista da cultura da LE.” (2005, p. 52/53)

Ao manifestar a crença de que a faculdade não consegue formar professores de LE com as competências (e.g. lingüística, pedagógica, social) necessárias para o exercício da docência, ou que o professor deve buscar o aperfeiçoamento de suas competências, fica implícito que a crença sobre a formação continuada está homogeneizada. Essa crença talvez seja um próprio reflexo do processo de formação continuada do qual participam, podendo representar tanto uma concepção sedimentada quanto uma maneira de se apresentar discursivamente de acordo com o novo paradigma de professor reflexivo. Em ambos os casos, tal discurso representa um avanço para o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira, pois revela a postura de um professor que admite ter limitações e que busca o aprimoramento através da formação continuada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresento as reflexões finais a partir dos resultados obtidos na pesquisa. Faço algumas considerações no que se refere ao histórico da pesquisa, pontuando as razões que me levaram a desenvolvê-la, os passos da pesquisa e as dificuldades e limitações encontradas. Num segundo momento, apresento as percepções que tive ao analisar criticamente o discurso dos professores, sob dois pontos de vistas: do textual (sistema de transitividade) e das práticas discursivas e sociais. Por fim, relato as dificuldades e limitações encontradas durante o percurso das investigações e sugiro novas pesquisas na área.

6.1 HISTÓRICO DA PESQUISA

Em meu estudo, desenvolvi uma análise tridimensional das crenças de professores de Língua Inglesa do Paraná que participaram do programa de formação continuada no período de 2003 a 2005. A idéia principal era identificar e analisar criticamente as crenças destes professores sobre três eixos norteadores: a Língua Estrangeira, o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira e o professor de Língua Estrangeira, do ponto de vista do discurso. A concepção de discurso seguida foi aquela sugerida por Fairclough (2001), em que o discurso é visto como uma prática social.

Na fundamentação teórica, apresentei o quadro tridimensional de análise proposto por Fairclough (2001), a Gramática Sistêmica Funcional, de Halliday (2004) e algumas considerações sobre formação do professor, tais como formação continuada, formação do professor reflexivo e crenças. Todo este aparato teórico deu sustentabilidade e credibilidade para o desenvolvimento da pesquisa segundo os critérios teórico-metodológicos da Análise Crítica do Discurso.

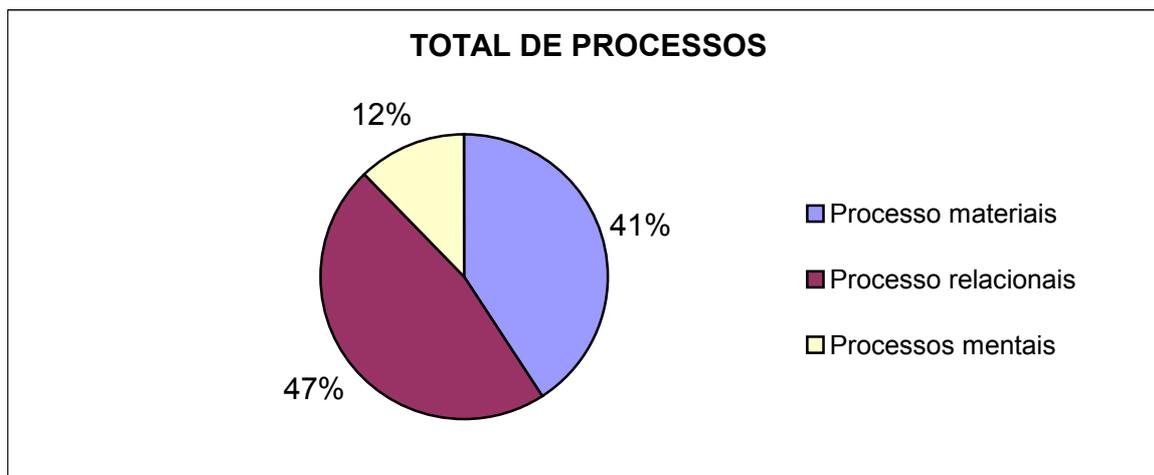
Para que eu pudesse coletar o discurso dos professores sobre estes eixos, fiz uso de um questionário com sete questões. De posse das respostas dos professores, agrupei as respostas de todos para cada pergunta. Em seguida, busquei os temas presentes nas respostas para agrupá-las e verificar a frequência. Do total de respostas, foram selecionados 147 excertos, os quais foram analisados em duas seções: análise textual, onde investiguei os processos, participantes e circunstâncias, através da transitividade; análise das práticas, tanto discursivas quanto sociais.

6.2 CONTRIBUIÇÕES RELEVANTES DA PESQUISA

O presente estudo foi de grande valia no que se refere ao estudo das crenças dos professores de Língua Estrangeira. Acredito que este estudo poderá auxiliar os profissionais envolvidos com a formação de professores, pois pude constatar que o levantamento das crenças nos leva a entender o porquê da prática de sala de aula de professores. Como são professores participantes da formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado da Educação, a pesquisa revelou que o discurso tem certa relação com o programa de formação do professor.

6.1 Considerações sobre a dimensão textual do discurso dos professores

Do ponto de vista da Análise Crítica do Discurso, a análise da dimensão texto do corpus revelou que os professores fizeram uso somente de processos materiais, relacionais e mentais, com forte predomínio dos dois primeiros, como mostra o gráfico a seguir.

GRÁFICO 10 – FREQUÊNCIA DO TOTAL DE PROCESSOS

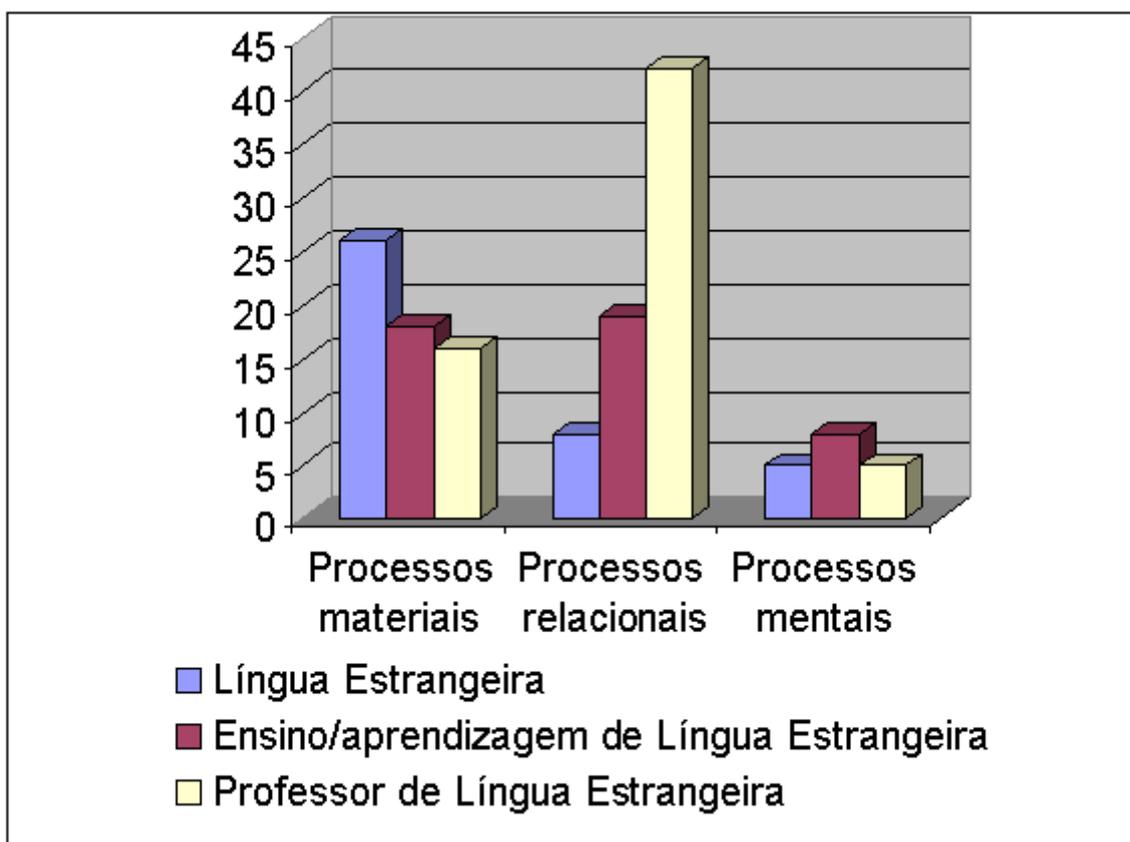
Os professores apresentaram 47% de processos materiais do total dos dados. O uso desse tipo de processo revela um grande envolvimento dos eixos com o fazer: tanto a língua, quanto aprendizagem e professores. Dos 40 excertos com processos materiais, 26 faziam parte do eixo Língua Estrangeira. Podemos inferir que as crenças dos professores estão mais associadas à ação pedagógica do Ator, na maioria das vezes a Língua Estrangeira que modifica a visão do aluno, que provoca a inserção deste no mundo globalizado. Nesse sentido, a Língua Estrangeira tem uma função importante, porque é ela que provoca a mudança, a qual só ocorre, via professor, uma posição de bastante prestígio, pois é ele que possibilita a aprendizagem.

