



UFG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

CHRISTIANNO ALMEIDA DE SOUZA

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
REFRAÇÕES DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
TAQUARAL DE GOIÁS**

GOIÂNIA

2021

**UFG**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE
TESES****E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[x] Dissertação [] Tese

2. Nome completo do autor

Christianno Almeida de Souza

3. Título do trabalho

O ensino da língua inglesa na educação básica: refrações de professoras de uma escola pública de Taquaral de Goiás

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [] NÃO

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **CHRISTIANNALMEIDA DE SOUZA**, Discente, em 15/09/2021, às 19:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Carla Janaína Figueredo, Professora do Magistério Superior, em 21/09/2021, às 14:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2349362 e o código CRC 4BD49EF5.

CHRISTIANN ALMEIDA DE SOUZA

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
REFRAÇÕES DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
TAQUARAL DE GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Janaina Figueredo

GOIÂNIA

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Souza, Christiano Almeida de

O ensino da língua inglesa na educação básica: refrações de professoras de uma escola pública de Taquaral de Goiás [manuscrito] / Christiano Almeida de Souza. - 2021.
CL, 150 f.

Orientador: Profa. Dra. Carla Janaina Figueredo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2021.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.
Inclui abreviaturas.

1. Ensino-aprendizagem. 2. Língua Inglesa. 3. Escola Pública. 4. Dialogismo. 5. Refrações. I. Figueredo, Carla Janaina, orient. II. Título.

CDU 8+7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 25 da sessão de defesa de dissertação de **Christianno Almeida de Souza**, que confere o título de Mestre em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos.

Aos dez dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e um, a partir das quatorze horas, via Google Meet, realizou-se a sessão pública de exame de defesa de dissertação de mestrado intitulada “O ensino da língua inglesa na educação básica: refrações de professoras de uma escola pública de Taquaral de Goiás”. Os trabalhos foram instalados pela orientadora, **Profa. Dra. Carla Janaina Figueredo** (Presidente), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Profa. Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes** (PPGLL/FL/UFG), membro titular interno e **Profa. Dra. Cristiane Rosa Lopes** (UESB), membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Após a arguição do candidato, a banca examinadora se reuniu em sessão secreta, a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela **Profa. Dra. Carla Janaina Figueredo**, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos dez dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e um.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Carla Janaína Figueredo**, Professora do Magistério Superior, em 10/08/2021, às 15:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Rosa Lopes**, Usuário Externo, em 11/08/2021, às 09:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Marquez da Fonseca Fernandes**, Usuário Externo, em 11/08/2021, às 10:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2225854 e o código CRC 3E417D51.

Referência: Processo nº 23070.032596/2021-11

SEI nº 2225854

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS E LINGUÍSTICA – PPGLL/UFG
FOLHA DE APROVAÇÃO**

**O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
REFRAÇÕES DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE
TAQUARAL DE GOIÁS**

CHRISTIANNO ALMEIDA DE SOUZA

Trabalho apresentado e aprovado em 10 de agosto de 2021 pela seguinte banca examinadora:

Professora Dra. Carla Janaina Figueredo – PPGLL/FL/UFG
(Presidente da Banca)

Professora Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes – PPGLL/FL/UFG
(Membro Interno)

Professora Dra. Cristiane Rosa Lopes - POSLLI/UEG
(Membro Externo)

Professor Dr. Sinval Martins de Souza Filho – PPGLL/FL/UFG
(Membro Suplente Interno)

Professora Dra. Viviane Pires Viana Silvestre – PPG -IELT/UEG
(Membro Suplente Externo)

Dedico este trabalho ao meu primo (*in memoriam*), Diogo de Almeida do Prado Neto (05/12/1985 – 21/06/2021), vítima da COVID-19.

AGRADECIMENTOS

A Papai do Céu, meu Deus, o meu muito obrigado por todas as vezes que conversei com o senhor e expus as minhas angústias, medos, tristezas e o senhor me ajudou. Agradeço também por todos os momentos de felicidades e alegria. Obrigado por ter sido peça fundamental na construção do meu *Eu*.

À minha MÃE, mulher guerreira, forte, companheira e amiga, obrigado por me incentivar e me motivar em todo o processo de escrita deste estudo e na vida.

Ao meu PAI, homem determinado, sábio, de um coração gigante, obrigado por me ensinar com toda a sua paciência os bons valores e princípios.

À minha IRMÃ, minha melhor amiga, mulher maravilhosa, gentil, generosa, humilde e companheira, obrigado por todas as vezes me acolher e me dizer palavras motivadoras.

À minha afilhada, Anna Beatriz e à minha sobrinha, Anna Bella. Vocês são a minha inspiração, o meu orgulho, a minha força para viver.

A cada um da minha família, obrigado pelo amor, carinho e motivação.

Aos meus amigos, a todos vocês que durante todo o curso de mestrado estiveram ao meu lado, me apoiando, suportando e motivando.

À minha amiga, Leidianne da Silva Moreira Fagundes, obrigado por me incentivar e acreditar em mim. Sem a sua força de vontade e confiança, eu não teria feito o processo seletivo, por isso e por tudo, o meu muito obrigado!

Aos professores Ms. Rodrigo Bárbara e Ms. Alcides Hermes Thereza Junior que durante o processo de seleção para o mestrado foram incentivadores, vocês são LUZ, nunca esqueçam disso.

À minha orientadora, Professora Dra. Carla Janaina Figueredo, obrigado por me acolher, me incentivar e motivar. Obrigado por ser essa orientadora e pessoa generosa, companheira,

amiga e sábia. Você me ensinou que o processo de escrita não precisa ser tão doloroso, mas mais do que isso, você me ensinou a ser um professor melhor, um ser humano melhor, obrigado por todas as suas palavras, tenha a certeza que eu saio do mestrado como um sujeito muito melhor do que quando entrei. Obrigado!

Aos professores das disciplinas que cursei no mestrado, Professor Dr. André Marques do Nascimento, Professora Dra. Dilys Karen Rees, Professora Dra. Eliane Marques da Fonseca Fernandes e Professora Dra. Carla Janaina Figueredo. Obrigado pelos conhecimentos repassados em suas disciplinas e as contribuições para o meu estudo.

Às sete professoras de Língua Inglesa de Taquaral de Goiás, Maria Clara, Maria de Fátima, Maria Eduarda, Maria Fernanda, Maria Luísa, Maria Valentina e Maria Vitória. Obrigado por aceitar participar da minha pesquisa, vocês fizeram toda a diferença, o meu muito obrigado!

Ao Colégio Estadual Princesa Isabel, contexto do meu estudo, obrigado por acolher minha pesquisa e confiar no meu potencial como pesquisador. Obrigado a todos os funcionários do colégio que sempre que precisei estavam dispostos a me ajudar. Uma escola de qualidade começa com a presença de pessoas dedicadas, obrigado pelo comprometimento com minha pesquisa.

Por fim, o meu muito obrigado a todos aqueles que de alguma forma me ajudou nessa caminhada. A todos que contribuíram para que eu pudesse ser quem eu sou hoje.

A todos vocês, o meu muito obrigado!

Ser significa ser para o outro, e, através dele, para si.

Mikhail Mikhailovich Bakhtin

RESUMO

Este estudo observou os discursos das professoras de inglês da escola pública de Taquaral de Goiás com o objetivo de compreender as refrações das docentes que influenciam o ensino-aprendizagem da língua inglesa nesse contexto. As perguntas de pesquisa buscam identificar quais são as refrações das professoras participantes reveladas em suas práticas discursivas acerca de sua aprendizagem do inglês enquanto alunas da educação básica e ensino superior e de sua prática docente dessa língua; além de entender que elementos dessas práticas discursivas estão relacionados com o ensino-aprendizagem de língua estrangeira-inglês nesse contexto. Sob o ponto de vista teórico, este estudo está fundamentado na concepção de língua(gem) e dos conceitos do signo ideológico, enunciado concreto, dialogismo, sujeito dialógico e refrações segundo a teoria bakhtiniana (BAKHTIN, 2011 e 2014; BRAIT, 2005; FARACO, 2009 e 2013; SOBRAL, 2009, GERALDI, 2010, STELLA, 2017 e etc.). Além disso, este estudo faz um apanhado histórico do ensino de LE-inglês (CAMARGO, 2017), a formação acadêmica do professor de inglês (OLIVEIRA, 2011), a escola pública e a relação com a língua inglesa (SCHMITZ, 2011) e os documentos oficiais que regulamentam e orientam o ensino da LE-inglês (ZACCHI, 2003; OLIVEIRA e LAGO, 2020). Quanto à metodologia, a abordagem qualitativa de cunho interpretativista foi escolhida juntamente com o estudo de caso. Os instrumentos para geração de dados foram o questionário e a autobiografia. As participantes da pesquisa foram sete professoras de Língua Inglesa que em algum momento atuaram ou atuam no colégio estadual de Taquaral de Goiás desde a década de 90. Os dados coletados revelaram que as participantes tiveram aulas na educação básica com grande foco em atividades de gramática e tradução, o curso de Letras: Inglês, segundo o ponto de vista das participantes, não as preparou para o mercado de trabalho, foi preciso participar de aulas particulares de língua inglesa em cursos particulares de idiomas. Contudo, mesmo relatando todas as dificuldades, as participantes destacam o desejo de diversificar as aulas, promover a motivação de seus alunos e mudar a forma como a disciplina é vista pela sociedade.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Língua Inglesa. Escola Pública. Dialogismo. Refrações.

ABSTRACT

This study observed the speeches of English teachers at the public school in Taquaral de Goiás, with the aim of understanding the teachers' refractions that influence English language teaching and learning in this context. The research questions seek to identify what are the refractions of the participating teachers revealed in their discursive practices about their learning of English as students of basic education and higher education and their teaching practice in this language. Besides to understand which elements of these discursive practices are related to the teaching-learning of foreign language-English in this context?. From a theoretical point of view, this study is based on the concept of language and the concepts of ideological sign, concrete utterance, dialogism, dialogic subject and refractions according to bakhtinian theory (BAKHTIN, 2011 and 2014; BRAIT, 2005; FARACO, 2009 and 2013; SOBRAL, 2009, GERALDI, 2010, STELLA, 2017 and etc.). In addition, this study provides a historical overview of the teaching of LE-English (CAMARGO, 2017), the academic training of the English teacher (OLIVEIRA, 2011), the public school and the relationship with the English language (SCHMITZ, 2011) and the official documents that regulate and guide the teaching of LE-English (ZACCHI, 2003; OLIVEIRA and LAGO, 2020). As for the methodology, the qualitative approach of an interpretive nature was chosen along with the case study method. The instruments for data generation were the questionnaire and the autobiography. The participants of research were seven English language teachers who at some point worked or work at the Colégio Estadual Princesa Isabel in Taquaral de Goiás since the 1990s. The data collected revealed that the participants had classes in basic education with a strong focus on grammar and translation activities, the English course, according to the participants' point of view, did not prepare them for the job market, they had to participate in private English language classes in private language courses. However, even reporting all the difficulties, they always propose to diversify their classes, focusing on the motivation of their students and change the way how the subject is viewed by society.

Key-words: Teaching-learning. English Language. Public School. Dialogism. Refraction.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição das Participantes.....	57
---	----

LISTA DE ABREVIACÕES

LI – Língua Inglesa

VHS – *Video Home System*

TV – Televisão

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

LE – Língua Estrangeira

UFG – Universidade Federal de Goiás

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PPP – Projeto Político Pedagógico

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CE/UFG – Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

DOC – Documento

REANP – Regime Especial de Aulas Não Presenciais

Sumário

Introdução	19
Capítulo 1	24
Discussão teórica.....	24
1.1 A concepção de língua(gem) segundo o Círculo de Bakhtin	24
1.1.1 Língua como prática social (o signo ideológico, o enunciado concreto, o dialogismo, a interdependência entre sujeitos e seus contextos sócio-históricos)	26
1.1.2 As refrações e valorações do sujeito dialógico.....	34
Capítulo 2	37
Ensino da Língua Inglesa: trajetória histórica, formação do professor e regulamentação e orientações acerca do ensino básico	37
2.1 A trajetória do ensino de inglês no Brasil.....	37
2.2 A formação acadêmica-profissional do professor de inglês: entre a apropriação da LE-inglês e as abordagens e métodos de ensino.....	40
2.2.1 O professor de inglês no contexto de escola pública.....	45
2.2.2 A disciplina de Língua Inglesa em Taquaral de Goiás.....	47
2.3 O espaço ocupado pela Língua Inglesa nos documentos oficiais da educação básica brasileira.....	48
Capítulo 3	51
Metodologia.....	51
3.1 Tipo de pesquisa.....	51
3.1.1 A pesquisa qualitativa.....	51
3.1.2 Estudo de caso	53
3.2 O contexto da pesquisa e as participantes.....	54
3.2.1 O contexto	54
3.2.2 As participantes	56
3.3 Procedimentos adotados na coleta dos dados e instrumentos de pesquisa utilizados	58
3.3.1 O questionário inicial.....	59
3.3.2 A autobiografia	60

3.3.3 Questionário final	62
3.4 Processo de análise dos dados gerados	63
Capítulo 4	65
Análise de dados	65
4.1 A relação das professoras com a língua inglesa enquanto alunas da educação básica.....	65
4.1.1 A relação das professoras com a língua inglesa enquanto alunas da educação superior.....	70
4.3 A relação das professoras com a língua inglesa na prática docente atual.....	80
4.4 As professoras e seus discursos: um retrato do ensino de Língua Inglesa no Colégio Estadual de Taquaral de Goiás	84
4.5 Língua Inglesa e a relação das professoras com o colégio estadual de Taquaral de Goiás.....	94
4.6 Ano 2021, a pandemia do COVID-19 e seu impacto no ensino da Língua Inglesa	97
Considerações Finais	102
Retomando as Perguntas de Pesquisa.....	103
Reflexões Pós-Pesquisa.....	107
Referências	108
APÊNDICES	117
Apêndice A – Questionário Inicial	118
Apêndice B – Questionário Inicial respondido por Maria Valentina	122
Apêndice C – Autobiografia	126
Apêndice D – Autobiografia da professora Maria Luísa.....	128
Apêndice E – Questionário Final	133
Apêndice F – Questionário Final respondido pela professora Maria Luísa	135
ANEXOS	138
Anexo I – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética na Pesquisa	139
Anexo II – Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.....	142
Anexo III – Termo de Anuência da Instituição	143

Anexo IV – Termo de Compromisso.....	144
Anexo V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	145
Anexo VI – Caracterização da Instituição do Colégio Estadual de Taquaral de Goiás presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2020.....	147
Anexo VII – Declaração Referente ao Tempo de Atuação das Participantes como Professoras de Língua Inglesa	150

Introdução

Este estudo me faz recordar do primeiro momento que tive com a língua inglesa (LI). Naquela época, as professoras regentes tinham um material muito colorido e interessante, com ele, tinha uma fita em VHS, aquelas que funcionam em vídeo cassete. A professora, uma vez por semana, deixava-nos ver o conteúdo da fita que passava em uma televisão pequena dentro da própria sala de aula. As cores, as músicas, todo aquele universo nos enchia de emoção e fazíamos-nos querer aprender as músicas que passavam na TV.

O tempo foi passando e eu só fui ter um novo contato com a língua inglesa no Ensino Fundamental II; a professora era muito gentil e amigável, eu me lembro que sempre aguardava ansiosamente pela aula de língua inglesa. Ela passava as palavras no quadro e tínhamos que anotar no caderno a lista de palavras com suas respectivas traduções, além dos seus quadros com o *verb to be* na afirmativa, negativa e interrogativa (Método da Gramática e Tradução). Às vezes, a professora brincava de bingo e trazia letras de músicas, além daquele famoso “sonzinho” que nos mostrava que a aula seria divertida.

Na oitava série (nono ano, atualmente), no ano de 2005, tive a oportunidade de começar um curso de inglês, mas em Taquaral de Goiás, cidade onde moro, não havia nenhuma escola de idiomas; sendo assim, eu tive que, todos os sábados, ir até uma cidade vizinha (aproximadamente uns 60 km) para participar das aulas. Valia muito a pena e eu me lembro que comecei a praticar o inglês com os colegas da sala gradativamente e de forma espontânea. Nesse momento, eu entendia que a língua era muito mais que copiar listas de palavras e traduções. Eu sentia como se falar inglês implicasse atravessar fronteiras, aproximar pessoas do mundo inteiro em um único lugar. Passei a entender frases em língua inglesa colocadas nas camisetas, letras de músicas, e, dessa forma, eu me sentia pertencente a uma sociedade na qual todos os cantos continham a língua inglesa.

Aos 18 anos, comecei o curso de Letras: Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás, na Cidade de Goiás. Ali, eu estava apenas concretizando minha eterna intimidade com a língua da qual eu viria a dar aulas futuramente. A Universidade me ensinou a dar aulas de língua inglesa e, principalmente, me ensinou a ter uma postura reflexiva dentro da minha própria sala de aula.

Hoje, como professor de língua inglesa em uma escola pública, vejo que os PCNs¹, ao relatar as dificuldades que o ensino de língua estrangeira (LE) enfrentava em 1998, ainda refletem os mesmos desafios encontrados naquela época. Pensando nisso, acredito que os avanços através de pesquisas na área da linguística aplicada devem ser observados para que possamos aprimorar nosso ensino.

Junto à ideia de aprimoramento, entendia que deveria buscar maior conhecimento na minha área e, portanto, iniciei o curso de mestrado na UFG – Goiânia. As quatro habilidades (ler, ouvir, escrever e falar) sempre fizeram parte dos meus questionamentos enquanto professor pesquisador de língua inglesa. O aluno começa a frequentar aulas de língua inglesa em uma escola pública a partir do sexto ano e continua até o Ensino Médio, ou seja, são 7 anos de aprendizagem até o término da educação básica. No entanto, muitas vezes, os alunos saem da educação básica com pouco conhecimento linguístico-comunicativo, com lacunas em seu processo de aprendizagem da língua inglesa. Isso mostra, cada vez mais, uma necessidade de compreensão dos desafios encontrados pelos discentes quanto ao ensino da língua inglesa.

Este estudo traz pesquisas de teóricos que dialogam sobre a história do ensino de língua inglesa, desde o primeiro decreto em 1809, até os documentos oficiais reconhecer a LI como obrigatória no Ensino Fundamental II e Ensino Médio (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007; SANTOS, 2011; SILVA; SOARES, 2012; CAMARGO, 2017); Além de estudos mais aprofundados dos documentos oficiais desde a primeira versão da LDB² até a BNCC³, atualmente (OLIVEIRA; LAGO, 2020). Trago, também, reflexões sobre a A formação do professor discutidas por Oliveira; Santos, 2009; Oliveira, 2011; Leffa, 2011, nessa mesma linha de raciocínio, trouxe para o diálogo os perfis de professores e o contexto da escola pública (BRITO; SCHMITZ, 2009; OLIVEIRA, 2011; BARCELOS, 2011; SIQUEIRA, 2011).

A disciplina língua estrangeira-inglês compõe o quadro das disciplinas obrigatórias na educação básica (do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio). Ao longo dos tempos, os documentos oficiais já pontuam os grandes desafios que o ensino da língua inglesa encontra dentro das escolas públicas do nosso país. Um dos maiores desafios é trabalhar outras habilidades em inglês além da leitura dentro da sala de aula de uma escola pública, e, especificamente, a prática oral em inglês é bastante desprezada nesse formato de ensino com foco apenas na habilidade de leitura. Entendo que as diretrizes da BNCC sobre o

¹ PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

² LDB – Lei de Diretrizes e Bases.

³ BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

desenvolvimento de outras habilidades, como compreensão oral, prática escrita e sensibilidade intercultural em inglês devam ser colocadas em prática para que a aprendizagem seja eficiente, concisa e contemple as habilidades essenciais para a aprendizagem da língua inglesa.

Com base em minha trajetória de aprendizagem e de ensino de inglês, e em minha inquietação com a necessidade de se promover outras habilidades além da leitura, é que pretendo discutir os elementos constituintes das práticas discursivas de sete professoras de inglês de uma escola pública de Taquaral de Goiás, localizada a aproximadamente 90km da capital do estado de Goiás, buscando, por intermédio da teoria bakhtiniana, as reflexões das participantes em relação ao ensino da língua inglesa nesse contexto. Por isso, meu estudo justifica-se por ser de grande valia para a área de estudos linguísticos, mas, principalmente, porque é importante para o contexto pesquisado. É um local que fica distante da capital, como já mencionado, e não possui muita estrutura voltada para o ensino de LE. Alguns dos professores que ministram as aulas de inglês são de outras cidades ou precisaram ir para outras cidades para se formarem. Nesse sentido, é importante que as vozes das professoras de LE-inglês da escola estadual de Taquaral de Goiás sejam ouvidas, compreendidas e, com isso, possamos construir um perfil que revele as características do contexto investigado para, dessa forma, pensarmos em possíveis ações que contribuam para que o ensino-aprendizagem de inglês se aproxime o máximo possível das diretrizes atuais para uma educação linguística de qualidade. Para isso, este estudo tem como objetivo geral:

- Compreender as refrações, por meio das práticas discursivas das professoras de inglês de uma escola pública de Taquaral de Goiás, que influenciam o ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto em questão.