O grande número de processos relacionais presentes na pesquisa (41%) indica também um grande comprometimento dos eixos norteadores com o estabelecimento de relações, fazendo referência às suas crenças. No eixo professor de Língua Estrangeira, encontramos a grande revelação da pesquisa a qual indica uma relação com o programa de formação continuada do qual fizeram parte. A análise mostrou que há um predomínio quase que unânime de processos relacionais do tipo ser e ter, junto com expressões modalizadoras tais como deve, precisa, as quais servem para legitimar as formas de poder e controle das práticas discursivas dos professores. O uso de tais expressões de forma não mitigada indica

que participação no programa levou tais professores a um empoderamento no discurso para o eixo professor, que estabelecem uma voz de autoridade discursiva, apelando para a mudança no comportamento dos outros professores (que não participam da formação continuada).

E por fim, encontramos um pequeno número de excertos com processos mentais (12%). Eles revelam que o discurso dos professores é textualizado, no tocante aos processos mentais, muito mais através de verbos de percepção tais como aprender, conhecer, dominar, pensar, discernir que de percepção e afeição. Neste sentido, entendemos que há um grande comprometimento do professor com a consciência, as quais indicam a busca do conhecimento, da competência, ou seja, indicam que é um profissional que exige muito de si mesmo. O gráfico a seguir nos mostra uma comparação dos processos nos três eixos norteadores da pesquisa.

GRÁFICO 11 – COMPARAÇÃO DA FREQUÊNCIA DOS PROCESSOS NOS EIXOS NORTEADORES



Em linhas gerais, posso dizer que a constatação dos tipos de processos no discurso dos professores é importante para revelar quem faz o que no ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira e nos indicar caminhos para refletirmos sobre a Língua Estrangeira e seu papel social, sobre o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira e sobre a identidade do professor de Língua Estrangeira na modernidade, para então buscarmos novos encaminhamentos.

6.2 Considerações sobre o discurso dos professores como prática discursiva e social

Discorrerei agora algumas considerações a respeito das práticas discursivas e práticas sociais presentes no discurso dos professores participantes da pesquisa. Trata-se da explanação e interpretação das crenças dos professores relacionadas aos três eixos da pesquisa: Língua Estrangeira, ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira e professor de Língua Estrangeira.

No eixo Língua Estrangeira, os dados revelam quatro crenças. Assim, para os professores entrevistados, ensinar e aprender uma Língua Estrangeira significa/tem a finalidade de: a) **acesso à cultura de outro povo**: a cultura estrangeira é vista com uma certa admiração, cercada de prestígio. Tal prática discursiva segue a concepção da maioria dos brasileiros, que têm atitudes muito positivas em relação à cultura estrangeira, mas que não se identifica com os documentos oficiais do Paraná (DCES, 2005) sobre o ensino da LE; b) **acesso a um novo mundo**: mundo visto como acesso ao conhecimento histórico e social, cuja aprendizagem de uma LE expõe o aprendiz a diferentes visões de mundo, cuja possibilidade se realiza via professor; c) **contribuição para a formação da cidadania**: crença que mostra o papel social da Língua Estrangeira e que se alinha às concepções dos PCNs (1998) e DCEs (2005), mas que também segue as práticas discursivas poderosas da modernidade tardia, em que postula a premissa de que para ser um cidadão é necessário aprender uma LE; d) **inserção do aluno no mundo globalizado**: esta crença revela que a questão da globalização já está

sedimentada e que o conhecimento da Língua Estrangeira no cenário global se tornou indispensável para a comunicação. O discurso dos professores não revela um posicionamento crítico quanto a esta tarefa, como sugerem alguns autores (Motta-Roth, 2001; Rajagopalan, 2005).

Neste eixo, percebemos que as crenças dos professores se identificam, ora sim ora não, com as práticas discursivas dos documentos oficiais e das novas teorias de ensino. O discurso destes professores demonstra que a Língua Estrangeira estabelece uma posição de poder muito grande, um fascínio de certa forma irreal, pois colabora para a homogeneização de ideologias que suprimem as diferenças.

Quanto às práticas discursivas e sociais do ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira, analisei-as em dois tópicos: os métodos (ou abordagens) do ensino de Língua Estrangeira e a avaliação do ensino de Língua Estrangeira.

Os professores apresentam quatro crenças sobre os métodos (ou abordagens) do ensino de Língua Estrangeira: a) **método tradicional**: as práticas discursivas quanto a esta crença indicam que não há um posicionamento crítico dos professores quanto a este tipo de prática, pois este tipo de ensino é avaliado como ineficaz pelos professores, revelando que está acontecendo uma luta discursiva ocasionada por uma quebra da hegemonia; b) **método (ou abordagem) comunicativo**: faz parte das práticas discursivas dos professores, porém as ideologias em relação a este método ainda estão em conflito; c) **mistura de métodos**: não há um método único, cada situação “pede” um tipo de método e que leva o professor a um aumento de ação, pois tem possibilidades de negociação de suas práticas; d) **posicionamento crítico do professor diante dos métodos de ensino**: crença mais freqüente no discurso dos professores em relação aos métodos de ensino. Esta postura crítico-reflexiva aumenta a responsabilidade do professor, na medida em que não há um caminho único, fixo, estável.

Já quanto à avaliação, os professores apresentam duas crenças. Para eles, a avaliação do ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira é: a) **contínua e interativa**: representando um total de 72% dos excertos, esta crença revela uma mudança social no processo de avaliação, que deixa de ser um mero controle para constituir um instrumento facilitador na busca de orientações e intervenções pedagógicas; b) **testes (provas) orais e escritas**: mesmo este tipo de avaliação estando ligado aos moldes tradicionais de avaliação, a pesquisa revela que ele não é usado com caráter punitivo, mas como meio de se avaliar o produto em relação ao desempenho, em termos de progressos e proficiência, concepção que se alinha aos PCNs (1998), demonstrando que as práticas discursivas mais tradicionais vem sendo aos poucos questionadas e desnaturalizadas.

E, por fim, focarei considerações a respeito do professor de Língua Estrangeira. A investigação foi dividida em três tópicos, os quais são o papel, a competência e a formação do professor de Língua Estrangeira.

Ao analisar as crenças sobre o papel do professor de LE, encontramos nos dados uma prática de extrema relevância, indicativa de mudança social, que ocorreu na função docente. O professor deixou de ser, segundo a pesquisa, um mero transmissor de conhecimentos, para ser **o mediador, o facilitador, o provocador, o incentivador da aprendizagem do aluno**. Em consequência dessa prática já homogeneizada, constatada em 100% dos excertos, a responsabilidade pela aprendizagem é dividida com o aluno, considerado como parceiro do professor. Por outro lado, acarreta para o professor a tarefa de convencer o aluno da aprendizagem de uma LE.

Quanto ao tópico competência do professor de LE, temos quatro crenças, sendo estas apresentadas, na maioria dos excertos, como uma obrigação. Para os professores entrevistados, o professor de LE: a) **deve ter várias competências**: de acordo com o discurso dos professores, o professor não deve ter só uma competência, sim várias, incluindo a

consciência crítica, ou seja, uma infinidade de competências para que possa romper com a visão conteudista de ensino; b) **deve ter competência lingüística**: esta competência foi declarada como básica e imprescindível para que possa atuar como professor. Tal crença perpetua a ideologia de que o professor precisa dominar a língua; c) **adquire competência com o passar do tempo**: esta crença o leva a tomar decisões sábias que interferem na prática de ensinar; e d) **adquire competência com a formação continuada**: a crença de que a formação continuada leva ao aprimoramento da competência não é pacífica, pois vem em tom de desabafo por parte dos participantes do programa, que entendem o programa como um luta necessária para o aperfeiçoamento das competências, porém uma luta árdua. A pesquisa mostra as crenças dos professores sobre este tópico fazem parte das exigências do profissional da modernidade tardia, que requer um profissional bem preparado para os desafios apresentados pela sociedade.

Por último, analisei as crenças dos professores sobre a formação do professor. A pesquisa encontrou três crenças, cuja frequência é praticamente igual entre elas. Para os professores entrevistados: a) **a formação deve ser contínua**: esta crença foi apresentada como verdade estabelecida, a qual segue uma ideologia presente nas discussões sobre ensino/aprendizagem de LE da modernidade nas últimas décadas e que já faz parte dos paradigmas do professor contemporâneo; b) **a faculdade não consegue formar o professor competente**: para os professores, o recém-formado não consegue ter uma visão de qual é a tarefa do professor de LE devido ao fato da faculdade somente treinar futuros instrutores; e c) **o professor deve buscar o aperfeiçoamento das competências**: a consciência de que aprimorar a competência profissional faz parte dos deveres do professor para o exercício do magistério leva o à participação na formação continuada.

A pesquisa aponta que as crenças dos professores são híbridas, com alguns indicativos de práticas sociais que vão do tradicional ao contemporâneo, com posições mais

críticas e menos críticas, com ideologias que reproduzem e que também quebram padrões ideológicos. Nesse sentido, concluo que as crenças dos professores de Língua Estrangeira em processo de formação continuada no Paraná estão em mudança social, “verdades contingentes e provisórias”, como nos diz Jordão (2005b, p. 25), em que o trabalho do professor de LE não é só de conscientizar os educandos, mas a si próprio.

6.3 CONCLUSÃO DOS RESULTADOS ALCANÇADOS

Como conclusão de resultados alcançados com este estudo, têm-se aspectos tanto positivos quanto negativos. Quanto aos positivos, com base nos discursos analisados, não se pode negar que o programa de formação continuada proporcionou aos professores uma reflexão sobre a prática pedagógica, e, portanto, um desenvolvimento profissional. Um exemplo disso foi a prática discursiva sobre a identidade do professor de LE, em que podemos constatar uma mudança social em relação às questões de poder. A reflexão sobre os métodos (abordagens) do processo de ensinar também foi interessante. Nos trechos dos discursos sobre este tópico, pude notar que o professor de LE que participou da formação continuada está buscando um caminho para a sua prática em sala de aula. Este caminho não está definido e as práticas discursivas oscilam entre o tradicional e o contemporâneo. No entanto, o professor se mostra aberto às novas práticas. E, por fim, a formação continuada é apresentada como uma prática homogênea, já sedimentada entre os professores de LE.

No entanto, a maioria dos professores entrevistados apresentaram, ao meu ver, uma concepção ilusória de Língua Estrangeira. A impressão que tive é que a formação continuada não influenciou na visão romântica que o professor demonstra ter sobre os significados de ensinar e aprender uma LE. Notei há bem pouco alinhamento do discurso destes professores com os documentos oficiais estaduais, em que deixam bem claro que o objetivo do ensino da Língua Estrangeira nas escolas públicas está muito mais voltado para

construção da identidade do aprendiz, no que se refere a valorizar o seu patrimônio cultural: neste caso, a sua própria língua materna.

Nesse sentido, a pesquisa sugere aos órgãos oficiais, principalmente àquele ligado aos professores do Estado do Paraná, uma reflexão mais direcionada, dentro do programa de formação continuada, em relação aos significados e objetivos do processo de ensinar e aprender a Língua Inglesa na escola pública.

O que se propõe, então, a partir dos resultados obtidos com esta pesquisa, é que se dê continuidade com o programa de formação continuada, para que o professor possa, então, aprimorar, cada vez mais a sua prática de ensinar. E que os cursos do programa tenham sempre uma abordagem reflexiva, pois desta forma, os professores poderão estar sempre pensando e repensando criticamente sobre o ensino numa sociedade como a nossa, repensando a sua prática.

O que se espera com este trabalho é que os dados já formulados em outras pesquisas possam ser reforçados com relação Análise Crítica do Discurso, à Gramática Sistêmico-funcional e à formação continuada do professor de Língua Estrangeira e, que de forma mais ampla, possa considerar a necessidade de questionamentos realmente críticos. Nesse sentido, como nenhuma pesquisa esgota por completo o assunto abordado, espera que os aspectos abordados sobre a Língua Estrangeira, o professor de Língua Estrangeira e o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira possam ser tratados como temas de futuras pesquisas ou estudos. Enfim, o objetivo desta proposta é contribuir para a proposição de condutas efetivas para a melhoria do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (Inglês) na escola pública, bem como a formação continuada e efetiva daqueles que juntamente com os demais membros da comunidade escolar lutam pela promoção do ensino de Inglês como Língua Estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- _____. **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999.
- BALOCCO, A. E. A perspectiva discursivo-semiótica de Gunther Kress: o gênero como um recurso representacional. In: MEURER, J.L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005, p. 65 a 80.
- BARBARA, L & RAMOS, R. C. G. **Reflexão e ações no ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.
- BARCELOS, A M.F. Cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999.
- BARROS, L. G. À procura da personagem: relato de uma experiência didática em Língua Estrangeira. In: COSTA, M. J. D et al. (Orgs.). **Línguas: ensino e ações.** Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002, p. 263 a 269.
- BLATYTA, D.F. Mudança de habitus e teorias implícitas: uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999, p. 63- 81.
- BLOOR, T. & BLOOR, M. **The functional analysis of English: a Hallidayan approach.** London: Arnold, 1995.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUSCHLE, C. A. **A teacher's beliefs about teaching EFL in Brazil: A critical discourse analysis case study.** Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês) – Curso de Pós-graduação em Letras/Inglês, UFSC, Florianópolis, 2000.
- CALDAS-COULTHARD, C. R. From discourse analysis to critical discourse analysis: theoretical developments. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.21, p. 49-62, jan./jun. 1993.
- _____. **News as social practice: A study in critical discourse analysis.** Florianópolis: Pós-graduação em Inglês/ UFSC, 1997.
- CALDERHEAD, J. & GATES, P. (Orgs.). **Conceptualizing reflection in teacher development.** London: Falmer Press, 1993.
- CARMO, C. M. A hibridização e a constituição do discurso evangélico na mídia televisiva. In: MAGALHÃES, C. **Reflexões sobre a análise crítica do discurso.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001

CELANI, M.A.A. (Org.) **Ensino de segunda língua: Redescobrimo as origens.**São Paulo: EDUC, 1997.