E como objetivos específicos:

- Identificar as formas de aprender e de ensinar inglês das sete docentes de inglês enquanto alunas da educação básica, ensino superior e enquanto professoras de LE-inglês de uma escola pública de Taquaral de Goiás;
- Conhecer os principais fatores que as práticas discursivas das professoras de língua inglesa revelam sobre o ensino do inglês;

- Discutir as práticas discursivas de sete professoras de inglês que ministraram aulas de LE-inglês na escola em questão desde o ano de 1995 até os dias de hoje que estão interligadas com o ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Nessa perspectiva, meu estudo conta com as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais são as refrações das professoras participantes reveladas em suas práticas discursivas acerca de sua aprendizagem do inglês enquanto alunas da educação básica e ensino superior e de sua prática docente dessa língua?
- Que elementos dessas práticas discursivas estão relacionados com o ensino-aprendizagem de língua estrangeira-inglês no colégio estadual de Taquaral de Goiás?

Acredito que esses objetivos são de suma importância para que futuros professores de língua inglesa possam fazer uma reflexão crítica da sua profissão, ao passo que busquem sempre motivação e engajamento em sua prática docente. Para tanto, esses objetivos buscam conhecer os elementos que estão diretamente ligados ao modelo de ensino que acontece dentro de uma escola pública na cidade de Taquaral de Goiás, que, porventura, poderão ser objeto de estudo para colegas de profissão que desejam, com seus estudos, promover ações pedagógicas que tornem o ensino da LE-inglês cada vez mais contextualizado e próximo das necessidades daquele que a estuda.

Sendo assim, esta pesquisa conta com a abordagem interpretativista e utiliza-se do estudo de caso, esse permite que o pesquisador entre em contato com as participantes, promovendo uma interação com as mesmas, em contextos particulares de pesquisa com percepções reais dos dados coletados. Esses dados foram gerados através dos seguintes instrumentos: o questionário com duas versões, um inicial e outro final. No inicial, utilizo perguntas abertas e fechadas com o objetivo de conhecer melhor as participantes. O final também faço uso de perguntas abertas e fechadas, no entanto, esse buscou entender como está acontecendo o ensino de Língua Inglesa no regime especial de aulas não presenciais (REANP). Após o questionário inicial e antes do questionário final foi solicitado às participantes que fizessem suas autobiografias. Esse instrumento teve como propósito gerar

dados que pudessem revelar as experiências de aprendizagem e ensino vividas pelas professoras enquanto alunas de inglês na educação básica, magistério e ensino superior. Além disso, foi pedido que relatassem como acontecia o processo de ensino-aprendizagem enquanto professoras dessa língua. Os dados gerados foram analisados e discutidos. Eles estão presentes no Capítulo de Análise de Dados e estão divididos em categorias e subcategorias.

Assim, este estudo está dividido em quatro capítulos, no primeiro capítulo trago a discussão teórica, começo com Bakhtin, onde mostro a concepção de língua(gem) adotada neste estudo. Além disso, discuto os conceitos de dialogismo, enunciado concreto, signo ideológico, a interdependência entre sujeitos, seus contextos sócio-históricos, refrações e valorações do sujeito. No segundo capítulo, faço um apanhado histórico do ensino da língua inglesa no Brasil, desde o começo do Brasil em 1500 até os dias atuais; após esse momento, discuto a formação do professor de inglês como propulsora da discussão e, por fim, falo dos perfis desses professores, além de mencionar os desafios que eles enfrentam no contexto de escola pública. Chamo também para a discussão os documentos oficiais, com eles, posso entender como ocorreu a regulamentação do ensino da língua estrangeira em nosso país. No terceiro capítulo, apresento a metodologia deste estudo. Nele está como aconteceu todo o processo desta pesquisa, métodos e instrumentos de geração de dados utilizados, além de conhecer quem são os sujeitos da pesquisa e o contexto em que elas estão inseridas enquanto professoras de língua inglesa. No quarto capítulo, exponho a análise dos dados, onde mostro quais são as relações que envolvem as professoras de inglês com a língua que ensinam, desde quando eram alunas dessa disciplina tanto na educação básica quanto no ensino superior, depois enquanto professoras de inglês. O colégio e sua relação com a Língua Inglesa também são abordados, além de discutir sobre a situação do ensino de LE-inglês em tempos de pandemia do coronavírus (COVID-19) no ano de 2020 e começo de 2021. Por fim, a conclusão responde às perguntas de pesquisa e faz alguns apontamentos para trabalhos futuros.

Capítulo 1

Discussão teórica

Nas próximas seções, inicio abordando a concepção de língua(gem) para Bakhtin e o Círculo, além de falar sobre os conceitos presentes na arquitetura bakhtiniana como: o signo ideológico, o enunciado concreto, o dialogismo, a interdependência entre sujeitos e seus contextos sócio-históricos e as refrações do sujeito dialógico.

1.1 A concepção de língua(gem) segundo o Círculo de Bakhtin

Mikhail Mikhailovich Bakhtin nasceu em 17 de novembro de 1895 na cidade de Oriol, Rússia. Viveu por quase 80 anos, sua trajetória começou na literatura, mas foi na linguística, através das análises da obra de Dostoiévski que ficou mundialmente conhecido e estudado. Foi o grande líder de um grupo de estudos científicos sobre linguagem e filosofia que recebeu o nome de “Círculo de Bakhtin” (FARACO, 2009).

Bakhtin/Volochínov (2014), no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, apresenta duas orientações sobre a linguagem. Steintahl, Wundt, Humbolt, Vossler e Crose são alguns dos autores citados por ele como representantes da primeira orientação. Para os dois primeiros autores, a linguagem acontecia no campo da psicologia e o psiquismo individual era visto como a origem da língua. Já para os demais autores, a língua ganhava forma através das suas transformações nas esferas sociais (política, economia, cultura e etc.).

Por outro lado, Bakhtin/ Volochínov (2014) entende que a segunda orientação inicia com Leibniz, autor pertencente à corrente racionalista e que via o signo como parte de um sistema fechado, sem compreender nenhuma ideologia. Esse pensamento colocava a língua como arbitrária e fixa, igualando-a ao raciocínio matemático. Outro autor que Bakhtin/ Volochínov (2014) cita em seu livro e que também corresponde à segunda orientação e simplificou a teoria dos signos arbitrários foi Ferdinand de Saussure.

Saussure e seus discípulos, Charles Bally e Sechehaye, separaram o estudo da língua da fala, mais tarde conhecido como a dicotomia *langue/parole*. Saussure reconhecia a fala em seus estudos, mas entendia que deveria existir uma outra disciplina, que não fosse linguística, para estudos da fala. A língua é vista pelo autor como um sistema rígido, dotada de regras que não permitiria que os códigos linguísticos possuíssem outras interpretações e classificações.

Para Bakhtin e o Círculo, o sistema arbitrário de signos só existe porque os falantes estão inseridos em uma sociedade que segue regras, inclusive na linguagem. Com isso, os indivíduos para se comunicarem precisam utilizar das “normas imutáveis” da língua para que eles sejam compreendidos e consigam produzir significados. Em outras palavras, Bakhtin e o Círculo até concordam com Saussure e admitem a existência de um sistema linguístico governado por normas, porém, eles priorizam seus estudos sobre o uso da língua, em seu meio social, como forma de interação comunicativa.

E é na comunicação que Bakhtin e o Círculo compreendem a língua(gem) como um fator social. “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 128). Sendo assim, a língua(gem) existe, pois, permeia por pessoas vivas, que sentem, que falam, além de perpassar por lugares distintos ao longo do tempo. A construção da língua(gem) acontece através das interações verbais entre o *Eu e o Outro*, sendo criada e recriada a partir de situações sociais concretas por falantes pertencentes a uma sociedade que está em constantes mudanças e que possibilitam a ressignificação contínua da língua(gem).

Nas palavras de Brait (2005, p.88) “o conceito de linguagem que emana dos trabalhos desse pensador russo está comprometido não com uma tendência linguística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem linguística-discursiva”. A língua(gem) é viva no mundo e, por isso, carrega a essência dos seus falantes. Desta forma temos uma língua(gem) que consegue expressar através das palavras toda a construção histórica dos sujeitos, seus pontos de vistas, ideologias e suas conclusões sobre determinado assunto, construindo, então, sua identidade. Brait (2016, p. 22 e 23) também entende que o pensamento bakhtiniano observa:

a linguagem não apenas no que ela tem de sistemático, abstrato, invariável, ou, por outro lado, no que de fato tem de individual e absolutamente variável e criativo, mas de observá-la em uso, na cominatória dessas duas dimensões, como uma forma de conhecer o ser humano, suas atividades, sua condição de sujeito múltiplo, sua inserção na história, no social, no cultural pela linguagem, pelas linguagens.

É nessa condição de sujeito múltiplo que esta pesquisa reconhece as professoras participantes, que através da linguagem utilizada nos instrumentos de coleta de dados, revelam suas diferentes histórias, carregadas de cultura e representatividade de quem elas foram para quem elas são. Assim, posso conhecê-las melhor enquanto professoras e saber

quais foram as interações que tiveram com seus pares, por intermédio da língua puderam trocar experiências, construir significados, ressignificar atitudes e construir o sujeito-professor que elas são hoje em dia.

Nesse sentido, este estudo faz uso da concepção de língua(gem) na perspectiva de Bakhtin e o Círculo. Isso significa ver a língua(gem) em seu uso social, viva, histórica e em todos os contextos e como os indivíduos são construídos e ressignificados por e através dela; colocando a língua(gem) como ferramenta necessária para uma construção de sujeitos, como se estivéssemos em uma imensa rede de colaboradores para o processo de construção do *Eu* e do *Outro*. Na próxima seção, trago a definição de alguns conceitos que Bakhtin e o Círculo utilizam para compreender melhor a língua(gem).

1.1.1 Língua como prática social (o signo ideológico, o enunciado concreto, o dialogismo, a interdependência entre sujeitos e seus contextos sócio-históricos)

Na seção anterior, eu trouxe a concepção de língua(gem) de acordo com Bakhtin e o Círculo, cujo entendimento consiste na vivacidade da língua, em seu verdadeiro uso, no meio social, produzindo significados, passando por contextos e tempos diferentes. Agora, explano sobre as definições de signo ideológico, enunciado-concreto, dialogismo e a interdependência entre sujeitos e seus contextos sócio-históricos. Esses conceitos são fundamentais para entender como a teoria bakhtiniana sobre a língua(gem) foi construída e faz-se fundamental neste estudo.

Para explicar o que é signo ideológico, primeiro eu trago como a palavra ideologia é vista por Bakhtin e o Círculo. No início dos estudos sobre linguagem, o Círculo tinha como referência sobre ideologia a teoria marxista, a qual era entendida como algo que estava presente em fatores socioeconômicos, mas que servia a uma elite dominante, o governo que Bakhtin chama de superestrutura. Acreditava-se que a ideologia era algo que estava dentro do sujeito, em sua consciência, sendo fixa, imutável e que não serviria para as relações dialógicas.

Bakhtin, ao contrário, entende que a ideologia é construída “no movimento, sempre se dando entre a instabilidade e a estabilidade, e não na estabilização que vem pela aceitação da primazia do sistema e da estrutura” (MIOTELLO, 2017, p.168). O local em que a ideologia emerge é no diálogo, em situações reais de uso, na discordância entre sujeitos, no ato de se posicionar diante de um fato, de um argumento, de uma ideia, etc. Para que o diálogo

aconteça, utilizamos de signos para compor nossa estrutura linguística, e é nos signos que a ideologia vive. “Tudo o que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outras termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 31). Para Faraco (2013, p. 180), ao falar sobre signo ideológico na concepção de Bakhtin e o Círculo, conclui que “todo signo é ideológico porque remete a uma visão de mundo (axiologicamente constituída). E todo signo é ideológico porque se materializa no espaço de uma das esferas da superestrutura (arte, religião, direito, filosofia, ciência, ética etc.) e a materializa”.

No entanto, a palavra, por muito tempo, era compreendida como um conjunto de significado fora do uso social. Ou seja, o meio social em que a palavra era usada não influenciava em sua significação, pois era considerada “abstrata” (STELLA, 2017, p.177). Para Bakhtin, a palavra é carregada de ideologias e “recebe carga significativa a cada momento de seu uso” (STELLA, 2017). Voloshinov (1926), pertencente ao Círculo de Bakhtin, citado por Stella (2017, p. 178) entende que:

a palavra aparece relacionada à vida, à realidade, como parte de um processo de interação entre um falante e um interlocutor, concentrando em si as entoações do falante, entendidas e socialmente compartilhadas pelo interlocutor. As entoações são valores atribuídos e/ou agregados àquilo dito pelo locutor.

A interação entre os interlocutores *Eu* e o *Outro* se mostra em um fluxo contínuo de ideologias. A palavra, ao ser usada dentro dessa interação, consegue absorver toda ideologia do seu locutor e receptor, transformando-a em “signo ideológico vivo” (STELLA, 2017). O caminho pelo qual o signo passa é diacrônico, pois concentra ideologias adquiridas através das interações comunicativas no passado e continuará nesse ciclo contínuo por todo o tempo, “o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico” (MIOTELLO, 2017).

No entanto, a construção dos signos não se pauta apenas na relação entre dois indivíduos, colocar dois sujeitos, o *Eu* perante o *Outro*, não significa que os signos serão construídos. Para que a relação dialógica aconteça, os sujeitos envolvidos utilizam-se do diálogo para se comunicarem. Para isso, os sujeitos escolhem as palavras que julgam ser ideais e que vão ser compreendidas pelo *Outro*, essas carregadas de ideologias. Tomo como exemplo, quando um coordenador pedagógico solicita de um professor em início de carreira o preenchimento do “canhoto”. Ambos os sujeitos pertencem ao mesmo grupo social, o de profissionais da educação, no entanto, o professor, por se tratar de um sujeito não experiente não compreenderá o que foi solicitado, porque a palavra “canhoto”, nesse contexto, não faz

parte de suas vivências. O coordenador terá que explicar ao professor a partir do entendimento de mundo que o educador tem, mostrando-o um diário de classe e explicando-o que o “canhoto” é o papel em anexo no diário que ele terá de preencher com as notas obtidas dos alunos para enviar a secretária da escola. Assim, a palavra “canhoto” torna-se signo ideológico vivo para ambos, contudo cada sujeito terá sua própria avaliação desse signo (ou seja, se é bom ou ruim, importante ou não, etc.). “Os índices de valor, adequados a cada nova situação social, negociados nas relações interpessoais, preenchem por completo as relações Homem x Mundo e as relações Eu x Outro (MIOTELLO, 2017, p. 175).

A palavra é criada e ressignificada a cada vez que um falante a pronuncia. “Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 98 e 99). Toda palavra lançada no universo através das relações interpessoais passa pela avaliação do *Outro*, aceitá-la ou não provoca um novo entendimento diante desse signo em relação ao tempo-espço que ele foi verbalizado. Por isso, toda palavra carrega significados que foram construídos e reconstruídos ao longo da história, mostrando ser bastante volátil. Desta forma, “a escolha das palavras possíveis em um contexto de utilização, por sua vez, só é possível, porque elas já foram experimentadas por outros locutores em situações semelhantes” (STELLA, 2017, p. 181). Ninguém fala algo que já não tenha sido falado antes, claro que todo sujeito tem sua individualidade e sua posição no mundo, mas ao expressar suas ideologias, pensamentos, etc. utilizam-se das palavras do *Outro*, das palavras que já foram ditas pelos outros indivíduos.

Isso fica claro nas palavras de Bakhtin (p. 170) em seu último manuscrito citado por Faraco (2009, p. 53):

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última e não há limites para o contexto dialógico (ele se estira para um passado ilimitado e para um futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, isto é, aqueles que nasceram no diálogo dos séculos passados, não podem nunca ser estabilizados (finalizados, encerrados de uma vez por todas) – eles sempre se modificarão (serão renovados) no desenrolar subsequente e futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem quantidades imensas, ilimitadas de sentidos contextuais esquecidos, mas em determinados momentos do desenrolar posterior do diálogo eles são lembrados e receberão vigor numa forma renovada (num contexto novo). Nada está morto de maneira absoluta: todo sentido terá seu festivo retorno. O problema da grande temporalidade.

Chamo a atenção para as palavras utilizadas pelas professoras participantes deste estudo na escrita de suas autobiografias. As palavras que por elas foram utilizadas representam os seus passados e que estão ligadas com as suas experiências do presente. De uma outra forma, ao escrever suas autobiografias, elas reviveram seus passados, e escreveram, através de palavras muito bem escolhidas, pensadas e avaliadas tudo aquilo que conseguiam expressar, axiologicamente, suas experiências, revelando uma ligação temporal com os dias de hoje. Uma forma de reviver, de sentir e, principalmente, fazer sentido com suas experiências atuais. Um jeito de relembrar o *Eu* do passado, reconhecer o do presente, e fazer uma projeção para o futuro.

Contudo, mesmo que a palavra seja considerada histórica, carregada de significados que a modifica ao longo dos anos, não significa que ela não seja concretizada em algum momento. O discurso proferido pelo sujeito fixa no momento e local em que foi enunciado. Sendo assim, o Círculo entende que “todo enunciado e todo discurso concretizam um dado feixe de sentidos e afirma que os sentidos sempre se concretizam numa dada circunstância histórica e social que exhibe elementos comuns com outras e elementos específicos seus, divergências e acordos, conflitos e harmonia” (SOBRAL, 2009, p. 90). Todo discurso é dito por alguém para alguém, em um momento e lugar específico, concretizando uma interação dialógica.

Essa interação entre os interlocutores formam o enunciado-concreto. Todo o processo comunicativo acontece porque os interlocutores reconhecem os fatores importantes para o processo de compreensão da linguagem. Voloshinov (1926), citado por Brait & Melo (2017), pontua três fatores do enunciado-concreto, a saber, (a) o horizonte espacial comum dos interlocutores, (b) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e (c) avaliação comum dessa situação.

Comunicar-se não significa apenas falar, é preciso dialogar, ou seja, emanar sentidos para o *Outro*, esses podem ser por meio da fala, obras de arte, músicas, danças entre todos os outros tipos de comunicação. É ter os valores axiológicos percebidos e compreendidos pelo *Outro*, e é nessa intenção do sujeito no qual expressa significados que ele precisa entender os fatores essenciais que possibilitam o diálogo bakhtiniano. Como dito anteriormente, se eu falo ou me expresso, eu falo ou me expresso para alguém, esse *Outro* que também é um ser construído historicamente por suas experiências e interações chega até mim preenchido por ideologias que fazem referências aos grupos sociais que ele participa. Do mesmo modo, é preciso que estejamos alinhados em algum nível de interação para que ambos produzam significados. Outro ponto é o contexto em que o diálogo acontece e o momento em que ele é

reproduzido, esses aspectos fazem parte da comunicação em que o sujeito avaliativo deve, previamente, inferir para conseguir comunicar-se.

Em outras palavras, o sujeito aparenta ser um “camaleão”, que é um animal que se adapta ao local em que está, o sujeito tem que adaptar-se ao tempo-espço em que se encontra e, também ao seu interlocutor. Sobral (2009, p. 96) entende que “o sujeito sempre se constitui no discurso como uma personagem de si mesmo, uma “máscara”, um “papel” construído na situação em que se encontra”. Toda frase dita carrega significados diversos, mas o sujeito é responsável pelo o que está sendo dito, por isso, deve estar atento ao enunciado para que não seja mal interpretado ou silenciado por falta de compreensão do *Outro*. Algumas vezes, é preciso que o sujeito reformule todo o enunciado que previamente foi planejado, porque ao fazer a avaliação dos sujeitos que participariam da interação dialógica, as palavras utilizadas não seriam bem interpretadas ou causariam constrangimento para aquele determinado grupo social, nesse entendimento, o importante não é, exatamente, falar, mas ser compreendido pelo *Outro*.