_____. O ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão.** Pelotas: Educat/ ALAB, 2001, p. 21-37.

_____.(Org.) **Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente.**Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

COSTA, M, J. D. [et al.], (Orgs.) **Línguas: ensino e ações.** Florianópolis: UFSC/NUSPPLE, 2002.

CHRISTIE, F. Systemic functional linguistics and a teory of language in eduction. **Ilha do Desterro**, v. 46, p. 009-012, jan/jun. 2004.

DELLAGNELLO, A C. K. **Self-avaluative reports: a discursive investigation of teacher reflectivity.** Dissertação (Mestrado em Letras/ Inglês) – Curso de Pós-graduação em Letras/Inglês. Florianópolis, UFSC, 2003.

DOWNING, A. & LOCKE, P. **A University course in English grammar.** New York: Prentice Hall, 1992.

EDMUNDO, E. Relato de uma experiência de grupo como oportunidade de formação continuada. In: GIMENES, T., JORDÃO, C. & ANDREOTTI, V. **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública.** Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 107 a 126.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics.** London: Piter, 1994.

FAIRCLOUGH, N. Language and ideology. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, vol. 17, p. 113-131, jan. /jun. 1991.

_____. **Discourse and social change.** Cambridge: Polity Press, 1992a. Discurso e mudança social.Tradução de Isabel Magalhães. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

_____. (Org.). **Critical language awareness.** Londres: Longman, 1992b.

_____. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, C (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 31 a 81.

_____. ‘Political correctness’: The politics of culture and language. **Discourse & Society**, vol. 14, p. 17-28, 2003.

_____. & CHIAPELLO, E. Understanding the new management ideology: A transdisciplinary contribution from critical discourse analysis and new sociology of capitalism. **Discouse & Society**, vol. 13(2), p. 185-208, 2002.

FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender uma língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes, 1999, p. 93 a 110.

FIGUEIREDO, D. C. Como ser assertiva e politicamente correta na cama. **The ESpecialist**, vol.15, n°s 1 e 2, p. 121-136, 1994.

_____. **The use and abuse of your sexual power: Cosmopolitan/nova and the creation/maintenance of a conservative view of female sexuality**. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês) – Curso de Pós-graduação em Letras/Inglês, UFSC, Florianópolis, 1995.

_____. Critical discourse analysis: Toward a new perspective of EFL reading. **Ilha do Desterro** – n°38 – jan./jun. – p. 139-154, 2000a.

_____. Victims and villains: gender representations, surveillance and punishment in the judicial rape. Tese (Doutorado em Letras/Inglês) – Curso de Pós-graduação em Letras/Inglês, UFSC, Florianópolis, 2000b.

_____. A importância do metaconhecimento sobre noções de discurso e ideologia na formação do profissional de Letras. In: LEFFA, V. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão**. Pelotas: Educat e ALAB, 2001.

GHIRARDI, J. G. A formação, a mudança e a identidade os sentidos da mudança: crítica e docência frente aos discursos de transformação. In: **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 165 a 168.

GIMENEZ, T. (org.). **Trajetórias a formação de professores de língua**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

_____. **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003.

_____. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental Línguas Estrangeira Modernas – questões para debates. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Estrangeira Moderna (versão preliminar)**. Curitiba: SEED/PR, 2005.

GOATLY, A. Corpus linguistics, systemic functional grammar and literary meaning: a critical analysis of Harry Potter and the philosopher's stone. **Ilha do Desterro**, v. 46, p. 009-012, jan/jun. 2004.

HALLIDAY, M.A.K. As bases funcionais da linguagem. In: DASCAL, M. (org.) **Fundamentos metodológicos da lingüística**. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Global, vol. 1, 1978, p.125-161.

_____. Language as social semiotics. In: MAYBIN, J. **Language and literacy in social practice**. Great Britain: The Open University, 1994.

_____. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 2004.

HEAD, K. & TAYLOR, P. Readings in teacher development. **The teacher Development Series**. UK: Oxford, Macmillan Heinemann, 1997.

HEBERLE, V. Editoriais de revista feminina sob a perspectiva da análise do discurso. **The ESpecialist**, vol. 15, n°s 1 e 2, p. 137-150, 1994.

_____. Análise crítica do discurso e estudo de gênero (gender): Subsídios para a leitura e interpretação de textos. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (orgs.) **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 289-316.

HEBERLE, V. & JORGE, S. Análise crítica do discurso de um folder bancário. In: MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros textuais**. Bauru, SP: EDUSC, 2002, p. 177-198.

IKEDA, S. N. A noção de gênero textual na lingüística crítica de Roger Fowler. In: MEURER, J.L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 46 a 64.

JORDÃO, C. A língua estrangeira e a formação do indivíduo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Estrangeira Moderna (versão preliminar)**. Curitiba: SEED/PR, 2005a

_____. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. In: GIMENEZ, T., JORDÃO, C. & ANDREOTTI, V. **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005b, p. 23 a 36.

LEFFA, V.J. **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão**. Pelotas: Educat/ALAB, 2001.

LIMA LOPES, R.E. **Estudos de transitividade em Língua Portuguesa: o perfil do gênero cartas de venda**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)_ Curso de Pós-graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) – PUCSP, 2001.

LOCK, G. **Functional English grammar: An introduction for second language teachers**. Cambridge: Cambridge Press, 1996.

MAGALHÃES, C. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MALATER, L.S. **A teacher' s beliefs on foreign language aquisation: A case study on classroom behaviors**. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês) - Curso de Pós-graduação em Letras/Inglês, UFSC, Florianópolis, 1998.

_____. Looking at the “mental picture of reality” of an EFL teacher: a systemic functional analysis. **Ilha do Desterro**, v. 46, p. 179-210, jan/jun. 2004.

_____. **“What I am teaching, why I am teaching and also to whom I’m teaching”**: discursive construction of prospective EFL teachers. Tese (Doutorado em Letras/Inglês) – Curso de Pós-graduação em Letras/Inglês, UFSC, Florianópolis, 2005.

MARTIN, J.R., MATTHIESSEN, C.M.I.M. & PAINTER, C. **Working with functional grammar**. Sydney: Arnold, 1997.

MASCIA, M.A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J & BERTOLDO, E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 211 a 222.

MEURER, J. L. A dimensão crítica do estudo dos gêneros textuais. In: MEURER, J.L. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais**. Bauru, SP: EDUSC, 2002, p. 17-29.

MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

_____. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L & RAMOS, R. C. G. **Reflexão e ações no ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, p. 29 a 57.

_____. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T., JORDÃO, C. & ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 49 a 67.

MOTTA-ROTH, D. De receptor de informação a construtor do conhecimento: o uso do *chat* no ensino de inglês para formandos de Letras. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 175 a 192.

NASCIMENTO, M.C.Z. A avaliação emancipatória e o discurso educacional. In: CORACINI, M. J & BERTOLDO, E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 229 a 304.

NICOLAIDES, C. & FERNANDES, V. Looking into development of autonomy in language learning – three profiles. In: **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 241 a 250.

NEVES, M.S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática de sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, p. 69 a 80.

OLHER, R. M. **Mission statements: site of social and ideological action**. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês) – Curso de Pós-graduação em Letras/Inglês, UFSC, Florianópolis, 2000.

_____. A linguistic and textual analysis of mission statements. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. & NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.

PAIVA, Vera L. M. (org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo-Germânicas: UFMG, 1996.

PAJARES, M.F. Teacher' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, vol. 62, n° 3, p. 307-322, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Estrangeira Moderna (versão preliminar)**. Curitiba: SEED/PR, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Médio. **Orientações Curriculares – Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED/PR, 2005.

PARANÁ, J.M.F. & ALMEIDA, M. R. Seminários sobre interculturalidade – em busca do resgate da cultura no ensino de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T., JORDÃO, C. & ANDREOTTI, V. **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 69 a 85.

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

_____. Línguas nacionais como bandeiras patrióticas, ou a lingüística que nos deixou na mão: observando mais de perto o chauvinismo lingüístico presente no Brasil. In: RAJAGOPALAN, K. & SILVA, F. L. **A lingüística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p. 11 a 38.

_____. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENES, T., JORDÃO, C. & ANDREOTTI, V. (Orgs). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005a, p. 37 a 48.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: RAJAGOPALAN, K. LACOSTE, Y. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005b, p. 135 a 159.

RAUEN, F. J. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão, SC: Editora da Unisul, 2002.

REICHMANN, C. L. **Reflection as social practice: an in-depth linguistic study of teacher discourse in a dialogue journal**, 2001. Tese (Doutorado em Letras/Inglês) – Curso de Pós-graduação em Letra/Inglês, UFSC, Florianópolis.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. & NUNAN, D. **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge UP, 1990.

RODRIGUES, A. & ESTEVES, M. **A análise da necessidade na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

SOARES, C. G. **Aspects of the image of Santa Catarina in travel advertisements: A critical discourse analysis**. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês) – Curso de Pós-graduação em Letras/Inglês, UFSC, Florianópolis, 1998.

SILVA, R.B. Improving the evaluation process. In: **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: Formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 325 a 333.

TOGNATO, M. I. L. **Educação a distância na formação continuada do professor de inglês: o caso do curso E590 da Open University**, 2002. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-graduação em Letras, UFPR, Curitiba.

Van DIJK, T. Principles of critical discourse analysis. **Discourse & Society**, vol. 4(2), p. 249-283, 1993.

_____. Discourse semantics and ideology. **Discourse & Society**, vol. 6(2), p. 243-289, 1995.

_____. Discourse, power and access. In: CALDAS-COULTHARD, C. R & COULTHARD, M. (Orgs.). **Texts and practices: readings in critical discourse analysis**. London e New York: Routledge, 1996.

VIEIRA, J. A. As abordagens críticas e não-críticas em análise do discurso. In: VIEIRA, J.A . & SILVA, D. E. G. da. (Orgs.). **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos**. Brasília: Brano e Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2002.

VOLPI, M. T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 125 a 133.

ZINGIER, S. & LIBERALI, F.C. O diálogo colaborativo e a reflexão crítica na formação de professores de inglês. In: **Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança**. Londrina: ABRAPUI, 2003, p. 183 a 190.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001, p. 41 a 68.

ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO PARA COLETA DE DADOS

Questionário, a respeito do Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira, direcionado aos professores de Língua Inglesa da rede estadual pública do Paraná:

Caro professor(a):

Sou mestranda em Ciências da Linguagem na Universidade do Sul de Santa Catarina e estou fazendo uma pesquisa a respeito de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira na escola pública. Gostaria que respondesse essas questões, pois a sua opinião será muito importante para que eu possa elaborar a minha dissertação. A pesquisa é sigilosa e estou à disposição para qualquer dúvida: nil_seia@hotmail.com

- 1) O que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira?
- 2) Qual a finalidade do ensino de língua estrangeira?
- 3) Qual é o papel do professor de língua estrangeira em sala de aula?
- 4) Que tipo de formação o professor de língua estrangeira precisa ter?
- 5) Que grau de competência (lingüística, metodológica, discursiva, comunicativa) o professor de língua estrangeira deve ter?
- 6) Quais são os métodos utilizados no ensino de língua estrangeira e como você os avalia?
- 7) Que métodos de avaliação são utilizados para verificar a aprendizagem de seus alunos? Por quê?

ANEXO 2 – RESPOSTAS A QUESTIONÁRIO:

Questão 1 – O que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira?

Profº 1 - Aprender inglês não é uma tarefa tão fácil; não se aprende língua estrangeira em 5 ou 8 anos, penso que se aprende uma língua no decorrer da vida. É com a prática que se constrói o aprendizado tanto na performance oral quanto escrita e em outras habilidades. É crucial para o aprendizado estar inserido no contexto em que se fala essa língua, pois ela precisa ser vivenciada, pois é a cultura de outro povo. Aprendendo uma língua estrangeira, aí o aluno poderá se inserir no mundo globalizado.

Caso contrário, fica na superficialidade.

Profº 2 - Ensinar e aprender é mergulhar numa atividade prazerosa na qual o educando sente alegria, satisfação e o educador, da mesma forma, tem os mesmos sentimentos com relação a essa atividade.

Profº 3 - Significa oportunizar ao educando uma nova cultura, experiências, estímulo ao desenvolvimento da aquisição lingüística. Ao longo da minha experiência pedagógica, reconheço a necessidade de influenciar ao aluno para aceitação de uma nova cultura, de um intercâmbio cultural. Diante da resistência de aprendizagem de muitos alunos, é mister ao professor engajar numa luta motivadora e incentivadora de rompimento de fronteiras, imergindo e educando numa busca de conquista intelectual e satisfação própria.

Profº 4 - É mostrar ao aluno que a língua estrangeira é o ponto de partida para um novo mundo, o descobrir de uma nova cultura na qual ele deverá ser inserido. Significa vivenciar a cultura de outro povo, penetrar em novos conhecimentos que vão além da comunidade.

Profº 5- Bom como professor ensinar LE é algo como uma ferramenta a mais para o cidadão e trabalhador garantir melhores condições de vida social e profissional. Enquanto aluno a LE abre um leque de novos conhecimentos e experiências já que não apenas entramos em contato com a LE, mas com toda a cultura e relações em torno desta língua estudada.

Profº 6 - Ensinar uma língua estrangeira é transmitir conhecimentos sobre essa língua para alguém que os recebe, espontaneamente ou não.

Profº 7 - É uma experiência importante para quem gosta de idiomas; estar sempre em contato com a cultura do outro e poder passar isso adiante com uma visão de mundo, onde os olhares se direcionam a várias direções. Isso acontece nas relações humanas.

Profº 8- Significa ensinar aos outros e a si mesmo a dar um passo adiante na direção da alfabetização plena necessária nos dias atuais. Por alfabetização plena, entende-se o letramento na língua materna, no uso do computador e na língua inglesa.

Profº 9 - Ensinar uma língua estrangeira é dar ao aluno acesso a um novo mundo. Quando se aprende uma nova língua, aprende-se junto uma nova cultura e como uma sociedade se organiza para representar o pensamento. Nesse sentido, ao ensinar uma língua, o professor instrumentaliza o aluno a penetrar em novos conhecimentos; conhecimentos que vão muito além de sua comunidade. Aprender é saber não só falar uma língua estrangeira, mas poder se relacionar com mundo, pois ela tem o poder de quebrar barreiras que separam o conhecimento da comunidade do conhecimento global.

Profº 10: Significa trazer ao aluno uma realidade globalizada, uma nova visão de mundo. Extinguir fronteiras através deste novo conhecimento que são as janelas para o mundo.

Profº 11: Significa que a língua estrangeira é o meio de comunicação universal.

Profº 12: Ensinar uma língua estrangeira significa acima de tudo, proporcionar aos alunos uma visão de um novo mundo, de coisas novas, de uma nova cultura que possivelmente eles não têm conhecimento, enfim, acredito que é fazer eles enxergarem um novo horizonte.

Questão 2 - Qual a finalidade do ensino de Língua Estrangeira?