Todavia, o sujeito apenas consegue comunicar-se através de enunciados, “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (BAKHTIN, 2011, p. 274). No processo comunicativo, estão presentes o *Eu* e o *Outro*, no entanto, o enunciado concreto acontece exatamente no momento em que o *Eu* diz alguma coisa, e, ao terminar sua fala, o enunciado concreto chegou ao seu limite e com isso, o *Outro* terá sua réplica que poderá ser por palavras, gestos ou até mesmo o próprio silêncio, independentemente de qual seja, essa réplica será um novo enunciado concreto. Assim como Bakhtin e o Círculo compreendem que a língua(gem) é de caráter histórico-social, os enunciados também são, por isso, “liga-se a enunciações anteriores e a enunciações posteriores, produzindo e fazendo circular discursos” (BRAIT e MELO, 2017, p. 68).

Com isso, percebo que todo enunciado inicia e termina no sujeito que fala, e que ao falar algo eterniza o que foi dito nesse exato momento. No entanto, isso não significa que os enunciados ditos se percam no tempo-espço que foram produzidos. Pelo contrário, eles ficarão fundidos e terão grandes influências nos enunciados posteriores, assim como os enunciados do presente tiveram grande influências dos enunciados do passado. Desta forma, temos um emaranhado de enunciados interligados uns aos outros. Ressalto que, independentemente de o sujeito enunciar ou não, e mesmo que não tenha tamanha noção de que o que está sendo dito só pode ser falado porque pessoas anteriores a ele foram protagonistas de enunciados diversos e, com isso, puderam ressignificar seus atos de fala, isso

não impede que os enunciados do passado estejam presentes nos da atualidade. Não só estão presentes, como são fundamentais para a construção dos enunciados que enunciamos hoje em dia.

Embora os enunciados concretos façam parte da arquitetônica de Bakhtin, eles só existem graças ao dialogismo. A palavra dialogismo me lembra a palavra diálogo, no entanto, essa última refere-se, segundo Faraco (2009, p. 60) a “determinada forma composicional em narrativas escritas, representando a conversa dos personagens. Pode designar também a sequência de fala dos personagens no texto dramático, assim como o desenrolar da conversação na interação face a face”. O diálogo como forma composicional não é objeto de estudo do Círculo, mas é visto “como um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais” (FARACO, 2009, p. 61).

Em outras palavras, Bakhtin e o Círculo dão mais importância para o que acontece dentro do diálogo, o dinamismo que proporciona as significações e ressignificações do que é falado em seu interior. Assim, o diálogo mantido pelos interlocutores pode ser ou não consensual, ou seja, pode haver convergências, divergências ou ambos. Nesse sentido, o diálogo pode ser entendido como um “vasto espaço de luta entre as vozes sociais”, todos aqueles que pertencem ao processo comunicativo expressarão seus valores que vão confrontar com os valores do *Outro* (FARACO, 2009). O diálogo é a composição histórica, social e cultural firmado pelos interlocutores através das interações sociais ao longo de toda a vida (MARCHEZAN, 2016).

Essas interações sociais fazem com que o sujeito se construa como um ser dialógico. Isso significa que ao interagir com o *Outro*, o *Eu* é construído através das vozes sociais. Em outras palavras, quando o evento do diálogo acontece entre o *Eu* e o *Outro*, todo conhecimento de mundo, tudo o que o *Eu* aprendeu pela vida estarão presentes em sua enunciação. Da mesma forma, o *Outro* também colocará todo o seu conhecimento em suas enunciações. Esses conhecimentos advêm das inúmeras vozes, essas vozes que emanam dos sujeitos que interagiram com eles, anteriormente. Quando o *Eu* se propõe a interagir com o *Outro*, ele escutará os valores e posições trazidas em forma de diálogo pelo *Outro*. Assim, ele avaliará o que foi dito e tomará para si, a partir daquele momento, tudo o que faz jus de valor para ele. “O sujeito deixa de ser o centro da interlocução que passa a estar não mais no eu nem no tu, mas no espaço criado entre ambos, ou seja, no texto” (BARROS, 2003, p. 3). Desta forma, o *Eu* conseguirá ressignificar seus valores e posições através do que foi dito, através do texto, sendo um novo sujeito a cada vez que ele interagir com o *Outro*, pois é nessa interação, nesse dialogismo que o *Eu*, completamente inacabado, molda-se e se constrói.

Sendo assim, a ideia de sujeito individual, visto como algo unitário, sozinho, não faz sentido na teoria de Bakhtin e o Círculo, olhar para o sujeito significa olhar para todos os sujeitos que com ele fazem parte. O indivíduo é povoado de outros indivíduos que juntos se fazem necessários na construção constante do sujeito. Do mesmo modo, tenho as participantes deste estudo que não são ‘apenas’ seres individuais, mas que, para serem as professoras que são hoje, muitos outros professores foram fundamentais nessa construção contínua. Volto em suas mães que foram as primeiras professoras. Depois, ao entrar na escola, elas tiveram as professoras da educação infantil, as do Ensino Fundamental I e II e em seguida do Ensino Médio; ao terminar a educação básica, cada uma delas passa por inúmeros professores. Algumas tiveram professores no magistério, outras foram para a universidade e tiveram outros professores. Contudo, independentemente, todas tiveram vários docentes, e é inevitável não olhar para o passado e ver o quanto de outros professores têm em si próprias. Dessa forma, fica evidente o quanto o dialogismo é a base para a arquitetura de Bakhtin, é na troca de valores, de experiências, de significados que as professoras são, e, naturalmente, quem elas também não gostariam de ser. Nessa perspectiva, elas são sujeitos que refletem o dialogismo permanente das interações com os outros sujeitos.

“A relação entre duas pessoas traz à cena a soma total das relações sociais dessas pessoas, envolvendo no mínimo um espectro que vai da família ao Estado – e como estes só existem numa dada sociedade e num dado momento histórico, quando dois interagem, é de alguma forma o mundo que interage!” (SOBRAL, 2009, p. 48). Nesse processo de interação, os valores de ambos os sujeitos que participam vão ser enunciados e, com isso, ambos terão suas ideias de valores ressignificadas. Para isso, é preciso que o *Eu* avalie tais valores (compreendendo se são bons, ruins, importantes, interessantes ou não etc.), nesse sentido, cada sujeito muda outros sujeitos e juntos eles são capazes de mudar a sociedade em que vivem.

Com isso, evidencio, mais uma vez, que o sujeito tem suas características individuais, inclusive é capaz de se construir a partir de si mesmo, mas não é o suficiente, todo sujeito necessita do *Outro*, sem o *Outro* não temos sujeito e sem o sujeito, não temos sociedade. Assim, Sobral (2009) cita as três características essenciais do sujeito segundo o Círculo, são elas: 1) é dotado de uma constituição psíquica, isso significa que o sujeito mesmo sendo formado por outros sujeitos não deixa de ser ele mesmo; 2) possui sua subjetividade, adquirida através da intersubjetividade (advinda dos históricos de vida e sociedade), e 3) Age sempre, ou seja, é um sujeito que se posiciona, que fala e que avalia constantemente o que vai falar, além de se responsabilizar pelo o que foi dito.

Geraldi (2010) também fala sobre as características do sujeito, ele acredita que dentro de cada sujeito existe o: 1) sujeito responsável, tudo o que é dito carrega uma assinatura de quem diz, com isso, cada enunciado pronunciado no universo é de inteira responsabilidade de quem o proferiu, contudo o sujeito e sua responsabilidade juntamente com sua unicidade sempre estarão em constante evolução, em um infinito processo; 2) o sujeito consciente, aquele que tem sua própria consciência, ou seja, sua língua, contudo a língua é feita de signos e esses são criados na interação com o *Outro*. Isso significa que o sujeito consciente é aquele que tem a língua de certa forma materializada dentro de si, mas que a transforma a cada interação com o *Outro*; 3) o sujeito respondente representa toda a resposta dada ao *Outro*. Tudo o que fazemos, falamos, expressamos, apenas é uma resposta, por isso, volto no sujeito “1,” cada sujeito é responsável pelo o que fala, pois o que foi dito será compreendido pelo *Outro*, em outras palavras, toda fala terá consequências futuras, porque gera uma resposta ao que foi dito, podendo ser agradável ou desagradável, a depender da avaliação do *Outro*; 4) o sujeito incompleto, inconcluso e insolúvel, esse evidencia o processo de construção do sujeito, um ser que jamais será completo, pois estará sempre agregando valores e os ressignificando. Assim, o papel do *Outro* na construção de sua própria identidade é fundamental, pois é apenas o *Outro* que consegue enxergar o sujeito como incompleto, e esse excedente de visão é inalcançável através do próprio *Eu*. O *Outro* é capaz de se colocar no lugar do *Eu* para entender melhor seu local de fala, o que Bakhtin e o Círculo chamam de exotopia; 5) o sujeito datado, um ser que carrega o seu passado, sua história, fazendo prevalecer presente em suas ações, mas que também serão vistas no futuro. Uma interrelação temporal entre passado, presente e futuro, onde pergunto no presente “Quem sou? Por que esse sou eu?”, respondo olhando para o passado e me preparando para o que serei no futuro e; 6) um sujeito fora de comando, porque é feito de suas histórias, mas também das histórias dos outros, por isso, um sujeito compartilhado com o *Outro*, que a cada interação se faz um novo sujeito, um sujeito sempre diferente.

Nessa perspectiva, tanto Sobral (2009) quanto Geraldi (2010) trazem características sobre o sujeito bakhtiniano. Além disso, em ambos, os sujeitos são vistos como seres individuais, porém coletivos. Essa antítese só é possível porque o sujeito consegue ser ele mesmo ao mesmo tempo em que ele tem muito dos outros. Assim, compreendo que o sujeito para Bakhtin e o Círculo é um ser dependente e independente do *Outro*, constrói a si mesmo, sua construção é feita através das relações que teve ao longo da história com os demais sujeitos. Em outras palavras, os sujeitos de hoje foram construídos pelo dialogismo que os

sujeitos do passado tiveram. Atualmente, o sujeito participa de muitos processos dialógicos, esses serão fundamentais para a construção do sujeito do futuro.

Portanto, os conceitos apresentados nesta seção reafirmam o aspecto dialógico, social de como Bakhtin e o Círculo entendem a língua(gem), ver o signo não como um mero sinal, mas como algo carregado de ideologias, presentes nos enunciados concretos. Em outras palavras, o momento em que a enunciação ganha espaço para concordar ou confrontar ideias, um espaço em que as vozes sociais são manifestações das ideologias presentes em cada sujeito. Esse que é inconcluso, inacabado e insolúvel vai se construindo e reconstruindo por meio das interações históricas com o *Outro*. Na próxima seção, discuto o conceito bakhtiniano de refração, com ele, eu pontuo as reflexões e valorações do sujeito dialógico.

1.1.2 As refrações e valorações do sujeito dialógico

Na seção anterior, discuti vários conceitos que são essenciais para a formulação do estudo da linguagem pelo Círculo. Todos os conceitos tragos pelo Círculo estão interligados, isso significa que o texto pode aparentar repetitivo, pois é impossível pensar em um conceito bakhtiniano sem relacioná-lo a outros conceitos. Com isso, adianto que nesta seção eu abordo o conceito de refração e valorações do sujeito dialógico, mas sempre relacionando aos outros conceitos já apresentados.

Para falar de refração, é preciso entender que o signo ideológico reflete e refrata. Para ajudar a compreender esses conceitos, é necessário entender o porquê eles existem na concepção de linguagem apresentada por Bakhtin e o Círculo. Com isso, proponho a discutir, primeiramente, sobre as forças centrípetas e as forças centrífugas. Essas forças estão presentes nos processos enunciativos e tendem a homogeneizar ou heterogeneizar a língua, respectivamente. Nesse sentido, toda vez que o sujeito enuncia, ele impregna os enunciados de valores, ao ser recebido pelo *Outro*, os enunciados valorativos serão avaliados, essa avaliação poderá terminar em uma aceitação do que foi dito, ou em uma contraposição de valores através da réplica que o outro sujeito também enunciará. Nesse momento, o enunciado tem o seu ponto de embate, “é uma unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal, as forças centrípetas e as forças centrífugas” (FARACO, 2009, p. 69).

Assim, segundo Di Fanti, (2003, p.103 e 104) “não há uma enunciação que não pertença a uma língua, com forças centrípetas próprias (centralizadoras, que procuram apagar as outras vozes sociais), e ao plurilinguismo social e histórico, com forças centrífugas

(descentralizadoras, que convocam outras vozes sociais)”. Em outras palavras, as forças centrípetas agem na intenção de uniformizar a língua e tudo o que ela é capaz de transformar. Dessa forma, não abre espaço para que todas as vozes sejam ouvidas, principalmente, as que emanam de grupos sociais marginalizados, ou seja, aquelas que não têm o mesmo valor de exercício de poder. Do outro lado, existem as forças centrífugas que tem o objetivo de dar vozes a esses grupos inferiorizados pelos grupos sociais dominantes. Forma-se, assim, o plurilinguismo, o conjunto de várias vozes sociais que são faladas e deveriam ser ouvidas por todos os sujeitos.

“É a partir da prática plurilíngue que podemos apreender a presença das formas centrípetas e centrífugas da língua. E a elas se confluem o fato de o signo refletir e refratar a realidade” (MELO, 2010, p. 249). Essa prática plurilíngue só é possível graças aos enunciados, esses enunciados são formados pelos signos, como disse anteriormente, todo signo é ideológico porque reflete uma realidade que não está em seu interior, mas no mundo, além de ser capaz de refratar, ou seja, interpretar a realidade ao seu redor. “A refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos” (FARACO, 2009, p. 51). Em outras palavras, os signos são construídos socialmente e estão diretamente relacionados à construção do sujeito, assim todas as palavras possuem significados diversos, não somente aqueles que encontramos nos dicionários, mas os ressignificados pelos sujeitos falantes que participam do processo dialógico e interacionista do discurso.

Assim, o sujeito antes mesmo de enunciar, avalia o seu interlocutor, verifica quais grupos sociais ele representa, sua idade, de onde ele veio, etc. Desta forma, o sujeito enunciativo organizará seu discurso por meio de signos ideológicos que ele escolherá cautelosamente, obedecendo sempre sua avaliação em relação ao *Outro*, mas deixando claro seus posicionamentos e valores. Ao fazer suas escolhas lexicais, o sujeito questiona internamente se aquelas palavras serão as mais adequadas, se não irão provocar desentendimentos (se não for a intenção) com o seu parceiro dialógico. Isso significa que o sujeito enunciativo visa cumprir seus propósitos, isto é, produzir os efeitos de sentido que deseja, alcançando, assim, seus objetivos comunicativos. Nesse sentido, utiliza-se os signos para serem enviados em forma de enunciados ao *Outro*, esses signos refletirão as ideologias, culturas, enfim, tudo o que representa esse sujeito. Em seguida, o sujeito que ouve esse enunciado utilizará do conceito bakhtiniano de refração para interpretar, decifrar o que aquelas palavras enunciadas na verdade significam, quais histórias carregam e o que elas representam de fato para aquele sujeito que as enunciou.

Tomo como exemplo, uma conversa entre duas professoras sobre correções de avaliações bimestrais. A professora Joana⁴ corrigiu suas avaliações de caneta vermelha, já a professora Ana⁵ corrigiu de caneta azul. A professora Joana ao dizer para a professora Ana que suas provas foram corrigidas com caneta vermelha, provoca uma resposta imediata da professora Ana que a repreende dizendo que a utilização da caneta vermelha é pejorativa. Nesse contexto, o uso da palavra “vermelho” reflete uma realidade do passado, isso porque antigamente os boletins eram preenchidos com duas cores de canetas, a azul indicando que a nota estava acima da média e a vermelha indicando que a nota estava abaixo da média e, com isso, o aluno poderia ser reprovado. Do mesmo modo, o signo “vermelho” refrata, ou seja, a professora Ana o interpreta como uma palavra que traz um caráter negativo ou inferior, pois a lembra de suas experiências do passado. Ao contrário, a professora Joana não tem a mesma percepção, por ser mais nova, ela não vivenciou os boletins coloridos, mas apenas os impressos, por isso o signo “vermelho” reflete e refrata uma outra realidade, desta forma, o signo tem seu reflexo e sua refração de maneiras diferentes para cada sujeito, pois cada um teve suas próprias experiências de vida, seus próprios processos dialógicos.

A partir do exemplo citado, entendo que cada sujeito tem suas próprias razões e valores para entender o mundo em que vive, e assim compreender de maneiras diferentes suas realidades, mostrando que mesmo sendo iguais (seres humanos) são também muito diferentes (sujeitos históricos, dialógicos). Nessa perspectiva, “é assim que a práxis dos grupos humanos vai gerando diferentes modos de dar sentido ao mundo (de refratá-lo), que vão se materializando e se entrecruzando no mesmo material semiótico” (FARACO, 2009, p. 51). Desta forma, posso reafirmar que é no campo da linguagem, da língua em seu uso social que o sujeito é construído e, conseqüentemente, constrói a sociedade. São as várias interações verbais ocorridas ao longo da vida (história do sujeito) que as palavras são ressignificadas e com isso a forma de pensar e agir do ser humano é esculpida.

Em suma, as palavras são signos ideológicos construídos ao longo da história. Cada sujeito reflete sua própria realidade através dos signos, além de refratar seus posicionamentos axiológicos. Isso só é aceitável por causa da interação que o sujeito tem com o *Outro*, desta forma, é possível vislumbrar os embates verbais, a luta das várias vozes sociais que perpassam a sociedade e que proporcionam ao sujeito enunciador refletir e refratar e, com isso, ressignificar suas ideologias através da língua(gem). Na próxima seção, apresento a trajetória do ensino da língua inglesa no Brasil até os dias atuais.

⁴ Nome fictício utilizado para exemplificação.

⁵ Nome fictício utilizado para exemplificação.

Capítulo 2

Ensino da Língua Inglesa: trajetória histórica, formação do professor e regulamentação e orientações acerca do ensino básico

Neste capítulo, apresento um breve histórico sobre o ensino de inglês no Brasil, mostrando como o ensino de língua inglesa foi inserido e ganhou espaço dentro do nosso território nacional. Mais adiante, aponto alguns elementos que se fazem presentes no processo de formação do professor de língua inglesa, os métodos e o ensino de LE-Inglês em contexto de escola pública. Além disso, mostro como os documentos oficiais são importantes para a regulamentação e orientação do ensino de Língua Inglesa na educação básica brasileira. Mostro desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) publicada em 1961 até os dias atuais com a implementação da Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017. Todo esse caminho histórico trilhado pela disciplina de LE-inglês foi fundamental para que tivesse o espaço que tem hoje em dia, mesmo que esse espaço ainda não seja o bastante.

2.1 A trajetória do ensino de inglês no Brasil

Nesta seção, trago algumas das principais passagens históricas do ensino de língua estrangeira no Brasil, desde a descoberta do Brasil com a inserção de uma língua que veio de fora, passando também e, principalmente, por momentos em que a língua inglesa foi protagonista em documentos oficiais que são responsáveis pela trajetória do inglês até os dias atuais e de seu significado em nossa sociedade. Contudo, adianto que todo o caminho percorrido pela LE-inglês enquanto ensino, disciplina é muito amplo, importante e necessário, no entanto, esta seção fica contida apenas em mostrar alguns pontos que, na minha opinião, foram essenciais e marcantes.

Começo falando sobre a primeira língua estrangeira inserida em nosso país. Volto no ano de 1500, neste momento os portugueses invadiram o Brasil e o colonizaram aos moldes da cultura portuguesa. Assim, temos nossa primeira língua estrangeira, a língua portuguesa, essa ensinada aos nativos, os indígenas que aqui viviam para que pudessem “catequisar e impor um novo modo de vida” (SILVA e SOARES, 2012, p. 82), além de explorar nossas riquezas.

Após esse primeiro momento do Brasil e do contato dos indígenas brasileiros com uma língua estrangeira, os portugueses começaram a desbravar nosso território nacional, trazendo pessoas de Portugal para que aqui pudessem construir suas vidas. Em relação à educação, os jesuítas eram as pessoas responsáveis por educar e catequizar os indígenas aos moldes de uma educação voltada para o religioso, na busca pela perfeição humana. Em 1534, Inácio de Loyola fundou a Companhia de Jesus, cujo objetivo era reunir muitos jesuítas para que pudessem espalhar com mais facilidade os ensinamentos da igreja, da fé Católica. Esse modelo de ensino foi confrontado e destituído por Sebastião de Carvalho, o então Marques de Pombal (título recebido em 1769), que passou a ser Secretário de Estado dos Negócios do Reino de Portugal. Com ele, a educação já não era mais concebida pelos jesuítas e muito menos voltada para ensinamentos religiosos, mas para a pedagogia de forma laica. Implementou aulas de línguas clássicas, além da retórica. Aulas voltadas para o comércio também fizeram parte do rol de mudanças, além de muitas outras alterações. Pombal, segundo Silva, Neto e Rodrigues (2018, p. 646 e 647) colocou o ensino no Brasil de forma “fragmentado e disperso, ministrando através de aulas isoladas, ministradas por professores leigos e mal preparados”. Essas atitudes de Pombal eram alinhadas aos interesses do Estado que pretendia avançar com o comércio em busca de riquezas, além de poder para as famílias da elite.