Profº 1: O professor de língua estrangeira tem como finalidade ampliar o conhecimento de vocabulário da língua alvo, da cultura de um povo e suas variantes lingüísticas. Apesar das dificuldades que o professor de escola pública se depara no dia-a-dia, devido à falta de material e por encontrar alunos desmotivados, o professor precisa ser um incentivador para despertar no aluno o gosto pela língua estrangeira, que vai inseri-lo no mundo globalizado.

Profº 2: A finalidade principal, dentre outras, é valorizar a própria cultura entendendo que uma língua estrangeira é o conhecimento de uma outra cultura, com compreensão de entendimento de pessoas.

Profº 3: A finalidade é capacitar o aluno uma nova visão de mundo, introspectá-lo num mundo globalizado e incentiva-lo a procurar novas oportunidades. A ministração do ensino voltado para a leitura é um dos caminhos mais importantes porque desperta nos alunos o interesse de aprofundar seus conhecimentos ao perceber que são capazes de decodificar e interpretar signos lingüísticos de outra cultura. É nesse espaço de interação que se culmina a finalidade do ensino/aprendizagem.

Profº 4: O ensino das quatro habilidades é de fundamental importância, mas preparação do aluno deve ser feita com muita criatividade, tendo em vista que os alunos não dão a importância devida ao ensino de línguas, se posicionando com perguntas do tipo: “Por que aprender inglês? Eu não vou morar lá!” E aí que entra a bagagem do professor, fazendo com que o aluno entenda a importância de saber uma língua estrangeira.

Profº 5: A finalidade é de uma importância tamanha tanto quanto ser alfabetizado na própria língua e competente em tecnologia. O ensino-aprendizagem da LE é de crucial importância para que o cidadão se projete no seu próprio meio e fora dele, ou seja, capaz de despertar a capacidade de interagir com todo tipo de conhecimento à disposição para pesquisa e formação e desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Profº 6: Proporcionar aos aprendizes a oportunidade de comunicar-se com outras pessoas que dominam a referida língua.

Profº 7: É uma experiência importante para quem gosta de idiomas; estar sempre em contato com a cultura do outro e poder passar isso adiante com uma visão de mundo, onde os olhares se direcionam a várias direções. Isso acontece nas relações humanas.

Profº 8: conhecer mais a diversidade cultural, aprendendo a lidar com as diferenças; poder se expressar de forma diversa da habitual; enfrentar desafios lingüísticos e conhecer a si mesmo no enfrentamento dessas dificuldades; poder estar mais próximo das informações científicas recentes.

Profº 9: O ensino tem por objetivo preparar o aluno para que possa se relacionar com o mundo. Na escola pública, o objetivo maior é ler nessa nova língua, visto que é através da leitura que o aluno tem maior contato com o conhecimento em língua estrangeira. A língua em si não tem finalidade própria, pois é um instrumento que ajuda na formação do indivíduo. Através da língua, o aluno pode refletir sobre diferentes tópicos que contribuirão não só na sua formação, mas na construção de um mundo melhor.

Profº 10: Levar ao alcance do aluno uma outra ferramenta para que o mesmo tenha acesso a este novo mundo cheio de informações, através de internet e outros meios que utilizam a língua inglesa como janela.

Profº 11: Nova visão de mundo através da cultura de outros povos. Através de outra língua, é possível conhecer outra cultura.

Profº 12: A finalidade do ensino da língua estrangeira, para mim, é trazer para o ambiente de estudo, uma maneira mais agradável de aprender uma nova língua, para que o estudante tenha gosto pela leitura, pesquisa e informações de diferentes ângulos.

Questão 3 - Qual é o papel do professor de língua estrangeira em sala de aula?

Profº 1: O papel do professor ao ensinar língua estrangeira tem que ser de mediador, de incentivador para que o aluno desperte o prazer em aprender.

Profº 2: Ao professor, cabe o papel de mediador de um conhecimento anterior ao seu tempo a posterior a sua época, preparando o educando para essa transição.

Profº 3: O professor de língua estrangeira em sala de aula deve realizar dupla identidade lingüística. É o convívio intrínseco com a língua, a empolgação, a motivação o contato cultural, a mediação professor-aluno que vai inspirar o desenvolvimento artístico do professor. A sala de aula deve ser um espaço de construção lingüística onde o professor é o artífice de cada conhecimento adquirido, sendo imprescindível sua responsabilidade de difundir o ensino através da competência interpessoal, do contexto social e cultural.

Profº 4: Trabalhar a realidade do aluno; usar metodologias, textos, atividades voltadas para o tipo de vida que o aluno vive (zona rural, urbana, alunos carentes, etc) levando em conta o cotidiano da clientela.

Profº 5: O professor como teve contato com a LE antes do aluno, como se supõe, na maioria das realidades no ensino público, tem o papel de mediador deste conhecimento levando o aluno a construir este conhecimento com metodologias que sejam significativas e concretas de realidade em que o aluno possa passar da situação da língua materna para a LE objeto de estudo. Assim o professor pode trabalhar com as quatro habilidades, pois são natas no aluno em língua materna. O professor pode lançar mão de todos os recursos possíveis para que o aluno perceba que qualquer outra língua tem os mesmos mecanismos da língua materna e que ele pode assim construir seu próprio conhecimento nesta nova língua.

Profº 6: Deixar claro que através de uma outra língua é possível conhecer outra cultura.

Profº 7: Ser criativo, motivador na construção do conhecimento; assim o educando aprende a ter gosto pela aprendizagem.

Profº 8: Facilitar o processo de aprendizagem da língua inglesa por meio da organização dos conteúdos, da seleção de material de interesse do aluno, da orientação do aluno pra o estudo. O professor é parceiro do aluno no processo de aprendizagem.

Profº 9: O professor tem o papel de mediador, de motivador da aprendizagem de língua estrangeira. Sua função é de suma importância, pois é ele que vai conscientizar o aluno de que a língua estrangeira vai ampliar horizontes, vai dar uma oportunidade a mais para ele. Por isso, o seu papel não é só de mostrar a língua, mas de provocar no aluno reflexões através da

língua; reflexões sobre o mundo, sobre a cultura do mundo, sobre o papel de cidadão na construção do futuro.

Profº 10: Ser mediador entre informação e capacitação para os alunos.

Profº 11: É um facilitador de conhecimento de língua enquanto meio de comunicação.

Prof 12: Como já mencionei na questão anterior, o papel do professor é ser um mediador de informações, com tanto que saiba proporcionar momentos agradáveis ao aluno, para que ele possa ficar à vontade para questionar, ampliando mais os seus conhecimentos. Tudo isso não impede que o professor tenha pulso firme e confiança naquilo que vai ensinar, tendo momentos explicativos, mas o que é relevante neste momento, é o conhecimento, a bagagem que o aluno traz, para que possa trabalhar os conteúdos a partir dessa etapa.

Questão 4 - Que tipo de formação o professor de Língua Estrangeira precisa ter?

Profº 1: O professor precisa ter uma consciência crítica da língua estrangeira; porque aprender uma língua estrangeira é um processo lento que necessita dedicação e tempo. Além disso, o professor precisa ao longo do tempo de formação o conhecimento da cultura de um povo, pois é com a vivência cultural que você constrói a aprendizagem e amplia o conhecimento lingüístico da língua alvo de um povo. Penso que o conhecimento de língua estrangeira não se restringe aos cursos de formação, mas também é importante a convivência com esse povo, ou seja, vivenciar a língua na prática.

Profº 2: A sua formação deve ser superior, contínua e voltada pra a área humanística. O ideal seria que todos pudessem fazer um estágio em sala de aula e fossem avaliados em sua capacidade de compreensão e entendimento do modo de agir dos alunos.

Profº 3: Formação continuada. É impossível ao professor de língua estrangeira manter-se em atividade somente com o curso de graduação em formação de professor. Compete ao professor desenvolver seus conhecimentos através de cursos de capacitação voltados para a área, implementando os aspectos culturais que lhe ofereçam mais segurança e oportunidades de imersão lingüística.

Profº 4: Conhecer as 4 habilidades de forma a poder repassar os conteúdos aos alunos de forma clara; para isso é importante a reciclagem através de cursos de capacitação e de aulas extras de línguas , pois só com a bagagem da faculdade fica difícil um domínio da língua, principalmente na parte da conversação.

Profº 5: Formação completa e continuada. Sabemos que, a faculdade, por si só, não consegue formar o professor competente e capaz de levar ao aluno as estratégias de aprendizagem

capazes de suprir as reais necessidades do alunado. Assim é necessária uma formação mais completa tanto do ponto de vista lingüístico quanto metodológico. E, também um programa de capacitação continuado.

Profº 6: O mínimo que se pode exigir de um professor é que ele domine as quatro habilidades (escutar-falar-ler-escrever) para que possa comunicar-se usando a referida língua. Viver no país da língua mãe por longo tempo, definitivamente as arestas da formação acadêmicas serão polidas.

Profº 7: Total em relação à língua estrangeira. Ter domínio é fundamental, pois sua capacidade de ensinar se torna eficaz. Hoje em dia, infelizmente, os professores se formam nas universidades sem o domínio lingüístico da língua estrangeira.

Profº 8: A formação do professor deve ser lingüística e pedagógica e não termina com o final da graduação. Tal como o atleta e o músico que com a prática regridem, o professor de inglês precisa estar constantemente praticando a língua para manter e aperfeiçoar a proficiência lingüística.

Profº 9: O professor de língua estrangeira precisa ter uma formação não só lingüística, mas também discursiva e cultural. A formação vai muito além do curso de Letras, pois quando se trata de língua estrangeira, requer-se que a mesma seja contínua.. Quatro anos de faculdade não é suficiente. Ao sair do curso superior, o aluno/professor tem apenas uma “visão” da língua estrangeira que vai ensinar. Para ensinar o professor precisa vivenciar a língua de forma natural, para que realmente possa mostrar que sabe. Porém, o que sabemos é que a maioria dos professores de L2 de escola pública não sabem falar fluentemente a língua alvo, por isso não conseguem ensinar de verdade. A formação continuada através de cursos de proficiência, de pronúncia, de metodologia, de cultura estrangeira ajuda bastante na formação do professor, levanta a sua auto-estima e ainda proporciona ao aluno uma melhor aprendizagem.

Profº 10: O professor primeiramente precisa dominar a língua, isto parece um tanto óbvio, porém observamos que, em nosso meio, uma minoria realmente domina fluentemente a língua estrangeira em que se propõe a ensinar.

Profº 11: Um bom nível da língua falada e escrita (fluência), bom conhecimento de gramática e metodologia adequada.

Profº 12: Além de uma boa formação acadêmica, o professor deve ter capacitação que seja oferecida pela instituição de ensino a que ele trabalha, ou por órgãos competentes. Devemos ressaltar, que o professor também precisa ser suficientemente capaz de saber quais são as suas deficiências para poder procurar algo que supra tais dificuldades; sabemos que são poucos os

profissionais que têm como meta ensinar e aprender uma nova língua, portanto deve estar aberto para novas exigências e inovações dentro de si, seja ele particular ou público, para que sempre esteja atualizado naquilo que vai repassar.

Questão 5 -Que grau de competência (lingüística, metodológica, discursiva, comunicativa) o professor de língua estrangeira deve ter?

Profº 1: O professor tem que ser competente nas quatro habilidades lingüísticas (competência comunicativa) para que a partir das aulas bem planejadas e dadas, ele seja o mediador de um ensino/aprendizagem competente. Ele também tem que ter uma visão cultural, ter conhecimento dos vários gêneros que circulam nas revistas, nos meios de comunicação, ter habilidade de leitura, etc. Para ensinar uma língua tem que ter experiência de aprendizagem. O professor precisa estar apto e capacitado para trabalhar com o ensino aprendizagem, Para isso, necessita participar da formação continuada. Você tem que ter experiência, refletir e compartilhar com outros professores, pois isto também faz parte do ensino/aprendizagem.

Profº 2: O professor deve conhecer e escolher o melhor método que contempla o seu modo de ser e perceber qual o melhor método que se adapta aos seus alunos, não se atendo à apenas um método, discurso ou competência. Deve dar o melhor de si e querer o melhor dos seus alunos.

Profº 3: É natural que a graduação seja desenvolvida ao longo do tempo. A consciência lingüística construtiva vai se desenrolando através do esforço reflexivo, buscando competência discursiva, metodologias inovadoras, experiências comunicativas e todos os meios estimuladores que solidifiquem a competência lingüística. O professor não deve se estagnar, ficar atrelado aos conhecimentos adquiridos, mas deve desenvolver seu olhar reflexivo, sob responsabilidade de continuada implementação.

Profº 4: O professor deve estar em constante aprendizagem e mudança, pois os cursos trazem uma nova metodologia e um novo modo de pensar.

Profº 5: Como respondido anteriormente; parafraseando uma outra profissão, o professor deve sim ser competente e muito. Pois, supõe-se que o alunado ainda não o seja. O professor, então é o maestro dessa orquestra que se quer consiga trabalhar e apresentar uma música completa.

Profº 6: O mais elevado possível. O professor tem que conhecer profundamente a língua que ensina para poder planejar, avaliar, julgar o que será melhor ensinar aos aprendizes. Tem que ter o conhecimento de um especialista. e uma visão holística. É um processo longo e interminável.

Profº 7: Todas estas competências são excelências na aprendizagem de uma língua estrangeira; é primordial que seja um grau elevado.

Profº 8: Aquela em que os testes de proficiência mínimos para dar aula de inglês é que todos deveriam ter ao sair da graduação. Claro que quanto maior a proficiência, melhor. Quanto à metodológica, é aquela que dá conta de cumprir o papel do professor enquanto facilitador e organizador da aprendizagem.

Profº 9: Reconheço que o professor precisa ter um excelente grau de competência lingüística, discursiva, metodológica, discursiva, metodológica, comunicativa. Porém a situação do ensino de L2 na escola pública ainda está muito longe de atingir seus plenos objetivos devido ao fato de que a maioria dos professores de L2 possuem uma formação muito fraca em questão de competência lingüística; para piorar, estes não participam dos cursos de formação vários motivos: medo de expor suas (in)competência diante dos outros colegas de profissão, da própria SEED/PR, pelo fato de não conseguirem vaga nos curso, visto que o número de vagas é pequeno diante do número de interessados e há ainda um grupo de professores que não participa da formação continuada porque não têm o menor interesse mesmo, vão se aposentar logo ou ainda não estar a fim de “perder tempo “ estudando. Nesse sentido, a melhora da competência do professor fica restrita a um pequeno grupo de professores, que nada mais são que “lutadores” da educação, que são aqueles que não medem esforços para um aprimoramento e vêm sempre o lado positivo da formação continuada.

Profº 10: O maior possível, dominando além das quatro habilidades.

Profº 11: Um bom nível, suficiente para se comunicar na língua.

Profº 12: Acredito que todas as linhas de competências o professor deve ter, pois um a tem ligação com a outra, sendo assim, ficará completa a parte do ensino se for simplesmente trabalhada a metodologia sem a comunicação, ou a lingüística sem a discursiva e assim segue. È imprescindível que uma esteja ligada a outra, porém não é necessário que o professor trabalhe todas as competências em uma só aula, pois sabemos que existem assuntos que não requerem todas, mas devemos estar inovando e supervisionando nossa maneira de ensinar.

Questão 6 - Quais são os métodos utilizados no ensino de língua estrangeira e como você os avalia?