O tempo foi passando e em 1807 a família real portuguesa, interessada nas riquezas dessa terra, transferiu sua corte para o Brasil. De olho no comércio da época, a corte portuguesa viu necessidade em inserir o ensino de língua estrangeira nessa sociedade para construir alianças políticas internacionais e, com isso, facilitar a interlocução nas negociações, a fim de ceder às vontades do capitalismo. Então, em 1809 fica registrado oficialmente como um ano muito importante para o ensino de línguas. O Príncipe Regente de Portugal, D. João VI, assinou um decreto para implantar o ensino da língua inglesa e francesa, que foram, segundo Santos (2011, p. 39), “escolhidas estrategicamente, visando às relações comerciais que Portugal mantinha com a Inglaterra e a França”.

Um pouco mais adiante, em 1808, os portos foram abertos para o comércio internacional, dessa forma, em 1834, o inglês passou a ser obrigatório nas escolas do país a partir do Ato Adicional publicado em 12 de agosto. Já em 1837, as línguas estrangeiras (inglês, francês, italiano e alemão) começaram a ser ensinadas também nas escolas onde já eram ministradas aulas de línguas clássicas (latim e grego), como no Colégio D. Pedro II (VIDOTTI e DORNELAS, 2007). Em 1855, o inglês e o francês eram obrigatórios por três anos, italiano e alemão por apenas um, já as línguas clássicas como o latim e o grego ficaram

obrigatórias por um ano, revelando objetivos para um cenário que já não era tão útil frente ao comércio exterior (CAMARGO, 2017).

Algum tempo depois, em 1930, acontecia a Revolução que destituiu o presidente Washington Luís, dando início à era Vargas. Getúlio Vargas passou, naquele mesmo ano, a ser o presidente da República do Brasil. Nomeou como ministro da educação o educador Francisco Campos, que, em 1931, revolucionou a educação brasileira, criando várias instituições públicas, por exemplo o Conselho Nacional de Educação. No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras (inglês, francês e alemão), ele implementou a utilização do método direto, ou seja, a língua estrangeira era ensinada com a proibição de utilização da língua materna nos momentos das aulas de línguas estrangeiras (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007). Nesse sentido, o objetivo era que houvesse uma conexão direta, a qual, para Oliveira (2014, p. 81), “é semelhante ao que ocorre na aquisição da língua materna, na qual a criança e as pessoas ao seu redor naturalmente usam apenas a língua materna”. Ou seja, num contexto extremamente monolíngue, usa-se a língua estrangeira em sala de aula como única, o aluno em nenhum momento, mesmo com dúvida, poderia se expressar em sua língua materna. Mas, foi também em 1931, que a carga horária destinada ao ensino de línguas estrangeiras foi reduzida em cinquenta por cento (SILVA e SOARES, 2012).

Continuando com o trabalho de Francisco Campos, em 1942, o novo ministro da Educação, Gustavo Capanema, por meio de suas ações frente ao governo federal, teve sua gestão reconhecida como a Reforma de Capanema, na qual foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, por intermédio do decreto lei n°. 4244. As línguas estrangeiras clássicas e modernas tiveram suas cargas horárias aumentadas, francês, por exemplo, era obrigatório nos quatro anos do ginásio (Ensino Fundamental II) e nos dois primeiros anos do colegial (Ensino Médio); o espanhol somente era obrigatório no primeiro ano do colegial. Já o inglês era obrigatório a partir do segundo ano do ginásio e nos dois primeiros anos do colegial (CAMARGO, 2017).

Após todo esse período histórico, deparamo-nos em 1961 com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgada pelo presidente João Goulart. Após treze anos de debate, ela passa a ser responsável por regularizar o ensino brasileiro, de acordo com a Constituição brasileira. Uma nova versão da LDB surgiu em 1971, nela, o ensino de língua estrangeira não era mais obrigatório, promovendo uma desmotivação e abandono por parte de muitas escolas. Tanto a LDB de 1961 quanto a de 1971 deixaram para os Conselhos Estaduais decidirem sobre o futuro do ensino das línguas estrangeiras no Brasil. Somente em 1996 surgiu a última versão da LDB e, em seu texto, o ensino de uma língua estrangeira passou a

ser obrigatório no ensino fundamental (6º ano ao 9º ano, atualmente); no ensino médio uma língua estrangeira passou a ser obrigatória e uma outra língua estrangeira em caráter optativo. Em todos os casos, ficava a critério da unidade escolar a escolha das línguas estrangeiras (SILVA & SOARES, 2012).

Dois anos após a última versão da LDB, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino fundamental em 1998 e para o Ensino Médio as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM⁶) em 2000. Esses foram responsáveis por orientar estados e municípios, através de suas secretarias de educação, quais conteúdos deveriam ser ministrados em sala de aula. Tais documentos, no que diz respeito à língua inglesa, vê o ensino voltado apenas para a habilidade de leitura, por preconizar sua função social e reafirmam a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa no ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio.

Por fim, temos, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com sua última versão publicada em 2018. Além de substituir os PCNs, ela também orienta o ensino brasileiro no que se refere aos conteúdos que serão aplicados em sala de aula na educação básica. Seu objetivo é promover a nacionalização dos conteúdos, ou seja, todos os estudantes brasileiros passam a apreciar os mesmos objetivos de conhecimento, não importa onde eles estejam ou em qual rede de ensino eles estejam matriculados, particular ou pública.

Nesta seção, apresentei aspectos do percurso do ensino da língua inglesa, desde sua chegada e formalização em documentos oficiais da educação básica até os dias de hoje com a BNCC. Em seguida, apresento uma discussão sobre os documentos oficiais e as orientações destinadas ao ensino da língua inglesa tem dentro deles, apontando como cada um deles concebe os rumos que o ensino de inglês no Brasil deve tomar.

2.2 A formação acadêmica-profissional do professor de inglês: entre a apropriação da LE-inglês e as abordagens e métodos de ensino

Passo, então, a falar do início, que, para mim, é a formação do professor em língua inglesa. O aluno que está no ensino médio e pretende cursar Letras-Inglês em uma universidade precisa, primeiramente, passar no vestibular ou obter uma pontuação média no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que seja superior ao ponto de corte do curso, a depender da universidade pretendida. Essas provas que são “a porta de entrada” para as

⁶ OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

universidades são compostas de múltiplas questões que contemplam todas as disciplinas estudadas no ensino médio, inclusive uma língua estrangeira optativa (Inglês ou Espanhol). Algumas universidades/faculdades que fazem uso do vestibular para ingresso no curso de Letras: Português/Inglês como a Universidade Estadual de Goiás (UEG) exigem que seja escolhida a língua inglesa como língua estrangeira, conforme edital publicado em 2021.

O aluno que escolhe cursar Letras, seja licenciatura em LE-Inglês, ou licenciatura dupla, aquela que outorga o título de licenciado, geralmente, em língua inglesa e língua portuguesa deve conseguir uma pontuação necessária, sem a necessidade de comprovar proficiência na língua estrangeira. A respeito disso, é importante ressaltar que mesmo que alguns outros cursos como música, arquitetura, etc. exijam uma prova específica para verificação das habilidades inerentes, o curso de Letras não verifica se os candidatos tem algum conhecimento linguístico da língua que futuramente virão a ensinar (OLIVEIRA e SANTOS, 2009). Talvez, a não exigência de uma prova de habilidades específicas para o curso de Letras: Inglês é pelo fato de o aluno que conclui o ensino médio ter cursado a disciplina de LE-inglês por no mínimo sete anos durante a educação básica como componente curricular obrigatório.

Ao passar pelas avaliações de ingresso no curso de Letras, os alunos terão uma carga horária significativa sobre metodologia de ensino de inglês, o estágio. No entanto, as horas que são voltadas para a aprendizagem da língua inglesa são poucas, segundo Oliveira (2011, p.71), “o número de horas dedicadas ao ensino de língua inglesa propriamente dita não contempla nem 500 horas”. De acordo com a matriz contida no Projeto Político do curso de Letras: Inglês da Universidade Federal de Goiás (UFG) são destinadas 400h para prática como componente curricular. Isso em um curso de Letras com licenciatura apenas em língua inglesa, pois no caso de licenciatura dupla, como é o caso da Universidade Estadual de Goiás, a matriz prevê apenas 200h de estágio em LE-inglês.

Quando eu terminei meu curso em licenciatura dupla na UEG, na cidade de Goiás em 2012, eu pude perceber que muitos dos meus colegas não tinham proficiência em língua inglesa. Oliveira (2011, p.71) também afirmou que, muitos dos seus colegas de curso estavam recebendo o título “sabendo quase nada”.

Segundo Oliveira e Santos (2009, p. 29):

Os cursos superiores responsáveis pela formação de professores de línguas estrangeiras não estão cumprindo seu papel satisfatoriamente. Na medida em que uma universidade confere o diploma de licenciatura em determinada língua estrangeira a uma pessoa que não domina essa língua estrangeira, ela contribui

decisivamente para que o ensino de línguas nas escolas públicas não tenha uma perspectiva futura positiva.

A formação do professor de língua inglesa é fundamental para que haja sucesso dentro de sua sala de aula. Apesar de Oliveira e Santos (2009) generalizarem que os cursos superiores não estão cumprindo o seu papel em relação à formação de professores de línguas, faz-se necessário e importante que os futuros docentes de língua estrangeira tenham compreensão da língua que ensinam. Para Leffa (2011, p. 21), “é óbvio que não basta saber a língua estrangeira para ser um bom professor; mas nem mesmo a língua muitos professores sabem, principalmente fora dos grandes centros”. Embora a parte linguística seja a mais criticada quando o assunto é o ensino de língua inglesa, outro ponto que requer nossa atenção é a metodologia. Contudo, é importante que o professor conclua o ensino superior com conhecimentos linguísticos e metodológicos que o permitirão ter uma boa prática docente na educação básica.

Mesmo que muitos autores, como Leffa (2011), citado anteriormente, reconheçam que o conhecimento da LE-inglês possa ser entendido como a razão principal pela qual o ensino de língua inglesa não consegue alcançar seus objetivos na educação brasileira, é sabido que outras questões também estão diretamente ligadas à qualidade do ensino de inglês. Nesse sentido, penso que o ponto forte da discussão não pode estar focado apenas e exclusivamente no fato de o professor de língua inglesa não saber a língua que ensina, não que isso não seja importante, mas, sim, porque há outros pontos que devemos considerar. Acredito que Oliveira (2011, p. 79 e 80) foi muito feliz em suas palavras, quando ele pontua que:

O cerne do problema não está na inadequação da metodologia de ensino da LE aos interesses e motivações do adolescente, nem na formação precária do professor e nem mesmo na crença na incompetência da escola pública de ensinar LE. O problema está na incongruência entre a realidade almejada pelas leis que regem o ensino, inclusive o de LE, e as medidas públicas – ou falta delas – voltadas para o funcionamento do sistema público de educação (OLIVEIRA, 2011, p. 79 e 80).

Vejo necessário reafirmar com as palavras de Oliveira (2011) que o professor no Brasil precisa ser amparado e incentivado por meio de políticas públicas, de forma que esse professor construa uma carreira sólida, que vai ao encontro de uma educação integral, crítica, transformadora e ampla. Sendo assim, é importante entendermos que a formação do professor de língua inglesa no Brasil precisa de muitas mudanças, tanto na forma como ensina as teorias fundamentais deste ofício quanto na forma de colocar em prática as exigências básicas, aqui falo da proficiência em língua inglesa, para a obtenção do título de licenciado ou licenciada.

Para a formação do professor de inglês é necessário que o mesmo tenha domínios linguísticos da língua que irá ensinar e também conhecimentos pedagógicos de como ensiná-la; um dos assuntos discutidos e ressignificados na formação desse professor são os métodos e abordagens do ensino de LE-inglês. Nessa perspectiva, eu traço um panorama dos métodos mais tradicionais até o pós-método. Começo com o método conhecido por Gramática e Tradução. Nele a língua estrangeira é entendida como um conjunto de códigos linguísticos, isso significa que seus aprendizes precisam dominá-los. Nesse sentido, utiliza-se atividades que promovam a aprendizagem através das palavras, dos signos, ou seja, são usados exercícios de vocabulários, lista de palavras, além das regras gramaticais. Outro ponto a destacar é o papel do professor nesse método tradicional, no qual ele é tido como centro, aquele que detém o conhecimento e serve como modelo a ser “imitado” por seus alunos (MARTINEZ, 2009, p. 49).

Por outro lado, um método que se opõe ao Gramática e Tradução, em termos de desenvolvimento de habilidades, é o método Direto, pois seu foco está na habilidade oral da língua. Contudo, a necessidade de ensinar através de uma comunicação mais imediatista, ou seja, aquela face a face com uma utilização limitada de palavras, de vocabulários o leva a um problema: ensinar uma língua estrangeira sem focar na aprendizagem prévia das palavras, o que problematiza a forma de ensinar em níveis mais avançados. Sendo assim, “a gestualidade, a mímica, a verbalização por parte do professor serão os adjuvantes dessa didática. O aprendiz é levado a repetir, a assimilar pouco a pouco elementos linguísticos em situação, de modo a fazê-lo pensar, assim que possível, na língua segunda” (MARTINEZ, 2009, p. 52).

Nessa mesma linha, outro método que foca na habilidade oral é o audiolingual. Esse método ficou mais conhecido durante a II Guerra Mundial. Nesse tempo, os militares que participavam das operações de guerra enfrentavam o desafio de não conhecer a língua do “inimigo”. Dessa forma, foi necessário a criação de cursos de línguas que promovessem um ensino voltado para a comunicação em língua estrangeira o mais rápido possível para que os soldados pudessem, quando em território adversário, utilizar os conhecimentos linguísticos em prol da guerra, ou seja, da sua própria sobrevivência, planejamento dos ataques, interceptação comunicativa através, por exemplo, do rádio e etc. Por sua vez, no contexto de sala de aula, o aluno que aprende por meio do método audiolingual é exposto à língua estrangeira através da oralidade, segundo Martinez (2009, p. 55) era preciso ter duas noções: 1) a noção da situação e 2) a noção da estrutura linguística; com isso “as atividades de escuta e repetição, os exercícios de manipulação ou *drills*, inscrevem-se em uma concepção da

aprendizagem na qual a impressão deixada pelo conteúdo encontrado deve poder permitir o reemprego livre posterior”.

Nesse sentido, o método audiolingual priorizava a habilidade oral, mas desprezava o contexto social da língua. Com isso, o método comunicativo surgiu para manter o foco na habilidade oral, sem deixar de lado as outras habilidades, mas ensinar uma língua estrangeira voltada para o uso real da língua, ou seja, em prol da comunicação dos seus falantes. No contexto de sala de aula, “as tarefas e as atividades estão vinculadas à aquisição de um conteúdo nocional/funcional imediatamente reutilizável, para as quatro habilidades básicas, e o desenvolvimento das habilidades e do saber ser toma a dianteira dos saberes” (MARTINEZ, 2009, p. 71). Além disso, o papel do professor nesse contexto já não é mais o do método direto, mesmo que ele ainda seja aquele que será tido como modelo, o docente “tem perfeita consciência do “paradigma geral”, do pano de fundo de seu ensino: uma teoria linguística fundada na comunicação e uma teoria da aprendizagem baseada na diferença e na autonomia” (MARTINEZ, 2009, p. 71).

É evidente que cada método tem sua particularidade, possui suas próprias verdades e discursos sobre como ensinar uma língua estrangeira. Naturalmente, a busca pelo método perfeito acarretou em grandes discussões e com isso o surgimento de uma teoria pós método. Kumaravadivelu (1994) acredita que os métodos contidos nos livros não expressam verdadeiramente o que o professor ensina de fato e como ele ensina. Para o autor, a teoria do pós-método concebe o professor como um sujeito autônomo e capaz de criar seu próprio método, levando em conta o contexto que está sendo ensinado, as dificuldades impostas e as próprias limitações do educador. Além disso, é importante que o professor saiba para quem está ensinando, porque está ensinando e como ensinar. Cabe ao professor avaliar criticamente sua turma para moldar o seu ensino em algo que seja importante para ele mesmo e para seus alunos. Em outras palavras, segundo Kumaravadivelu (1994, p. 44), o pós-método “pode capacitar os professores com o conhecimento, habilidade, atitude e autonomia necessários para conceber por si próprios uma alternativa sistemática, coerente e relevante para o método que é informado pelo pragmatismo de princípios”.

Nesta seção, discuti a formação do professor de língua inglesa no Brasil e quais são os desafios encontrados ao longo do processo, inclusive aqueles após a sua formação. Trouxe também um pequeno panorama dos métodos referentes ao ensino de uma língua estrangeira até a teoria do pós-método de Kumaravadivelu (1994). Agora, trago para a discussão os perfis de professores de língua inglesa presentes nas escolas públicas e como esse contexto está ligado diretamente ao processo de ensino-aprendizagem desta língua.

2.2.1 O professor de inglês no contexto de escola pública

A escola pública é um ambiente fundamental na vida de muitos brasileiros que por ela passaram, passam ou vão passar. Ambas as escolas públicas de Taquaral de Goiás fizeram parte da minha vida, onde por muito tempo estudei, atuei e ainda atuo como professor de língua inglesa. O cheiro clássico de uma sala de aula acompanha o aluno que por ela passa, o lanche servido pelas “tias” da cantina, o recreio, momento em que dividimos nossos sonhos e angústias com os colegas. Independentemente de onde cada um tenha estudado, a escola é o local em que aprendemos a interagir com o *Outro*, o *Outro* que é diferente de nós, o *Outro* que tem sua própria história de vida, vindas da zona urbana ou rural. É um excelente local para se chamar de “arena”, como diz Bakhtin no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014), um local onde as vozes entram em combate, cada uma com sua história, sua ideologia.

Esse espaço, que é rico em conhecimento e histórias, recebe o aluno para lhe ensinar as disciplinas que a ela compete. Aqui falo especificamente da língua inglesa, presente também na grade curricular das escolas de ensino básico, que compreende, geralmente, duas aulas semanais no ensino fundamental e uma aula semanal no ensino médio. Para tanto, o professor de língua inglesa é um dos protagonistas desse ambiente, sendo responsável por apresentar e ensinar a LE-inglês para todos os alunos que frequentam suas aulas. Pensando nisso, vamos conhecer um pouco mais sobre alguns dos possíveis perfis de professores de língua inglesa em uma escola pública.

Após a conclusão do curso de Letras, boa parte dos licenciados que querem uma carreira docente buscam por um concurso público que lhes garantem essa profissão. As provas aplicadas em concursos públicos para o cargo de professor de língua inglesa não exigem uma proficiência na língua, nesse sentido, o candidato aprovado não precisaria, necessariamente, ter proficiência na língua que se candidatou (OLIVEIRA, 2011; BARCELOS, 2011). Esse fato pode reduzir o ensino da língua a apenas à habilidade de leitura ou escrita, uma vez que há a possibilidade de o candidato aprovado em concurso público não ter a habilidade oral da língua inglesa verificada.

Esse foi o caminho para o professor de inglês que cursou Letras chegar até o ensino de língua inglesa em uma escola pública. No entanto, a escola pública não lida apenas com esse perfil de professor, outro perfil e muito comentado por grandes teóricos é aquele que não tem formação acadêmica na área. Entretanto, acaba dando aulas de língua inglesa, porque deseja que sua carga horária seja complementada. Sendo assim, eles complementam a carga-

horária com aulas de língua inglesa (BRITO e SCHMITZ, 2009; LEFFA, 2011; CRUZ e LIMA, 2011; SIQUEIRA, 2011; SCHMITZ, 2011; BARCELOS, 2011).

Esse professor que é formado em outra área do conhecimento, mas que leciona língua inglesa, em muitos casos, não possui proficiência em inglês, além de não ser capaz de ensinar a língua por falta de conhecimentos pedagógicos. Pela mesma razão, Cruz e Lima (2011, p.190) entendem que “a não formação do professor para lidar com a LE – agravada pela banalização da disciplina que regula a prática da complementação de carga horária com “umas aulinhas de inglês” – é uma das causas mais graves”.