Profº 1: Sócio-construtivista e interacionista através de atividades em grupo, exercícios de produção, de escrita. Discussões sobre textos e ainda exercícios de estrutura.

Profº 2: Segundo a evolução histórica, muito foram e são os métodos utilizados. Atualmente os métodos mais utilizados são o gramatical e o comunicativo. A minha avaliação é que são métodos bons, mas que ainda precisam de uma reformulação, de uma complementação.

Profº 3: O método mais usado é o tradicional: perguntas, respostas e tradução. É desnecessária a minha avaliação em relação a esse método, pois o resultado está visível no dia-a-dia dos alunos que demonstram aversão à aquisição de uma língua estrangeira. O método audiovisual requer recursos tecnológicos. É um método muito importante, pois propicia ao aluno uma introspecção maior através do “listening” e a visualização capta e fixa mais facilmente o vocabulário. Já o método comunicativo é um método totalmente interativo que oferece vivência lingüística bem fundamentada na aprendizagem. Requer muito conhecimento do professor, habilidade de pronúncia e interesse na capacitação do aluno.

Profº 4: Não acho importante seguir os métodos impostos pelos estudiosos e sim avaliá-los e usar o melhor de cada um deles; os métodos de cada professor devem ser sempre avaliados através da troca de idéias entre os mesmos em grupos de estudo.

Profº 5: Hoje se acredita que há uma mistura boa de métodos utilizados com sucesso. Denomina-se de método comunicativo, pois tenta mesclar ou valorizar as quatro habilidades levando o alunado à compreensão holística da aprendizagem desta LE.

Profº 6: Existem vários métodos e continuarão a surgir novos. Nenhum deles durarão para sempre e nem serão úteis em todas as realidades. O melhor método é o próprio. Isto é, o professor deverá saber discernir, selecionar o melhor jeito para levar ao aluno o que ele pretende ensinar. Ele deverá prever o resultado final, mesmo antes de ter ensinado. O professor, pela empatia deve colocar-se como aluno também.

Profº 7: Cada aula de língua deve ser pensada em como o aluno pensa essa aquisição. Muitas vezes um plano de aula vai por água abaixo, pois não atingiu a essência. Métodos, muitos são bons, porém deve-se saber aplicá-los.

Profº 8: Primeiramente, todos os métodos, se utilizados nos contextos para os quais foram criados, são bons. Em geral, os professores fazem uso de todos os métodos para atender o perfil dos professores e alunos. Hoje os professores tendem a ensinar o inglês na sua função comunicativa.

Profº 9: Os métodos são muitos e acredito que cada professor de escola pública tem o seu, o qual consiste numa mistura de todos os métodos: repetição, tradução, reflexão, comunicativo...; a gramática e a tradução ainda fazem parte do dia-a-dia da aula do professor, só há uma nova postura em relação aos textos. Hoje o professor de inglês dá preferência para textos que provoquem no aluno uma reflexão, sobre fatos do passado, do presente e que influenciarão na construção do futuro. Por falta de conhecimento lingüístico de material, trabalha-se muita leitura e escrita e pouca ou quase nada de fala ou audição. Tanto professores e alunos ainda estão apegados aos dicionários, ao quadro negro e (quando podem), a um livro

didático. O professor de escola pública almeja, sonha trabalhar com um método mais moderno, com equipamentos tecnológicos, mas como não tem acesso a isso, a aula de inglês se reduz a copiar textos, traduzir, interpretar e estudar a gramática dos mesmos. Além disso, o grande número de alunos em sala de aula não possibilita ao professor fazer um trabalho mais dinâmico, mais comunicativo, pois ainda enfrenta o problema da indisciplina, que é uma barreira a mais na escolha do método de ensino.

Profº 10: O melhor método é aquele que contempla as quatro habilidades, porém isto é utópico devido a todos os problemas sabidos em uma sala de aula, tais como o número de alunos, a heterogeneidade, etc, então, trabalha-se mais leitura e gramática.

Profº 11: comunicativa, approach grammar, translation, áudio-lingual, usando o melhor de cada método, de acordo com a realidade da sala de aula.

Prof 12: Em meu trabalho, eu utilizo a leitura e compreensão de textos, pesquisas com assuntos de interação com o aluno, gramática com vários tipos de exercícios (levando a parte lúdica para as aulas quando possível), e a parte de cultura geral, onde abordo alguns assuntos da atualidade ou de interdisciplinaridade, para que o aluno saiba que a língua inglesa está em todas as partes que envolvem o conhecimento.

Questão 7 - Que método de avaliação você utiliza para verificar a aprendizagem de seus alunos? Por quê?

Profº 1: Avalio continuamente os meus alunos: avaliação de produção textual com gramática contextualizada. Exercícios de comunicação, escrita e audição, pesquisas, trabalhos, etc, apesar do ensino de língua estrangeira no Brasil estar direcionado para a leitura.

Profº 2: Sigo uma avaliação semestral, somatória do processo ensino-aprendizagem e bimestral, diagnóstica e processual.

Profº 3: Avaliação diagnóstica. Porque é o interesse em construir e descobrir o conhecimento que resulta a aprendizagem. Todos os aspectos interativos, expressados na sala de aula e fora dela são avaliados e somados. É o “hello!!” na escadaria do colégio, o “What’up !!” na hora do recreio que confirmam o interesse e a aprendizagem do aluno. Uso também a prova escrita, a oral, os trabalhos em grupo e individuais, o “role-play” e, ainda, outras vivências interativas como método de avaliação.

Profº 4: Aula-nota é um sistema de avaliação contínua e diária, onde eu olho caderno por caderno para melhor sanar as dúvidas dos alunos; é um acompanhamento individual.

Profº 5: O portfólio. Porque leva o aluno a se auto-avaliar e ele consegue visualizar o que vem aprendendo e o que pode ainda melhorar e aprender.

Profº 6: Acompanhando pessoalmente o trabalho do aluno através de tarefas feitas no seu caderno de classe em sala; pesquisa; perguntas orais, escritas versões leitura e principalmente ouvindo suas dúvidas e colocações. O que me permite perceber seus “erros” que sempre são um ponto de partida para as explicações. e observações. Exclui definitivamente do meu vocabulário a palavra assustadora “prova de inglês”. Faço isso porque valorizando o trabalho dele gera um clima de confiança mútua altamente favorável ao aprendizado.

Profº 7: A avaliação acontece diariamente no interior da sala de aula; quando converso com os alunos sobre o assunto, então percebo que os objetivos foram ou não atingidos, se há necessidade de retomar o conteúdo ou não.

Profº 8: A avaliação, para atender à legislação, é em processo e usa vários instrumentos. O problema é que não raras vezes o instrumento usado na avaliação não é adequado para medir a aprendizagem de um determinado conteúdo.

Profº 9: Utilizo provas de interpretação de texto, de gramática contextualizada, de audição e compreensão de listas de palavras, de elaboração de pequenos textos, de tradução de textos reflexivos e de pesquisas a respeito da cultura de países que utilizam o inglês como primeira língua.

Profº 10: Utilizo avaliações escritas, principalmente de leitura, porque acredito que o mais importante para o aluno é a compreensão do que a gramática propriamente dita.

Profº 11: Avaliação contínua, em que o aluno é avaliado em cada aula, não apenas nas provas.

Profº 12: O método de avaliação costuma ser com base nas leituras e parte gramatical do período, fazendo uma avaliação oral, que consiste em leitura, compreensão e interpretação através de perguntas objetivas ou discursivas, avaliação escrita que se subdivide em gramatical, e textual. A avaliação gramatical consiste em questões sobre a gramática estudada durante as aulas do trimestre, e a avaliação textual, com um texto de vocabulário acessível a faixa etária, com perguntas objetivas e discursivas, para avaliar todas as formas que o aluno tem para obter o conhecimento.