A escola pública tem todo tipo de profissional que leciona a disciplina de língua inglesa, desde aquele que tem proficiência na língua àquele que não a possui, além dos formados na área e aqueles que usufruem da carga horária da disciplina de língua inglesa para complementar seu horário. No entanto, todos esses perfis de professores que a escola pública tem precisam ser mais valorizados, neste sentido Schmitz (2011, p. 119) “acredita que seja possível ensinar inglês na escola pública. É possível se o professor não for abandonado. Tendo apoio e atenção em forma de bolsas e licenças para fazer cursos de aperfeiçoamento e de especialização, o professor de língua vai poder ministrar aulas mais dinâmicas”.

Para que o professor consiga ministrar aulas mais dinâmicas, além de toda a preparação profissional, é importante ressaltarmos que há muitas falhas estruturais, como a própria falta de material didático atualizado que permita ao professor utilizá-lo como ferramenta na melhoria do ensino de língua estrangeira. Muitas vezes, os livros didáticos, por exemplo, são antigos e não são oferecidos em números suficientes para atender os alunos (OLIVEIRA e SANTOS, 2009). Dentro dessa perspectiva, a língua estrangeira, com todas essas dificuldades, acaba sendo considerada a “matéria prima pobre nas escolas” (BRITO e SCHMITZ, 2009, p. 18).

Todas essas dificuldades que o ensino de LE-inglês tende a enfrentar acaba restringindo sua prática ao desenvolvimento da habilidade de leitura em sala de aula ou do que as pessoas entendem por habilidade de leitura. Brito & Schmitz (2009, p.15), citando a tese de Simone Reis (2005), alerta que o processo de ensino-aprendizagem da habilidade de leitura em uma língua estrangeira não é tão fácil como acreditamos, “aprender a ler demanda tempo, prática e reflexão”.

É importante compreender que mesmo com tantos desafios e obstáculos, o professor de língua inglesa tem que se manter motivado a participar sempre de cursos de formação continuada para que sua prática docente possa melhorar e, assim, contribuir integralmente

com o ensino da disciplina. Na próxima seção, eu falo da disciplina de Língua Inglesa na cidade de Taquaral de Goiás, principalmente no colégio estadual.

2.2.2 A disciplina de Língua Inglesa em Taquaral de Goiás

Atualmente, a cidade de Taquaral de Goiás possui três escolas, uma particular, uma municipal e uma estadual. Em todas as escolas são oferecidas a disciplina de língua inglesa, na rede particular e na municipal para os alunos do Ensino Fundamental I e na escola estadual para os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Contudo, a instituição particular foi criada recentemente, mas sempre ofereceu aos seus alunos o ensino de inglês, já a municipal tem ofertado a disciplina por algum tempo (em caráter não obrigatório), mas neste ano incluiu a disciplina de LE-inglês na matriz de acordo com o Conselho Municipal de Educação. Suponho que o colégio estadual oferece a disciplina desde sua obrigatoriedade, pois não há documento do início da implementação. Contudo, a professora Maria de Fátima, participante deste estudo, relatou em seu questionário que dava aulas de Língua Inglesa nessa instituição desde 1970.

No Colégio Estadual, a disciplina de Língua Inglesa contempla uma carga horária de 80h para o Ensino Fundamental II e de 40h para o Ensino Médio, isso significa que são 2 aulas e 1 aula por semana, respectivamente. Embora essa carga horária possa ser prejudicada se os eventos corriqueiros (palestras de temas diversos, apresentações culturais, reuniões dos professores, festas comemorativas e etc.) acontecerem no momento das aulas. Dessa forma, os estudantes estariam ocupados com outras obrigações e, com isso, perderiam suas aulas de inglês. Essas aulas, geralmente, não têm reposições, o que provoca uma diminuição da carga horária total. Além disso, as professoras responsáveis por ministrarem as aulas de inglês são formadas em cursos diversos. A grande maioria possui licenciatura em Letras: Português/Inglês ou apenas Português, mas têm professoras formadas também em Geografia. Cada uma possui uma carga horária em relação a disciplina, umas com mais aulas outras com menos, divididas nos turnos matutino, vespertino e noturno em salas de aulas com 30 alunos em média.

Para os alunos que desejam aprimorar seus conhecimentos em LE-inglês em algum curso particular de idiomas terá que se locomover para cidades do entorno (a mais próxima fica a 30km em média), pois a cidade de Taquaral de Goiás não possui, atualmente, nenhuma escola física de idiomas. Esses são alguns pontos que mostram a realidade do ensino de inglês

na sociedade taquaralense e antecipo que outros pontos sobre a disciplina de LE-inglês no contexto pesquisado estão presentes no capítulo de metodologia, na seção “Contexto da pesquisa e as participantes”. Na próxima seção, mostro o espaço ocupado pelo Língua Inglesa nos documentos oficiais referentes a educação básica do Brasil.

2.3 O espaço ocupado pela Língua Inglesa nos documentos oficiais da educação básica brasileira

Segundo Paiva (2003), a LDB/1961 e a LDB/1971 colocaram em seus textos a possibilidade de haver o ensino de uma língua estrangeira, mas esta seria considerada optativa e, portanto, não pertenceria à grade das disciplinas obrigatórias, como português e matemática. O oferecimento de uma língua estrangeira seria decidido pelas unidades escolares, que levariam em conta toda a estrutura e capacidade da escola em oferecer de forma eficiente a LE.

Com os PCNs (1998), a seção referente à disciplina de Língua Estrangeira Moderna Inglês reconhecia o inglês como língua hegemônica. Para Zacchi (2003), o termo hegemonia vem da capacidade de liderar e dominar. Ao falar sobre língua, entendo que só pode ser considerada hegemônica quando a mesma consegue manter seu poder nas relações sociais com povos de outras línguas. Sendo assim, a língua inglesa somente ganha essa classificação devido à forte influência norte americana nas relações comerciais internacionais, e também ao seu poderio bélico, econômico e cultural na área de entretenimento, sobretudo após o término da segunda guerra mundial. Para Pennycook (2019, p, 171) o inglês é visto “como uma linguagem que promete o desenvolvimento social e econômico a todos aqueles que a aprendem”. Nesse caminho, cursos particulares de idiomas promovem a mercantilização do inglês, instituindo discursos de promoção de ganhos financeiros através da aprendizagem dessa língua hegemônica. Por conseguinte, subentende que pessoas que não conseguem aprender a língua do comércio, do entretenimento, das viagens internacionais, das grandes mídias, dos grandes centros de educação, da segurança internacional dificilmente serão bem-sucedidas (CRYSTAL, 2003). À vista disso, esta mesma língua que, por muitos discursos, prometem crescimento monetário, também influencia desigualdades sociais.

Voltando para o texto dos PCNs, o ensino de uma LE deveria ser especialmente focado na habilidade de leitura, por entender que as dificuldades enfrentadas em uma sala de

aula, principalmente, as de escolas públicas (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) atrapalhariam o ensino das quatro habilidades da língua (ler, ouvir, escrever e falar) e a leitura justificar-se-ia pela sua função social (PCNs, 1998). Paiva (2003), ao criticar os PCNs, entende que o foco na habilidade de leitura pode reforçar discursos preconceituosos em relação às classes sociais marginalizadas, por entender que essas pessoas não farão uso da habilidade oral em seus contextos sociais. Por outro lado, a autora compreende que a leitura abre portas no mundo formal e possibilita o uso direto nos contextos sociais dos alunos. Para mais, os PCNs colocaram a língua inglesa pertencente à área de Linguagens, Códigos e Tecnologia, dando a ela a mesma importância que as demais disciplinas.

Já em 2006, as OCEM reconheceram, mas apenas para o Ensino Médio, que, além da habilidade de leitura, as outras habilidades, tais como as práticas orais e de escrita eram de igual importância e havia a necessidade da integração entre elas, além de voltar o ensino para aspectos em que o aluno se reconheça como cidadão, ou seja, responsável pelos seus atos em sociedade, além de se conscientizar do seu local de fala. As OCEM entendem que o ensino de língua inglesa deve abrigar temas transversais, que conduzam o aluno a perceber as várias possibilidades de uso da língua, promovendo-o a ser um leitor crítico. É discutida, também, a necessidade de promover um ensino cultural da língua em questão, associado ao uso das tecnologias como ferramenta essencial de auxílio ao ensino de língua inglesa (OLIVEIRA & LAGO, 2020).

Somente em 2018, duas décadas depois da publicação do primeiro PCNs (1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve seu texto (edição final) publicado e passou a ser uma norteadora do ensino das disciplinas da educação básica, sendo o documento de auxílio para os professores brasileiros em diversas áreas do conhecimento. Contudo, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de LE, a Base, ao contrário dos PCNs, entende que o inglês não é uma língua hegemônica, mas franca⁷, e o ensino de uma língua estrangeira deve, mas não somente, utilizar a habilidade de leitura. Para Oliveira e Lago (2020, p. 14):

A BNCC admite que a leitura, assim como os demais eixos (oralidade, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão cultural), é capaz de promover nos alunos a

⁷ Língua Franca – é a língua utilizada por “falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos”. (BRASIL, 2018, p. 241). Pode também ser entendida como língua comum, compartilhada entre falantes/usuários de línguas distintas, e seu papel é justamente servir como ponte para conectar sujeitos de línguas diferentes.

capacidade de aprender a língua por si mesmo. Isso acontece devido às inúmeras possibilidades de acesso às informações, tanto teóricas quanto práticas, permitidas por ela no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras e presentes nos objetivos pelos quais eles desejam aprender inglês.

Dessa forma, pretende-se que o aluno desenvolva uma aprendizagem pautada na autonomia, com diversificação de saberes, a ponto de lhe mostrar uma maior quantidade de oportunidades de aprender uma nova língua, sem restrições, que vá além do enfoque na leitura, como apontado anteriormente pelos PCNs, apenas no eixo da leitura.

Após a compreensão do espaço que a língua inglesa possui e da sua importância dentro dos documentos oficiais, sigo para o Capítulo 3, nele apresento a metodologia do meu estudo, o contexto estudado e as participantes da minha pesquisa. Também falo sobre os instrumentos de geração dos dados.

Capítulo 3

Metodologia

Neste capítulo, eu explico qual foi a metodologia utilizada para esta pesquisa. Para isso, ele está dividido em quatro seções, primeiramente eu explico sobre a pesquisa qualitativa interpretativa e sobre o estudo de caso que compõe a seção “Tipo de Pesquisa”; depois eu falo sobre “O contexto da pesquisa e seus participantes”; em seguida trago à luz os “Procedimentos e instrumentos da Pesquisa”; por fim, encerro este capítulo dizendo sobre a “Construção da Análise de dados”.

3.1 Tipo de pesquisa

Nesta seção, eu mostro como a pesquisa qualitativa interpretativa é importante para a minha investigação e trago algumas das teorias para que possamos discutir e aprender mais. Depois, trago conceitos sobre o estudo de caso, metodologia utilizada através da abordagem qualitativa interpretativa para a coleta e geração dos dados.

3.1.1 A pesquisa qualitativa

Para a minha pesquisa, utilizo a abordagem qualitativa, de cunho interpretativista. Ela tem como objetivo interpretar o mundo real, ou seja, o ambiente em que as participantes estão inseridas, estudando a ação humana em seu local de origem, em seu respectivo ambiente. Importante lembrar que cada contexto é moldado por variadas posições éticas e políticas, desta forma, põe em evidência a natureza que deu origem à realidade social. Sendo assim, há o contato direto com o ambiente estudado e conseqüentemente uma maior interação entre os sujeitos e informações inerentes ao contexto (DENZIN e LINCOLN, 2000; OLIVEIRA, 2008).

A pesquisa qualitativa interpretativa é capaz de vislumbrar o indivíduo como um todo, reconhece que todo sujeito é um universo construído a partir de suas experiências, decisões e conhecimentos, vivenciadas através de interações cotidianas com o *Outro*. Desta forma, ela observa o mundo em que as experiências acontecem, capaz de perceber, também,

como as crenças são formadas ao passo em que as ações individuais de cada um são possíveis de serem vistas, sentidas e apreciadas pela interação e interpretação entre o pesquisador e o sujeito.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se consagra como um campo de investigação por si só, tornando o mundo um lugar mais visível através das práticas interpretativas, pois promove a possibilidade de enxergar o mundo pela visão do *Outro*, pela visão do sujeito participante da pesquisa através de suas narrativas, capazes de exemplificar todo o percurso vivenciado pelo sujeito que é um ser ativo, que produz significados, que sente, que sofre, que se constrói ao longo de sua vida através de experiências. A pesquisa qualitativa permite, portanto, ao pesquisador a interpretação, também, de todas as características do mundo (éticas, políticas, culturais, religiosas, ideológicas) em que o sujeito está localizado. (DENZIN e LINCOLN, 2000; OLIVEIRA, 2008).

Portanto, fica evidente que todas as experiências de vida dos sujeitos participantes são importantes e, para que o pesquisador consiga manter uma relação de confiabilidade com o sujeito, é imprescindível que utilize métodos empíricos, como o estudo de caso, que utiliza instrumentos como a autobiografia, o diário de bordo, questionários, entrevistas, sessões reflexivas, etc.

Para que possa situar o pesquisador o mais próximo do pesquisado, possível de descrever momentos e significados rotineiros que, de alguma forma, interferem nos indivíduos, além de dispor de várias práticas interpretativas interconectadas para que todo o assunto seja compreendido, pois tudo o que envolve a natureza humana é muito vivo, interativo, além dos sujeitos serem fortemente influenciados pelo ambiente em que estão inseridos. Assim, o uso do estudo de caso através de materiais empíricos engrandece a pesquisa, dando a ela uma profunda compreensão dos fatores pertinentes, sempre sendo de caráter interpretativo e naturalista (DENZIN & LINCOLN, 2000; OLIVEIRA, 2008).

Meu estudo segue os princípios da abordagem qualitativa e interpretativista de pesquisa ao investigar as práticas discursivas de professoras de língua inglesa que tiveram e tem experiências com a docência em um mesmo colégio, o Colégio Estadual “Princesa Isabel”, o mesmo colégio onde conclui o ensino médio e onde fui, também, aluno de algumas das professoras participantes.

Esse fato fez com que eu pudesse interagir com as participantes e estar o mais próximo possível delas, para que fosse possível trocarmos experiências tanto da perspectiva de ‘ser aluno’ quanto da perspectiva de ‘ser professor’ de língua inglesa. A partir daí sentia-me mais perto das participantes e qualificado para interpretar o contexto pesquisado, pude

reconhecer os fatores que estiveram presentes e que interferiram e/ou direcionaram as experiências das participantes da minha pesquisa e que hoje revelam os aspectos que estão diretamente ligados ao ensino de língua inglesa. Tudo isso possibilitou a minha reflexão sobre os fatores que influenciaram e ainda influenciam as participantes nesse ambiente.

Para que eu pudesse me colocar junto às participantes desta pesquisa, eu fiz uso do estudo de caso, tema para a próxima seção, onde apresentarei como o estudo de caso, presente na abordagem qualitativa interpretativa, foi fundamental para a realização da minha investigação.

3.1.2 Estudo de caso

O estudo de caso se faz presente em pesquisas qualitativas e interpretativas, possui características holísticas, e é importante pela capacidade de aprofundamento nas investigações, proporcionando uma coleta de dados mais realística, capaz de interagir com as experiências dos participantes. Para isso, o contexto é particular, específico, fornecendo à pesquisa dados mais concretos, individuais, propondo, desta forma, uma pesquisa íntegra (DUFF e ANDERSON, 2015; ZAINAL, 2007).

A exemplo, temos a metodologia do estudo de caso que coloca no mesmo campo de interação o pesquisador e os participantes, conseqüentemente, todos os aspectos sociais, físicos e emocionais, mesmo que eles não façam parte do estudo proposto, podem de alguma maneira interferir ou não na coleta de dados. Esses aspectos auxiliam na obtenção de uma compreensão mais completa do que está sendo pesquisado, buscando entender comportamentos específicos dentro de um contexto. É importante entender que toda interação com o participante pode acontecer no campo da linguística, política, cultura ou nas dimensões afetivas (DUFF, 2014). Por isso, é importante que o pesquisador esteja mais próximo do participante para que o processo interacional seja um facilitador na compreensão dos dados coletados (DUFF e ANDERSON, 2015).

Além disso, esse método vem ganhando mais destaque e é reconhecido como eficaz nas pesquisas que tem como foco estudos sobre o processo ensino-aprendizagem de línguas, sendo considerado uma ferramenta importante para os pesquisadores do ensino de idiomas (DUFF e ANDERSON, 2015). Para os pesquisadores que escolhem o estudo de caso, os dados devem ser examinados levando em conta o contexto em que eles foram gerados, ou

seja, no nível micro, promovendo uma investigação empírica, consagrado como o método mais eficaz na geração de dados de fenômenos naturais (ZAINAL, 2007).

Vejamos como Zainal (2007), com base em McDonough e McDonough (1997), e Yin (1984) elenca algumas categorias que caracterizam o estudo de caso: 1) Exploratório – capaz de explorar os dados interessantes para a pesquisa; 2) Descritivo – descreve as ocorrências naturais dentro dos dados; 3) Explicativo – busca explicar os dados em sua superficialidade ou profundidade; 4) Interpretativo – interpreta os dados podendo o pesquisador aceitar ou refutar as suposições e 5) Avaliativo – o pesquisador dá sua opinião sobre os dados. Isso não significa que uma categoria é mais importante que outra, com isso é importante ressaltar que nenhuma categoria deverá ser apontada como a mais adequada em relação às outras para um determinado tipo de pesquisa, mas reconhecer suas interações.

Evidentemente, minha pesquisa é de caráter qualitativa interpretativa, pois através do estudo de caso foi possível interpretar o que os discursos das professoras de língua inglesa revelam quanto ao ensino de língua inglesa no contexto investigado.

3.2 O contexto da pesquisa e as participantes

Apresentarei nas próximas seções o contexto em que minha pesquisa foi acolhida e desenvolvida e as sete participantes, professoras de língua inglesa que deram aulas entre 1997 a 2020, no Colégio Estadual “Princesa Izabel” em Taquaral de Goiás.

3.2.1 O contexto

O Colégio Estadual Princesa Izabel está localizado na cidade de Taquaral de Goiás, que possui uma população estimada em 3.540 habitantes e está a 80km da capital goiana. É o único da cidade de Taquaral de Goiás a oferecer o ensino fundamental II e o ensino médio, atualmente. O Colégio, segundo o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), foi criado através da Lei 2.547 de 21 de agosto de 1958 e inaugurado em 19 de junho de 1960, com o nome de Grupo Escolar Princesa Izabel; mais tarde passou a se chamar Colégio Estadual Princesa Izabel.

O nome da instituição de ensino é uma homenagem à Princesa Izabel, que libertou os escravos em 13 de maio de 1888 através da Lei Áurea. O nome da unidade educacional é escrito com “z” na palavra “Princeza” devido a um erro ortográfico no momento do registro. No entanto, é sabido que a equipe da escola protocolou processo para retificação do nome da instituição de ensino junto à Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, mas o processo foi arquivado e o grupo gestor não foi autorizado a fazer as devidas alterações até o presente momento, segundo consta na redação do PPP.

Quanto aos aspectos físicos, a escola conta com 2 pavilhões, os quais são divididos em 9 salas de aula, uma secretaria, uma sala improvisada para os professores, local em que seria instalado um laboratório de química, um laboratório de informática com 22 computadores operacionais, 3 salas para laboratórios, um de física, biologia e outro de química, citado anteriormente, mas nenhum dos 3 são operacionais porque não possuem equipamentos específicos de cada área. O colégio possui também uma biblioteca, uma sala para a diretoria, uma quadra poliesportiva com vestiário e salas menores para almoxarifado e depósito de equipamentos inutilizáveis, além de uma cantina e um refeitório que serve lanche aos alunos uma vez por turno.

Os alunos desse colégio podem contar também com uma pequena praça, bem arborizada que contém, inclusive, uma charmosa fonte. Nesse local, os estudantes podem desfrutar de momentos de leituras sentados nos bancos espalhados pelo ambiente, além de lazer e recreação, por exemplo. Há, também, dois pátios, um gramado entre os pavilhões e um com uma área relativamente grande e pavimentada. Para que tudo isso esteja funcionando, o colégio conta com os serviços de 29 funcionários trabalhando ao longo do horário de funcionamento.

A escola funciona nos três turnos. No período matutino com 8 salas e todos os 10 professores que lecionam para o ensino fundamental II e ensino médio com uma média de 30 alunos por sala. No vespertino, são 6 professores para 3 salas do ensino fundamental II com 25 alunos em média. E no período noturno com 3 salas de ensino médio para 9 professores que representam uma média de 20 alunos por sala, a soma de todos os alunos por turno chega a 390, sendo eles de Taquaral de Goiás, zona urbana e rural, e da cidade vizinha, Itaguari, a 17km de distância.

A disciplina de língua inglesa é ofertada no ensino fundamental séries finais com 2 aulas semanais (80 horas aula anuais), no ensino médio com apenas 1 aula semanal (40 horas aula anuais). Para o ensino dessa disciplina, o colégio conta com livros didáticos, livros literários, datashow e material impresso a pedido da professora regente. A disciplina de língua

inglesa executa um projeto anual de Halloween, além de participar de projetos interdisciplinares.

O Colégio Estadual “Princesa Izabel” é o local em que realizei minha pesquisa, ambiente em que as participantes estiveram lecionando língua inglesa, cada uma em um determinado momento, mas que foram de vital importância para o ensino dessa disciplina durante 23 anos. Passo, então, para a próxima seção.

3.2.2 As participantes

Esta pesquisa contou com a colaboração de 7 professoras da rede pública estadual de Taquaral de Goiás. Todas as participantes assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e foram informadas sobre o formato da pesquisa e seus instrumentos de coleta de dados e sobre todas as normativas para a participação da pesquisa, inclusive sobre a liberdade de a qualquer momento, desistir de participar.

Nossas participantes são todas do sexo feminino e serão apresentadas por pseudônimos escolhidos por mim, contendo o nome ‘Maria’, em homenagem à minha mãe. As sete “Marias” são: Maria Clara, Maria Eduarda, Maria de Fátima, Maria Fernanda, Maria Luísa, Maria Valentina e Maria Vitória. Mais abaixo, o Quadro 1 apresenta uma síntese do perfil de cada uma das “Marias”, nele podemos apreciar informações importantes quanto às características pessoais, acadêmicas e profissionais das participantes retiradas do questionário inicial aplicado entre os dias 03 e 09 do mês de abril de 2020.

As professoras atuaram no colégio estadual de Taquaral de Goiás desde 1970 até os dias atuais, algumas delas que cursaram o Ensino Fundamental e Médio nessa escola tiveram como professora de Língua Inglesa algumas das professoras deste estudo. A professora Maria de Fátima, por exemplo, ministrou aulas para a Maria Luísa e Maria Vitória. Já a professora Maria Eduarda foi professora da Maria Luísa, Maria Vitória e Maria Valentina. Nesse sentido, é possível ver a relação histórica e dialógica que algumas das professoras têm com suas professoras da educação básica.

PERFIL DAS PARTICIPANTES							
	M ^a CLARA	M ^a EDUARDA	M ^a DE FÁTIMA	M ^a FERNANDA	M ^a LUÍSA	M ^a VALENTINA	M ^a VITÓRIA
IDADE	36	61	72	30	33	24	33
NATURAL	Petrolina de Goiás	Itaberaí – GO	Cruzeiro da Fortaleza – MG	Santa Rosa de Goiás	Taquaral de Goiás	Itaçu – GO	Taquaral de Goiás
RESIDIU EM TAQUARAL	Por 3 anos	Desde 1980	Desde 1968	Não	Por toda a vida	22 anos	Por toda a vida
ENSINO MÉDIO	Santa Rosa de Goiás	Morrinhos Goiás	Itaçu - Goiás	Santa Rosa de Goiás	Taquaral de Goiás	Taquaral de Goiás	Taquaral de Goiás
SUPERIOR	Letras: Português Inglês	Letras: Português Inglês	Magistério	Letras: Português Inglês	Letras: Português Inglês	Letras: Português Inglês	Geografia
PÓS-GRADUAÇÃO	Psicopedagogia	Orientações Educacionais	Não	Docência Universitária Linguística Aplicada	Linguagem Cultura e Ensino	Não	Não
CURSO DE IDIOMAS INGLÊS	3 anos	1 ano	Não	Não	4 anos	Não	1 ano e meio
EXPERIÊNCIA DOCENTE	11 anos	32 anos	50 anos	11 anos	10 anos	2 anos	3 anos
DOCÊNCIA EM TAQUARAL	4 anos	32 anos	30 anos	1 ano	10 anos	2 anos	3 anos
DISCIPLINAS MINISTRADAS	Inglês e Espanhol	Português e Inglês	Inglês, Ciências, Geografia Ensino Religioso	Português, Inglês, Arte e Teatro	Português, Inglês, Espanhol, Arte, Teatro e etc.	Português, Inglês, Teatro, Produção de texto e etc.	Geografia e Inglês

QUADRO 1 – Descrição das participantes. Fonte: Questionário inicial 1.0

Como pudemos ver no Quadro 1, as sete participantes têm entre 22 e 72 anos de idade, com características ímpares, mas com um ponto em comum: a docência. Por exemplo: Maria Clara, Maria Eduarda, Maria Fernanda, Maria Luísa e Maria Valentina possuem graduação em Letras: Português/Inglês. Maria Vitória em Geografia, porém estudou inglês por 1 ano e meio em uma escola de idiomas. Maria de Fátima concluiu o magistério. Maria Clara possui especialização em Psicopedagogia, Maria Eduarda em Orientações Educacionais, Maria Fernanda em Docência Universitária e Linguística Aplicada e Maria Luísa em Linguagem, Cultura e Ensino. Sobre o curso de idiomas em língua inglesa, Maria Clara frequentou por 3 anos, Maria Eduarda por 1 ano, Maria Luísa por 4 anos e Maria Vitória por 1 ano e meio, revelando que algumas participantes procuraram ampliar seus conhecimentos na língua inglesa em contextos específicos de ensino dessa língua. Quanto à docência, elas têm entre 2 a 50 anos de experiência em sala de aula e foram professoras na escola pesquisada de Taquaral de Goiás entre 1 a 30 anos, ministraram tanto língua inglesa quanto outras disciplinas curriculares. Atualmente, Maria Eduarda e Maria de Fátima são professoras aposentadas e não praticam mais a docência.

3.3 Procedimentos adotados na coleta dos dados e instrumentos de pesquisa utilizados

Para que os objetivos fossem atingidos e as questões norteadoras fossem respondidas, utilizei alguns instrumentos de coleta de dados que me auxiliaram na interpretação. Meu objetivo era assegurar que as participantes estivessem à vontade e seguras para participar do nosso estudo e, conseqüentemente, engajá-las à minha pesquisa. Os instrumentos escolhidos foram: questionário semiaberto, autobiografia, entrevista e sessão reflexiva. Esses instrumentos de coleta de dados somente foram utilizados após a avaliação e aprovação do projeto de pesquisa ao qual este estudo está vinculado junto ao Comitê de Ética (CE/UFG), inscrito sob o número do CAAE: 25081619.8.0000.5083 e parecer número: 3.724.369.

Devido à pandemia de COVID-19, todos os instrumentos de coleta de dados foram aplicados obedecendo as normativas vigentes da Organização Mundial de Saúde, do Ministério da Saúde do Brasil, da Secretaria de Saúde Estadual de Goiás e Municipal de Taquaral de Goiás. Desta forma, todos os envolvidos na coleta de dados tiveram sua saúde e integridade física preservadas. Tanto o questionário inicial quanto a autobiografia foram impressas e colocados em sacos plásticos higienizados, o pesquisador ao se dirigir até as

residências das participantes utilizou máscara facial, e pediu para que as professoras também estivessem com o acessório. Os instrumentos foram entregues e logo em seguida as mãos das pessoas envolvidas foram devidamente higienizadas com álcool. As explicações sobre o preenchimento foram feitas on-line, contudo, caso alguém apresentasse alguma dúvida no momento da entrega, o pesquisador se manteve afastado para garantir uma distância segura de suas interlocutoras. Já o questionário 3.0 foi enviado e respondido via e-mail, sem a aproximação com as participantes.

3.3.1 O questionário inicial

O questionário é um instrumento de coleta de dados presente em grande parte das pesquisas qualitativas, e deve contar com perguntas objetivas e claras para a compreensão do leitor. As questões são condicionadas a uma leitura analítica dos objetivos e das perguntas norteadoras, além dos aspectos linguísticos a serem adotados. O pesquisador tem a oportunidade de criar o seu próprio questionário, podendo ser aberto, fechado ou semiaberto. O sujeito pesquisado poderá receber seu questionário da maneira que mais se sentir confortável, podendo ser impresso, entregue em mãos ou digital, enviado por alguma plataforma ou e-mail, além de poder responder em um ambiente de sua escolha e sozinho, sem a presença do pesquisador (PABIS, 2017).

O questionário adotado para a minha pesquisa é caracterizado por ser semiaberto, pois contém 16 perguntas abertas e fechadas, além de ter sido dividido em 3 partes. Na primeira, as participantes responderam sobre informações pessoais. Na segunda, sobre informações acadêmicas e na terceira e última parte, sobre informações profissionais. O questionário 1.0 foi impresso e enviado às participantes que residem na cidade de Taquaral de Goiás, no entanto, para Maria Clara e Maria Fernanda, por morarem em cidades diferentes, foi enviada uma cópia do arquivo em DOC via e-mail. As participantes tiveram o tempo pré-determinado de uma semana para a entrega do mesmo.

3.3.2 A autobiografia

Eu escolhi a autobiografia como instrumento de coleta de dados por entender que por meio dela é possível investigar elementos empíricos e profundos, isto é, as experiências narradas pelas participantes da minha pesquisa enquanto alunas de língua inglesa no ensino regular que, de alguma forma, podem refletir no modo como ensinam a língua inglesa.

Silva e Moretto (2020, p. 18 e 19) ao falarem sobre a memória que nos constitui afirmam que:

Muitos de nós, como professores, recorremos à nossa memória, com o propósito de ressurgir a figura de outros profissionais da educação, que despertamos como forma de ressignificar a nossa vocação-vontade (pois insistimos na profissão de professor, tão perseguida), e voltamos à nossa prática, tentando perceber em que momento optamos por sermos professores, ou se o método que usamos é inspirado em alguém que nos encantou, ou se a voz que carregamos é a nossa mesma ou de algum professor que guardamos na memória. De onde vem o processo de ensino e de aprendizagem que nos constitui? Ou seja, buscamos em nossos professores marcas que nos trouxeram admiração ou repulsa.

Essa citação de Silva e Moretto (2020) fizeram-me lembrar da arquitetônica de Bakhtin e o Círculo que entende o sujeito como um ser inconcluso, incompleto e que apenas através do dialogismo, base de toda essa arquitetônica, é que esse sujeito se reconstrói e se ressignifica. Machado (2010, p. 204) entende que “o mundo das relações arquitetônicas é o mundo do homem que fala, que se interroga sobre si, sobre o seu entorno e, ao fazê-lo, articula relações interativas capazes de enunciar respostas a partir das quais constrói conhecimentos”. O sujeito-professor, por exemplo, possui ao longo de sua vida uma imensa rede de dialogismos, ou seja, cada sujeito com que ele tenha interagido o compôs de diálogos para ser quem ele é no presente. No entanto, algumas perguntas fazem-se necessárias para que possamos entender melhor esse sujeito. A prática docente do sujeito-professor tem muito dos seus antigos professores? Ou sua prática é uma ressignificação das práticas docentes desses professores? Ou ainda, o sujeito-professor tem em sua prática tudo aquilo que ele não teve, repelindo e redefinindo sua própria prática?

Essas perguntas poderão ser respondidas através da autobiografia, por ser possível promover um encontro do sujeito com sua memória através das narrativas para entender melhor como cada sujeito-professor foi construído, e, principalmente, entender quais práticas docentes anteriores as suas foram primordiais para decidirem segui-las ou não. Com isso, fica evidente que somos uma construção através das interações advindas dos diálogos travados

com o *Outro*, sejam eles para nos provocar discussões internas e repulsas ou para nos povoar e nos fazer parte. Contudo, é importante salientar que toda prática docente, mesmo que talvez carregue muito da prática do *Outro*, o sujeito-professor precisa entender que sua prática é responsável pelo ensino dos seus alunos e das práticas que futuramente virão. Silva e Morette (2020, p. 24) afirmam que “sozinhos não conseguiríamos nos completar, o que reforça a importância da alteridade, no sentido de constituir a minha singularidade graças ao encontro com o diferente, com aquilo que se articula na possibilidade do ser, numa dimensão ética e responsiva-ativa”.

Outro ponto plausível da autobiografia é a possibilidade de verificar se o contexto em que ocorre e ocorreram as práticas docentes, que é comum para todas as participantes, interferiu ou não de alguma maneira no ensino da língua inglesa neste ambiente. Isso é possível, porque segundo Pitman (2013, p. 41):

essas representações [de vidas] não são obras de ficção completa - elas são moldadas por experiências e eventos reais ao longo de uma vida. As evidências deste estudo são de que a intensidade da produção da própria narrativa é fundamental para permitir que o pesquisador e o participante superem as explicações explícitas do curso da vida, explorando a 'confusão' da política educacional, como ela afeta cada indivíduo e as consequências da interação local, intencional ou não. É aqui e dessa maneira que a abordagem autobiográfica tem o potencial de informar muito a pesquisa.

A autobiografia é, portanto, capaz de conceder espaço às subjetividades das participantes através da voz pessoal, é um momento de encontro com o próprio *Eu*, aquele que sabe das nossas experiências mais íntimas e importantes para o nosso próprio desenvolvimento. Assim, é possível suscitar reflexões sobre o passado, presente e futuro, por possuir valor pessoal e cultural. Do mesmo modo, Bakhtin, ao falar da relação tempo-espço, constrói o conceito de cronotopo, por meio do qual é possível entender o sujeito pelo espaço-tempo em que ele é constituído, que ele representa, isso sempre em movimento. Nas palavras de Machado (2010, p.215)

O cronotopo foi concebido como uma forma arquitetônica da narrativa que configura modos de vida em contextos particulares de temporalidades. O tempo, para Bakhtin, torna-se pluralidade de visões de mundo: tanto na experiência como na criação, manifesta-se como um conjunto de simultaneidades que não são instantes, mas acontecimentos no complexo de seus desdobramentos.

Sendo assim, a autobiografia consegue ampliar as perspectivas sobre quem somos e quem o *Outro* é. O momento da escrita nos dá o direito de visitarmos o passado, explorar as consequências de certos eventos, aproveitando suas próprias experiências, sentimentos e ações. Para Mclean e Pratt (2006, p. 715), “a narrativa não é apenas uma metodologia, mas, mais importante, um construto; não é que o eu seja medido por avaliar histórias, mas sim o eu é uma história.” Nesse sentido, cada parte de nossa história é uma peça fundamental do que nós somos no agora e no amanhã. Como professores de língua inglesa, é o momento de termos consciência de nossas próprias práticas educacionais, tendo como objetivo o desenvolvimento pessoal e um olhar reflexivo para o ensino de língua inglesa (MCLEAN; PRATT, 2006; KARPIAK, 2010; QUINTERO, 2013; PITMAN, 2013; DIEHL; GORDON, 2016; MCLEAN; JONES, 2017).

Desta forma, a autobiografia é considerada um excelente instrumento de coleta de dados em uma pesquisa qualitativa, pois consegue coletar dados empíricos, tendo como ponto de partida uma investigação narrativa, na qual recupera “tesouros escondidos: as experiências inestimáveis” (QUINTERO, 2013 p. 174). Para que as narrativas fossem direcionadas para um determinado momento da vida das participantes, ou seja, momentos em que foram alunas de inglês e momentos em que atuaram como docentes dessa disciplina, foram feitas perguntas que norteassem o foco de suas narrativas, mas que tivessem o mínimo possível da minha intromissão como pesquisador. Sendo assim, o uso de perguntas com caráter norteador é visto como uma oportunidade para o pesquisado de entender melhor a pesquisa proposta e, assim, ter maior comprometimento (PITMAN, 2013).

3.3.3 Questionário final

O questionário final também foi semiaberto, igual o questionário inicial, ele tem três perguntas abertas e três fechadas. As participantes só poderiam responder esse questionário se estivessem trabalhando atualmente como professoras de língua inglesa no contexto pesquisado. Isso porque o questionário é voltado para quem está dando aula nesse momento pandêmico. Ou seja, teve como objetivo coletar os discursos de quem está vivendo os desafios de atuar como docente de inglês em um momento de pandemia e quais são as implicações que isso traz para o ensino dessa língua estrangeira. As professoras convidadas foram Maria Luísa e Maria Valentina. A professora Maria Valentina, questionada se poderia responder ao questionário, disse que sim. Contudo, quando recebeu o arquivo e todas as instruções de

preenchimento e prazos de entrega, relatou que o documento era muito extenso e não teria tempo, pois estava sobrecarregada com os serviços da escola onde trabalha e não respondeu ao questionário final. Da mesma forma, Maria Luísa relatou que responderia o questionário proposto, mas que também estava sobrecarregada com as obrigações escolares, por isso, solicitou um tempo maior para o preenchimento. Dessa forma, apenas Maria Luísa respondeu o questionário e o entregou.

À guisa de conclusão, primeiramente foi proposto o preenchimento do questionário 1.0⁸ (Apêndice A) para que as participantes pudessem, brevemente, tomar conhecimento do que seria pesquisado e, então, somente após o preenchimento do questionário inicial é que foi pedida a escrita da autobiografia. A autobiografia 2.0⁹ (apêndice C) foi elaborada em duas partes. Na primeira, as participantes narraram como, de fato, aconteciam as aulas de língua inglesa na época em que elas eram alunas, deixando claro como eram as metodologias, os pontos positivos e negativos e suas frustrações ou sonhos quanto à aprendizagem da língua inglesa. Na segunda parte, as participantes tiveram que narrar sobre suas experiências enquanto professoras de língua inglesa, os desafios dessa profissão, os desafios e decisões tomadas enquanto professoras de inglês e as metodologias adotadas por elas. Somente após um ano de pandemia e preenchimento dos dois instrumentos de coleta de dados já citados é que foi solicitado o preenchimento do questionário final 3.0¹⁰ (apêndice E), nele o discurso da professora expressa como o ensino da língua inglesa está lidando com os desafios da transição para um novo modelo de ensino, o regime de aulas não presenciais (REANP) ofertado por plataformas digitais e on-line com atividades síncronas e assíncronas.

3.4 Processo de análise dos dados gerados

Os procedimentos para a análise do material empírico coletado se pautaram na abordagem interpretativista. Os dados foram gerados a partir da análise do questionário e da autobiografia. O questionário foi utilizado para conhecer melhor as participantes do meu estudo, as informações coletadas nele estão presentes no quadro um deste capítulo. A autobiografia foi o instrumento utilizado em todo o capítulo de análise dos dados. Os dados foram organizados em excertos e enumerados continuamente, além disso, para cada excerto,

⁸ Exemplo do questionário Inicial respondido pela professora Maria Valentina (apêndice B).

⁹ Exemplo da autobiografia respondida pela professora Maria Luísa (apêndice D)

¹⁰ Exemplo do questionário Final respondido pela professora Maria Luísa (apêndice F).

são mencionados o instrumento de coleta e a data em que foram produzidos. Aponto aqui as sete categorias encontradas no material empírico recolhido com as participantes do estudo:

- A relação das professoras com a língua inglesa enquanto alunas da educação básica;
- A relação das professoras com a língua inglesa enquanto alunas da educação superior;
- A relação das professoras com a língua inglesa no início de suas carreiras;
- A relação das professoras com a língua inglesa na prática docente atual.
- As professoras e seus discursos: um retrato do ensino de Língua Inglesa no Colégio Estadual de Taquaral de Goiás;
- Língua Inglesa e a relação das professoras com o colégio estadual de Taquaral de Goiás;
- Ano 2021, a pandemia do COVID-19 e seu impacto no ensino da Língua Inglesa.

Capítulo 4

Análise de dados

Neste capítulo, analiso os dados trazidos pelos instrumentos já mencionados no capítulo de metodologia deste estudo. Para tanto, faço uma discussão com os autores mencionados na discussão teórica de forma a alcançar os objetivos deste estudo, além de buscar responder às perguntas de pesquisa que estão vinculadas a este trabalho.

Início minha análise de dados buscando entender a relação que as professoras participantes e o contexto têm com a língua inglesa. Para isso, divido esta seção em sete categorias. Na primeira categoria, eu discuto a relação das participantes com o seu processo de aprendizagem do inglês na educação básica, em seguida tenho uma subcategoria onde discuto a relação com a aprendizagem no ensino superior; na segunda, passo a analisar a relação das participantes com o inglês no início de suas carreiras; na terceira categoria, busco compreender a relação das participantes com o inglês na prática docente atual; na quarta, é apresentado um panorama geral da relação da LE-inglês com as professoras; na quinta, o contexto e sua relação com a disciplina; e na sexta seção, eu apresento como a pandemia tem afetado o ensino-aprendizagem de inglês por meio das práticas discursivas da professora Maria Luísa.

4.1 A relação das professoras com a língua inglesa enquanto alunas da educação básica

Nesta seção, analiso como é a relação das participantes com o seu processo de aprendizagem do inglês. Para isso, utilizo da escrita de suas autobiografias para compreender suas experiências com a língua inglesa enquanto alunas da educação básica. Começo com a análise dos excertos de 1 a 7.

Excerto 1

Maria Clara: “[...]durante um ano as aulas eram em torno do verbo *to be* e algumas palavras que eram jogadas para os alunos e nós deveríamos procurar no dicionário as mesmas”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020.

Excerto 2

Maria Eduarda: “[...]o professor nem sempre estava preparado para ministrar a disciplina de língua inglesa, eram aulas com lousa e caderno, não se dispunham de material didático como se tem hoje”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020.

Excerto 3

Maria de Fátima: “Minhas aulas de Inglês durante minha vida estudantil, eram fracas, apenas uma noção com livros, vocabulário, com exercícios no quadro negro etc. As aulas eram boas, mas não tínhamos nenhuma noção da língua inglesa”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020.

Excerto 4

Maria Fernanda: “[...] ela [a professora] era muito tradicional, sempre trabalhava os mesmos conteúdos, não falava a língua inglesa com frequência no ambiente de sala de aula, era escrita de textos, tradução e gramática”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020.

Excerto 5

Maria Luísa: “As aulas de Língua Inglesa ministradas no Ensino fundamental eram horríveis e traumatizantes, pois a professora explicava em todas as aulas a mesma coisa: “*verb to be*” e nunca mudava a didática”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020.

Excerto 6

Maria Valentina: “As minhas aulas de inglês durante o ensino fundamental e médio eram bem interessantes, porém as aulas eram mais voltadas para a rotina de quadro e caderno”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020.

Excerto 7

Maria Vitória: [...]lembro-me de estudar primeiro conteúdos básicos como por exemplo: cores, numerais, e algumas palavras variadas e em seguida a esta etapa aprendíamos o verbo “*to be*”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020.

Como podemos perceber nos excertos acima, todas as professoras relataram que suas aulas eram voltadas para práticas docentes cujo método utilizado era o da gramática e tradução. Nesse sentido, é perceptível que, apesar de as participantes não terem frequentado as mesmas aulas de inglês, todas relatam que o ensino da língua priorizava a aprendizagem de vocabulário, leitura de textos e estruturas gramaticais, com grande ênfase no verbo *to be*.

Algumas disseram que gostavam (Maria de Fátima e Maria Valentina), já a participante Maria Luísa teve traumas com as aulas que tivera enquanto aluna da educação básica.

No entanto, algumas professoras disseram que as aulas de língua inglesa na época em que eram alunas eram “interessantes” e “boas”, porém, refratam que o método utilizado não era o mais adequado, já que se prendia à “rotina de quadro e caderno”. Em outro caso, a participante relata que “não tinham noção de língua inglesa”, deixando claro que a relação que começou a ser construída nos primeiros contatos com a língua estrangeira não promoveu uma aproximação da prática social da língua ensinada com a vida das alunas, colocando o ensino de LE-inglês muito distante da realidade daquele contexto.

O professor, portanto, deve se atentar para a variedade de métodos de ensino de inglês e identificar os pontos relevantes de cada um e como eles podem atender às necessidades de aprendizagem do aluno em seu contexto social, considerando, também, o que diz os documentos oficiais sobre essa língua. Além disso, é importante promover, segundo Brito e Schmitz (2009, p. 17), “um ambiente de aula de língua estrangeira na sala, os professores devem usar o inglês que eles têm para acostumar os seus alunos a ouvir e, quem sabe, a falar a língua estrangeira”, buscando sempre métodos e atividades que vão ao encontro das necessidades do contexto sociocultural dos alunos para que a língua estudada seja compreendida também pela perspectiva dialógica. O excerto 8 traz a opinião da participante quanto ao método, o qual, segundo entendia, não era o mais adequado, pois não a influenciava no gosto pela língua inglesa, já nos excertos 9, 10 e 11, as professoras falam das suas motivações para estudar inglês. Vejamos:

Excerto 8

Maria Clara: “Eu, assim como meus colegas éramos encantados com a nova disciplina, porém durante o percurso as aulas se tornaram desinteressantes diante da metodologia aplicada pela professora e pela falta de conhecimento dos alunos que não conseguiam acompanhar as atividades ora consideradas enfadonhas”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020.

Excerto 9

Maria Eduarda: [...]o aprendizado acontecia nem tanto pelas técnicas trabalhadas, e sim pelo interesse do aluno em aprender uma segunda língua que até então era considerado curioso e que nos levaria ao êxito pessoal e profissional”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020.

Excerto 10

Maria de Fátima: “A gente gostava era de recortar figurinhas com o nome do animal em Inglês. Tudo isso era engraçado e nós gostávamos”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020.

Excerto 11

Maria Fernanda: “Meu primeiro contato com a língua inglesa foi na 5ª série do ensino fundamental, eu ficava vibrando para assistir as aulas e tinha muita expectativa de que iria falar inglês e contava para a minha família e amigos”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020.

Inicialmente, as professoras demonstram suas expectativas em relação a aprender inglês que são marcadas pelo encantamento da língua (Maria Clara), pelo interesse e desejo de se apropriar dessa língua. A aprendizagem da língua inglesa era vista como algo prazeroso, interessante, se sentiam motivadas a estudar, mesmo que as “técnicas trabalhadas” não fossem as mais adequadas para a turma, na perspectiva delas. Rajagopalan (2011, p. 62), ao analisar uma narrativa em que alunos diziam que apenas a ideia de aprender a língua inglesa já era fantástica, diz que “o deslumbramento, o encanto que alguém pode sentir pelo inglês são perfeitamente compreensíveis”, e relaciona essa ideia ao desenvolvimento que a língua inglesa provoca em nosso país. Esse interesse tem sido mostrado ao longo da história, desde antes da família real brasileira, o ensino de uma língua estrangeira sempre foi visto como uma oportunidade de crescimento financeiro, tanto para o país quanto para as pessoas que a falam.

Outro ponto que merece destaque é a fala da Maria Eduarda (Excerto 9), ela entende a língua inglesa como algo que “levaria ao êxito pessoal e profissional”. Para Pennycook (2019, p. 171), a língua inglesa é constantemente vista como algo que impulsiona a economia, seja ela individual ou coletiva, mas, ao contrário disso, ela também é uma língua que exalta determinadas culturas enquanto exclui outras, “é uma língua que tanto cria barreiras quanto apresenta possibilidades”. Nesse sentido, compreendo que as participantes se relacionam com a língua estrangeira pela ideia de mudança que ela poderia provocar em suas vidas. São atraídas pelo que é diferente, aquilo que vem do estrangeiro, algo que soa como estranho. Além disso, há o desejo de conhecer o *Outro*, poder se relacionar com ele, interagir e fazer parte de seu universo. No entanto, pela forma como a língua foi tratada, como sistema somente, todo esse desejo se transformou em ‘tédio’ para algumas participantes, pois era sempre a mesma coisa, e as professoras também não conheciam esse *Outro* da LE para mediar as interações entre inglês e alunos.

Após esse primeiro contato com a língua, a professora Maria Luísa fala sobre sua relação com a língua inglesa no ensino médio, para tanto, trago o excerto 12.

Excerto 12

Maria Luísa: “Quando iniciei o Ensino Médio a professora era outra e o livro didático era o mesmo para os três anos. Ela conhecia a língua inglesa e trabalhava com a oralidade e leitura, mas não tinha domínio da classe e como punição para minha turma era sempre a mesma coisa: traduzir para o português os textos extensos para fins avaliativos e, raramente, ela trabalhava com o uso de vocabulário e letras de músicas e logo após ela pedia para nós alunos construírem frases soltas com as palavras trabalhadas naquela aula”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020.

A professora Maria Luísa, diferentemente do que relatou no excerto 5, onde resumiu as aulas de inglês como “horríveis” e “traumatizantes”, entende que a troca da professora do ensino fundamental por outra no ensino médio foi o suficiente para notar que sua professora tinha mais experiências com o inglês, incluindo a sua produção oral em língua inglesa. Ela percebe esse fato porque eram utilizadas a “oralidade e leitura” pela professora. Essa percepção da referida professora me leva, mediante o estudo de Brito e Schmitz (2009, p. 17), a questionar: “o que nós esperamos de um professor de inglês, espanhol ou japonês? Que ele fale o referido idioma estrangeiro e tenha uma competência profissional na metodologia de ensino de língua estrangeira”. Além de a professora Maria Luísa começar a perceber que as aulas de língua inglesa haviam mudado, mais importante que isso é o porquê de elas terem sido mudadas. A meu ver, essa professora teve uma formação docente diferente, com mais experiência de interação com o inglês. Mas, ela também traz o método de gramática e tradução de volta para controlar a turma, e essa decisão revela o dialogismo entre a professora e os métodos utilizados por suas antigas professoras.

Maria Luísa repreende o método de gramática-tradução a ponto de chamá-lo de “punição” quando utilizado pela professora em caráter avaliativo. A utilização dessa palavra para caracterizar o método citado anteriormente é carregada de significados. Para Bakhtin (2014, p. 33), “onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico”, e é nesse sentido que posso afirmar que a primeira experiência da Maria Luísa, citada no excerto 5, com o ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental II pode ter sido primordial para a construção da relação negativa com o método de gramática-tradução, colocando-o como algo que deva

ser temido e renegado, sendo representado dialogicamente como um castigo ou uma espécie de ‘punição’.

4.1.1 A relação das professoras com a língua inglesa enquanto alunas da educação superior

Começo agora a escrever sobre a relação que as professoras tiveram com a língua que atualmente ensinam, mas enquanto alunas do ensino superior. É válido lembrar que duas professoras participantes da pesquisa não fizeram licenciatura em letras e, portanto, suas vozes não aparecerão neste momento.

Excerto 13

Maria Clara: “A minha graduação foi feita em Inhumas na UEG, neste período as aulas de inglês eram mais dinâmicas, tínhamos os períodos de conversação e de estudo sobre a cultura dos países que falavam inglês, porém a falta de bagagem dos alunos travava as aulas, pois os professores tinham sempre que nivelar por baixo para conseguir ministrar as aulas de Língua Inglesa”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020.

Excerto 14

Maria Eduarda: “O ensino superior, Curso de Letras, tive vários professores os quais trabalhavam de formas diferentes, porém acho que deveriam trabalhar a prática oral e menos teoria, porque estão formando futuros professores e, no entanto, deixa a desejar no aprendizado da prática. Por isso, tive muita dificuldade de repassar o conhecimento para os meus alunos”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020.

Excerto 15

Maria Luísa: “No primeiro ano do curso de Letras foi apaixonante, pois a professora era maravilhosa, tinha domínio de sala e da língua, ela conseguia fazer com que todos os acadêmicos apaixonassem pelo inglês. Ela tinha uma didática e metodologia incrível e que atendia todas as quatro habilidades da língua: *reading, writing, listening e speaking*. Todavia, depois veio as frustrações do curso. Do segundo ao quarto ano (o meu curso era anual) de Letras foram péssimos. Eram três professoras: uma muito rígida e sem didática e as outras sem domínio de classe. As aulas passaram a ser um tédio”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020.

Para todas as professoras citadas, o curso de Letras de quatro anos não lhes garantiu experiência com o uso da língua e o seu ensino, e isso trouxe dificuldades para o início de suas carreiras. Para Maria Eduarda, a “prática oral” não foi trabalhada e, por isso, teve “dificuldade de repassar o conhecimento” para seus alunos. Todos os professores de língua inglesa, tanto os da rede básica quanto os do ensino superior deveriam saber a língua que ensinam, no entanto, é imprescindível que os professores do ensino superior que são formadores de outros professores tenham a responsabilidade em promover uma formação adequada aos seus alunos, pois eles serão os professores que estarão na educação básica ensinando para as próximas gerações de aprendizes de inglês.

Oliveira e Santos (2009) acreditam que nenhum aluno da graduação em Letras-Inglês deve sair do curso de licenciatura sem o conhecimento da língua que futuramente ensinará, pois, ao sair, esse fato contribui para que as aulas de língua inglesa, principalmente as de escolas públicas, permaneçam nesse ciclo em que são reproduzidas práticas docentes que não aproximam o aprendiz das suas necessidades de aprendizagem com a língua inglesa. Para isso, é importante que o curso Letras-Inglês seja objeto de reflexão com o intuito de discutir mudanças que vão em direção à realidade de cada contexto em que o curso é oferecido.

O que podemos perceber aqui é um círculo vicioso que prejudica o ensino da língua inglesa. Professores do ensino superior que não estimulam uma apropriação significativa da LE-inglês ou não apontam caminhos para que essa apropriação continue após o término do curso estão colaborando para a perpetuação de práticas pedagógicas que não priorizam a prática social da língua. Isso significa que os graduandos, futuros professores na educação básica também não conseguirão ensinar a língua inglesa justamente porque não têm os conhecimentos necessários. Esse círculo vicioso me lembra o passado, quando os jesuítas, que não tinham formação em línguas estrangeiras, ensinavam a língua portuguesa aos povos indígenas, essa prática não profissionalizada buscava, sobretudo, a dominação de um povo sobre o outro. Sendo assim, a língua não era entendida como prática social, cultural, mas como instrumento de dominação (SILVA, 2020). Pombal também não preconizou o ensino de línguas voltado para o uso real, em seu meio social. Ele implementou um ensino fragmentado e disperso com professores sem capacitação, seu objetivo era promover melhorias no comércio, na busca por riquezas. Essas atitudes do passado ainda têm seus resquícios percebidos no presente.

Já para Maria Clara, o nível de língua inglesa era sempre “por baixo” já que os alunos da sua turma não tinham “bagagem” linguística e não conseguiam acompanhar a aulas.

Sendo assim, todos os alunos acabavam tendo aulas que não avançavam na língua inglesa, prejudicando o conhecimento linguístico e comunicativo dos “futuros professores”.

Para entrar no curso de Letras não é solicitado ao candidato que demonstre algum conhecimento específico da área, como por exemplo alguma proficiência na língua. Desta forma, acabam entrando nos cursos de Letras alunos que têm pouco ou quase nada de conhecimento em inglês. Esse problema, associado à pouca carga horária destinada para a língua na grade curricular dos cursos de Letras, afeta diretamente a aprendizagem da língua em questão (OLIVEIRA, 2011).

No entanto, tanto Maria Clara quanto Maria Luísa reconhecem que as aulas no ensino superior eram “dinâmicas”, visto que promoviam “períodos de conversação”, além de “estudo sobre a cultura” (Maria Clara). A professora “dominava a língua”, trabalhava com metodologias que “atendiam as quatro habilidades” (Maria Luísa). Para as professoras participantes, o ensino da língua voltado para as 4 habilidades, associado às metodologias que supra as expectativas dos alunos, promoveu a motivação e acentuou a vontade de aprender das professoras enquanto estudantes. É possível perceber isso quando Maria Luísa refrata que o primeiro ano no curso de Letras foi “apaixonante” justamente porque tinha uma professora que a motivou a querer aprender a língua estudada. Paes e Jorge (2009, p. 166) concordam que “mais importantes serão as práticas pedagógicas inovadoras, coerentes com as necessidades de nossos alunos, que possibilitem a exploração do potencial prático e educativo do ensino de LE”. Nesse caminho, é importante perceber que o fato de os professores de língua estrangeira ter uma experiência maior com a língua que ensina já pode ser fator que consiga motivar seus alunos a aprender a língua.

Em contrapartida, temos a professora Maria Luísa que nos próximos anos do curso superior foi desmotivada a aprender a língua porque suas professoras não tinham “didática” e nem “domínio de sala”. Aqui, entendo que Maria Luísa gostaria muito que as aulas de língua inglesa continuassem no mesmo formato que tivera no primeiro ano do curso, mas que, infelizmente, para ela, as aulas naquele novo formato não eram satisfatórias. É possível refratar e perceber as valorações da professora, a partir do uso da palavra “frustrações” para nomear aqueles anos que ela viveu como aluna no curso de Letras nas disciplinas que envolviam o ensino da língua inglesa.

Nesta subcategoria, apresentei a relação que as professoras participantes tinham com a língua inglesa. Para isso, foram tirados excertos da autobiografia que mostram desde a época em que tiveram o primeiro contato com a língua no ensino fundamental II até o curso superior em Letras. Os dados apontam que as participantes tinham interesse pela língua

inglesa e estavam dispostas a aprendê-la, mas perceberam que seus professores formadores tinham pouca experiência com o uso do inglês e seu ensino. Mesmo que em seus discursos elas refratam e valoram que a professora não promovia um bom ensino da língua, elas ainda apresentam o desejo em aprender a língua inglesa (excerto 3 e 6). Esse desejo fica claro quando a maioria busca pelo curso de Letras, mesmo que em licenciatura dupla português e inglês, visto que é um caminho profissional que foca na aprendizagem da LE-inglês, e em metodologias de ensino dessa língua. No entanto, ao entrar no curso superior, elas reforçam toda dificuldade encontrada na aprendizagem da LE-Ingês na educação básica (excerto 13, 14 e 15) e percebem que o curso superior também possui professores que não têm apropriação do inglês e conseqüentemente não estão preparados para sanar as lacunas na aprendizagem criadas desde o início na educação básica. E mais uma vez são frustradas com suas expectativas em aprender a língua inglesa, seja para se comunicarem no dia a dia ou para ensinarem essa língua.

4.2 A relação das professoras com a língua inglesa no início de suas carreiras

Nesta categoria, analiso a relação das professoras participantes da minha pesquisa, como elas se percebiam como professoras de inglês no início de suas carreiras.

Excerto 16

Maria de Fátima: Quando terminei o magistério nos anos 70, me convidaram para lecionar Inglês. Meu Deus, fui com a cara e coragem.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Excerto 17

Maria Eduarda: No momento que fui convidada a assumir as aulas de inglês fiquei em dúvida porque tinha terminado o ensino superior, mas não sentia segura, pois a faculdade não oferece oportunidades na prática. Embora meio desanimada, assumi o desafio, fiz cursos particulares e ensinando um pouco e aprendendo muito, gostei muito e nunca vou parar de estudar a língua inglesa.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

A professora Maria de Fátima não fez curso superior em Letras, mas concluiu o magistério, que naquela época permitia lecionar. Quando foi convidada para dar aulas de LE-inglês, a professora se sentiu espantada, podemos ver isso no uso da interjeição “Meu Deus”,

esse espanto pode ser atribuído ao fato de a professora não ter domínio do conteúdo, da língua que ensinaria, colocando-a numa situação que exigiria dela “coragem”. Já a professora Maria Eduarda relata que, ao receber o convite para assumir turmas de língua inglesa, ficou em “dúvida” e não se sentia “segura” para o cargo que lhe fora atribuído. Ela atribuiu essa insegurança ao fato de o curso superior não ter “oferecido oportunidades na prática”, a prática que a professora se refere é a de não ter conhecimento suficiente na língua que, porventura, estaria prestes a ensinar. Essa insegurança em assumir uma sala de LE-inglês pode ser refratada com base em suas narrativas sobre sua formação acadêmica, as quais revelam o dialogismo que cada uma teve. A Maria de Fátima cursou apenas o magistério, esse curso não possui componentes curriculares que dariam base para a prática docente em língua inglesa, tampouco conhecimento linguístico. Maria Eduarda, por sua vez, cursou ensino superior em Letras: Português/Inglês, além de especialização em Orientações Educacionais que, de certa forma, deveriam prepará-la para a sua futura profissão. O que vejo são duas professoras com formações aparentemente muito diferentes, mas que em ambos os casos, suas formações não foram suficientes para prover a ‘segurança’ que elas desejavam. Assim, a palavra ‘segurança’ carrega valores quanto ao nível de inglês ideal, em outras palavras, ser falante de língua inglesa, para as professoras, significa ser fluente, ser professor dessa língua aumenta ainda mais a exigência. Desta forma, essa palavra refrata o desejo das professoras em se sentirem preparadas para ensinar LE-inglês com um nível alto de proficiência, refletindo suas ‘inseguranças’ em serem regentes de uma turma de inglês.

Outro ponto é o fato de a professora Maria Eduarda ter necessidade de fazer “cursos particulares”, conforme suas narrativas, oferecem apenas conhecimento linguístico e não pedagógicos, ou seja, não a ensinaria como dar uma aula em língua inglesa. Siqueira (2011, p. 99 e 100) entende que:

Não podemos negar que os cursos de idiomas, com todo o seu aparato metodológico, recursos tecnológicos e infraestrutura invejável, têm preenchido parcialmente a imensa lacuna deixada pelo sistema educacional brasileiro (público e privado) no tocante ao ensino e aprendizado de LE, potencializando suas qualidades e sua capacidade de “produção” de falantes de LE, angariando “seguidores” em todos os segmentos sociais.

Para Maria Eduarda, frequentar aulas nos “cursos particulares” a tornou uma professora motivada a sempre buscar conhecimentos na língua inglesa, atribuindo às aulas adjetivos como “gostei muito”, que podem ser refratados como algo que a fez mais confiante para lecionar a LE-Inglês, mostrando sua valoração quanto ao método utilizado no curso

particular de idiomas, o uso constante da LE-inglês por parte do professor e o pouco uso da língua materna, em outras palavras, ela pôde presenciar o uso real da língua estrangeira. Vejamos uma outra realidade no excerto 18, em que a professora Maria Clara demonstra não ter se sentido confortável em ser professora de inglês.

Excerto 18

Maria Clara: Trabalhei com a disciplina de Língua Inglesa por aproximadamente 6 anos. Nunca me identifiquei com a disciplina, reflexo acredito da minha vida estudantil, porém foi necessário trabalhar com aulas de inglês.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Fica evidente no excerto 18 que a professora ministrava aulas de inglês porque “foi necessário”, pois como relatou, não se identificou com a disciplina. Mas, o que mais me chama a atenção nesse excerto é o fato de a professora atribuir sua aversão à disciplina à sua “vida estudantil”, esse dado revela, a meu ver, que, enquanto sujeito, ao interagir com sua professora da educação básica citado no excerto 1 e 8, a mesma não se sentiu confortável em se tornar professora da língua estrangeira para a qual se formou. Essa relação entre a professora da educação básica da Maria Clara com a própria Maria Clara faz-me lembrar de Sobral (2009) quando cita o Círculo de Bakhtin, e entende que todo sujeito possui sua própria individualidade, mas que é advinda das relações dialógicas entre os sujeitos, *Eu* e o *Outro*. Nesse mesmo pensamento de Sobral, entendo que Maria Clara, mesmo com sua individualidade, ainda assim é constituída por outros sujeitos e que, nesse caso, podemos ver muito de sua professora na construção de quem Maria Clara se constrói como sujeito hoje. É evidente que toda interação social, mínima que seja, agrega valores no *Outro* e vão ser refratados e refletidos em seus discursos. Outra professora que também se reconheceu como um reflexo dos seus professores foi a Maria Luísa, vejamos seu depoimento:

Excerto 19

Maria Luísa: No início da minha jornada como professora de Língua Inglesa foi um reflexo das professoras que tive, isso no início da minha profissão. E as minhas aulas eram um tédio para os alunos assim como as aulas que tive.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Maria Luísa reconhece que sua postura como professora também é um reflexo das professoras que teve enquanto aluna da educação básica. No entanto, ao contrário da Maria

Clara (excerto 18), Maria Luísa não se sentiu tão desmotivada a ponto de abandonar o ofício de ser professora de língua inglesa, mas percebeu que sua prática docente tinha, também, muito das aulas que tivera no passado. Ela também relata que quando iniciou sua carreira como professora de inglês suas aulas eram “um tédio para os alunos” e relaciona esse sentimento “um tédio” com as mesmas aulas que teve enquanto aluna do ensino fundamental II (excerto 5). Faraco (2009, p. 84) nos mostra que:

É nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. É nesse sentido que Bakhtin várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios dos outros.

Assim, é possível entender que através das inter-relações dialógicas no passado, Maria Luísa reconhece que existe muito de sua professora da educação básica no seu próprio *Eu*. E isso reflete em seu discurso quando afirma que utilizava a mesma metodologia que sua professora utilizava com ela. Para isso, a participante usa a palavra ‘reflexo’ que expressa as valorações quanto ao tipo de aula ministrada. O método que criticava agora faz parte de sua prática docente. Também é possível entender que a palavra mencionada refrata um sentimento de desgosto pela sensação de incapacidade de mudar a realidade outrora experimentada. No entanto, esse fato só ocorreu no início da sua carreira, dando a entender que sua prática docente teve uma ressignificação, deixando para trás toda a metodologia que, para a professora Maria Luísa, já não condizia com a professora que ela se tornou. Nesse sentido, outras vozes ecoaram e se fizeram presente para que ela pudesse, por algum motivo, se refazer e se reconstruir como sujeito.

Sigo para o excerto 20 que reafirma a relação das professoras do passado com as atuais professoras, e o excerto 21 que identifica a frustração em ser professora de língua inglesa.

Excerto 20

Maria Clara: Acredito que o maior desafio para mim era não dominar tão bem a Língua Inglesa, com isso acabava reproduzindo até inconscientemente os modelos de aulas que tive durante minha jornada escolar.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Excerto 21

Maria Luísa: Odiava lecionar as aulas de inglês, elas eram apenas complemento para minha carga horária e um acúmulo para o meu fracasso profissional.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

A professora Maria Clara afirma que seu maior desafio como professora era “não dominar tão bem a Língua Inglesa”, mesmo tendo cursado Letras-Inglês, ela não se sentia preparada para ser professora de uma turma de inglês, pois não tinha apropriação do LE-inglês. Em outras palavras, é a forma como ela interpreta, refrata sua condição de ‘ser professora de inglês’, isto é, vendo-a como incapaz para exercer essa função devido a um sentimento de incompletude da apropriação do inglês. No entanto, ela acabou assumindo algumas salas de aulas e que, na opinião dela, a submetiam à utilização das mesmas metodologias de ensino que teve no passado.

Já a professora Maria Luísa afirma que “odiava lecionar as aulas de inglês”, mostrando seu sentimento em relação à disciplina de língua inglesa como um “fracasso profissional”. Tanto o excerto 20 quanto o excerto 21 refletem o que muitos recém professores de inglês passam ao sair dos cursos superiores e se veem despreparados para assumir uma sala de aula como professores regentes. Os desafios são muitos, mas, como diz Lima (2011, p. 162 e 163), ao citar um depoimento do seu ex-aluno da turma de conversação em língua inglesa:

Se nos apegarmos às limitações que nos são impostas pelos inúmeros problemas relacionados ao ensino de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras, não iremos a lugar algum, e o que é pior, seremos mais um a fazer parte do rol das lamentações, do fracasso, da desmotivação e da inércia em que se encontra o ensino público, seja ele de língua estrangeira ou não.

Nesse sentido, a busca por melhorias e qualificações tem que partir de cada um que seja responsável pelo ensino. Sendo assim, a sociedade, a escola, os professores e o poder público precisam se empenhar na busca por melhorias educacionais voltadas para a língua inglesa. As dificuldades são muitas e temos que buscar resolvê-las através, por exemplo, de uma formação continuada, para que o “fracasso” (Maria Luísa) não seja motivo para ficarmos na inércia, dando espaço apenas para as lamentações. Passemos agora para os relatos das professoras Maria Valentina e Maria Fernanda.

Excerto 22

Maria Valentina: Durante minhas aulas de inglês, tento incentivar os alunos o máximo possível, diversifico as aulas, levo música e trabalho projetos.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Excerto 23

Maria Fernanda: Eu comecei a ministrar aula como professora regente, no ano de 2009, acabara de completar 19 anos, e coloquei o ensino dos meus alunos como um desafio para minha vida. Neste ano ministrei aula somente no ensino médio, trabalhava com a matriz referência da escola, na qual eu não ajudei construir, pois, comecei a trabalhar no final do mês de abril e esta já havia sido construída, fazia minhas contribuições e com apoio da coordenadora pedagógica, tentava tornar as aulas mais atrativas, com foco nas quatro habilidades.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Tanto a professora Maria Valentina quanto a professora Maria Fernanda buscam incentivar seus alunos com a diversificação das aulas, deixando-as “mais atrativas”, refratando seus desejos em aproximar mais dos seus alunos, além de mostrar as valorações quanto ao tipo de aula que elas gostariam de ter tido enquanto alunas dessa disciplina. Maria Fernanda reforça que trabalha a língua inglesa “com foco nas quatro habilidades”, já Maria Valentina pontua que “leva música e trabalha projetos”, em ambos os casos podemos perceber que as professoras têm uma relação próxima com a língua que trabalham, pois conseguem desenvolver bem as atividades que exigem uma maior apropriação da língua.

Passo agora para o excerto 24, o último excerto para essa categoria. Nele analiso o discurso da professora Maria Vitória, formada em Geografia, porém faz complementação da sua carga horária com aulas de inglês.

Excerto 24

Maria Vitória: Em meados de 2017 comecei a dar aulas de Geografia no Colégio Estadual Princesa Isabel e em seguida surgiu a oportunidade de estar fazendo um curso de inglês por meio de uma escola com sede em Inhumas (as aulas eram ministradas no Princesa Isabel). As aulas de Geografia não estavam completando a minha carga horária, e então acrescentou na minha modulação as aulas de inglês para as turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Quando se compara a forma que eram as aulas na época que cursei o Ensino Fundamental e Médio com as aulas de inglês que tive no curso, nota-se uma imensa disparidade no ensino-aprendizagem. No curso de inglês a forma de ensino me surpreendeu, pois de início imaginava que não conseguiria compreender e aprender, mas foi totalmente diferente, fácil e compreensível.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Para Maria Vitória, as aulas de língua inglesa eram vistas apenas como uma complementação da sua “carga horária”, no entanto, ela relata em sua autobiografia que “surgiu a oportunidade de estar fazendo um curso de inglês”, e que o mesmo seria ministrado na própria escola que leciona. Nesse sentido, os dados mostram que, para a professora pesquisada, a língua inglesa, mesmo não fazendo parte de sua formação, chama sua atenção e é objeto de motivação para ser estudada. Ela percebe que as aulas ministradas no curso particular fogem muito do escopo das aulas que teve na educação básica. Coloca-se em evidência que a professora possuía pouco conhecimento da língua, pois “de início imaginava que não conseguiria compreender e aprender”, contudo, o tempo foi mostrando que ela era capaz de se apropriar da LE e passou a achar a aprendizagem da língua “fácil”, refratando que, a partir dali sua relação com a língua inglesa se tornou mais próxima e possível. No entanto, sua relação com a língua inglesa melhorou apenas no campo linguístico. A professora Maria Vitória por não possuir licenciatura em LE-Inglês, ensinar a língua seria ainda um desafio.

Nessa categoria, eu trouxe a relação das professoras participantes com o inglês no início de suas carreiras. Para elas, a língua inglesa se mostrou como um desafio, algo que teriam que buscar saber para que em suas práticas docentes não precisassem repetir as metodologias utilizadas por suas professoras na educação básica e que para elas não eram satisfatórias. Outro ponto fundamental é que algumas das professoras, para se sentirem confiantes em suas práticas docentes, buscaram aprender a língua inglesa em cursos particulares o que, segundo elas, isso deveria ter ocorrido no curso de graduação em Letras-Inglês, mas não aconteceu. Uma das professoras, a Maria Vitória, também se sentiu mais confiante ao fazer um curso de idiomas, porém, como sua formação não é em Letras, mas em Geografia, os aspectos pedagógicos ficariam a desejar e conseqüentemente poderia prejudicar o ensino naquele contexto. No entanto, acredito que a professora Maria Vitória foi muito responsável em sua conduta, buscou aperfeiçoar ao menos os conhecimentos linguísticos que estavam ao seu alcance naquele momento.

A professora Maria Clara, por outro lado, não seguiu o mesmo caminho, e acabou desistindo da carreira de professora de língua inglesa, pois sua relação com a língua enquanto professora não foi motivadora. Nesse sentido, a participante em questão relaciona sua frustração com o inglês às aulas que tivera no passado enquanto aluna da educação básica. Na próxima categoria, adentro um pouco mais nas aulas de língua inglesa dessas professoras por meio de seus discursos. Nesse caminho, posso perceber quais são as valorações presentes em suas práticas discursivas e de que forma elas podem interferir em suas práticas docentes.

4.3 A relação das professoras com a língua inglesa na prática docente atual

Nesta categoria, trago os discursos das professoras com o intuito de relacioná-las com elementos que estão diretamente ligadas às suas práticas docentes e que, de algum modo, interferem no ensino da língua inglesa no contexto pesquisado. Para tanto, começo com o excerto 25, em que a professora Maria Luísa identifica que é preciso mudar sua prática docente. O primeiro passo que ela deu foi justamente comunicar à coordenação da escola.

Excerto 25

Maria Luísa: Com o passar do tempo, percebi o quanto estava prejudicando os alunos, então relatei a situação para a coordenação pedagógica que de certa forma não me ajudou, pelo contrário, ela apenas ressaltou que o mais importante eu tinha, era o controle de sala de aula. Notei o quanto a disciplina era desprezada e desvalorizada na instituição escolar, talvez pelo fato da coordenação não tiver conhecimento e formação da língua inglesa e, um detalhe pior, nem eu sabia falar em inglês mesmo tendo um curso superior.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

A professora Maria Luísa, refrata que sua postura em sala de aula, sem conhecimento linguístico da língua inglesa estaria “prejudicando os alunos”, sente sua responsabilidade como professora e busca por soluções. Mas se viu desamparada por sua “coordenação pedagógica”, atribuindo essa indiferença a não “formação da língua inglesa” pela equipe, com isso, ela percebe que a disciplina nesse ambiente era “desprezada” e “desvalorizada”. É importante que toda a comunidade escolar entenda o valor educacional da língua estrangeira que é ensinada, e, mais do que isso, apoiar práticas docentes que vão ao encontro da qualidade desse ensino, caso contrário parecemos “estar letargicamente seguindo o curso em que sempre estiveram sem levar em conta que as mudanças sociais do século XXI precisam ser feitas de forma urgente” (OLIVEIRA, 2011, p.78).

Sendo assim, ao dialogar com sua coordenação, a professora Maria Luísa percebe que a disciplina a qual ensina e tem tantas dificuldades e a preocupa, não tem tanto valor para sua equipe pedagógica. Essa atitude da coordenação refrata a desvalorização do inglês, justamente porque a equipe não a considera importante, a não ser pelo fato de a professora conseguir controlar a indisciplina dos alunos. Isso mostra que a LE-inglês, aparentemente, só faz parte do grupo de objetos de estudos nesse contexto por ser uma disciplina obrigatória a partir do ensino fundamental II. Contudo, mesmo Maria Luísa motivada a enfrentar os

desafios que a disciplina de inglês representa em sua vida profissional, enquanto sua equipe despreza o ensino da língua inglesa, a professora considera que é compreensível que sua equipe tenha essa postura, já que não possui conhecimento, formação desta disciplina. Mais do que isso, ela pontua que o “detalhe pior” é o fato de ter cursado Letras-Inglês por quatro anos e, mesmo assim, não possuir conhecimento linguístico suficiente da língua que ensina.

De certa forma, essa situação toda gerou motivação para que a professora Maria Luísa buscasse aperfeiçoamento profissional.

Excerto 26

Maria Luísa: A partir do curso de inglês, o resultado começou a surgir. As aulas passaram a ser diferentes e eu conseguia explorar as quatro habilidades.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

O momento retratado no excerto 26, em que a professora Maria Luísa pede ajuda para a sua coordenação pedagógica, pode ter gerado a motivação para que a docente buscasse aprender a língua inglesa. Esse evento dialógico faz-me lembrar de Faraco (2009, p.58) que, ao citar Bakhtin, entende que “o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se inter iluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante”. Fica claro que as vozes da coordenação pedagógica refletiram seus valores axiológicos e que, ao serem refratados, ou seja, interpretados por Maria Luísa, esses valores se contrapuseram totalmente aos valores axiológicos dela.

Esse embate de vozes se mostrou útil e necessário para que Maria Luísa não desistisse de sua carreira docente como professora de língua inglesa e buscasse por um curso de idiomas particular. Em seu relato, o “fracasso profissional” citado no excerto 21 era provocado tanto pela formação docente insatisfatória quanto pela falta de conhecimento da língua que ensina. Após o “curso de inglês”, a participante percebe que os “resultados” começaram a surgir, pois suas aulas tinham ficado “diferentes”, daquele momento para frente, ela “conseguia explorar as quatro habilidades” e as metodologias que causavam “tédio” (excerto 19) já não mais ocorriam devido à sua busca pelos conhecimentos que lhe faltava. Essa mudança na postura da professora Maria Luísa pode ser entendida através das palavras de Micolli (2011, p.176), que reconhece que “os anos de formação ou aperfeiçoamento se transformarão numa base sólida que permitirá ao professor em formação sentir-se seguro para entrar em sala de aula”.

Passo agora a falar da relação que as professoras Maria Valentina e Maria Fernanda tiveram com a língua inglesa em suas práticas docentes atuais.

Excerto 27

Maria Valentina: A língua inglesa é uma matéria e língua considerada muito difícil para a maioria dos alunos, por isso é importante sempre diversificar as aulas, trabalhar projetos para despertar o interesse dos alunos pela disciplina.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

A professora Maria Valentina refrata que a língua inglesa é muito difícil para seus alunos, e, por isso, vê importância em “diversificar as aulas”. Ela entende que “trabalhar projetos” é um caminho produtivo para a motivação de seus alunos. Nesse sentido, entendo que a professora revela uma boa relação com a língua que ensina, sempre buscando melhorias para as suas aulas, o que percebo é o impasse que ela enfrenta em relação à dificuldade que seus alunos têm com a língua.

Aqui, posso fazer uma reflexão de que se os alunos tendem a ter dificuldades, talvez o elemento complicador seja a metodologia adotada. Silva e Scheyerl (2009) compreende que, para uma prática docente ter sucesso, é importante repensar as ações que serão desenvolvidas nesse processo, pois é importante estar atento a tudo o que deve ser criado, recriado e retirado, pensando sempre na harmonia e funcionalidade da prática entre seus pares.

A professora Maria Valentina busca diversificar suas aulas para que a aprendizagem aconteça, e, nesse sentido, ela cita a utilização de “projetos” como principal propulsor dessa motivação. Maria Fernanda, por outro lado, refrata que o ensino da língua inglesa deve passar pelas “4 habilidades”, além disso, compartilha com sua colega de profissão ao reconhecer a importância de aulas mais atrativas. O que me chama a atenção em seu discurso é que a “matriz referência” não foi elaborada pela professora, mas, que, de alguma forma, ela ainda conseguia trazer suas “contribuições”. É importante que o professor saiba, também, sobre os documentos norteadores presentes nas instituições de ensino, nesse sentido, Silva e Scheyerl (2009, p.128) defendem que “espera-se que a escola, como instituição, forneça não só os instrumentos adequados ao contexto dos alunos de LE, como também os meios de instrução que reflitam habilidades em LE socialmente justificáveis e estimulem a consciência crítica dos aprendizes”. Reconhecer a realidade em que os alunos se encontram é muito importante, para isso é crucial que a “matriz” seja sempre moldada ao contexto que a língua está sendo ensinada e para quem ela ensina. Seguindo esse ponto de vista, a BNCC (2018, p. 15) entende “matriz” como currículo e reforça que “os sistemas e redes de ensino devem construir

currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais”. Para finalizar essa categoria, trago o discurso da Maria Vitória que frequentou aulas em um curso particular de idiomas e deseja levar as práticas de ensino dessa instituição para a sua sala de aula de língua inglesa.

Excerto 28

Maria Vitória: [Curso particular de idiomas] O método da repetição e leitura por várias vezes com perguntas e respostas, a aprendizagem de palavras das frases iniciais e o uso de vocabulários, facilitou bastante o aprendizado e consegui compreender a proposta de ensino e alcançar os objetivos esperados. Como gostei muito do método de ensino e reconheci que houve aprendizagem, vi que se eu levasse essa prática de ensino para as minhas aulas de inglês, eu teria resultado (pelo menos é o que se espera).

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Maria Vitória mostra em seu discurso que o método utilizado pelo curso particular de idiomas em sua aprendizagem foi satisfatório, pois conseguiu “alcançar os objetivos esperados”. Esse método, ao que tudo indica, é o audiolingual, pois consiste na repetição de palavras e na construção de frases a partir dos vocabulários. Para Jalil e Procailo (2009, p.777), no método audiolingual, o aluno é motivado a repetir por diversas vezes a mesma sentença, pois acredita-se ser esse o caminho para uma boa aprendizagem de uma língua estrangeira, além de “um processo mecânico de estímulo-resposta”, em outras palavras, o professor condiciona o aluno para que, apenas com o olhar, o estudante possa se sentir estimulado a responder. Como a professora refratou que o método utilizado em sua aprendizagem foi produtivo, a mesma relata que se sentiu motivada em levá-lo para a sua ‘prática de ensino’ e afirma que “teria resultado” com essa metodologia.

No entanto, Maria Vitória, antes mesmo de levar essa metodologia para a sua prática docente, faz uma reflexão, colocando sua fala entre parênteses “(pelo menos é o que se espera)”. Esse posicionamento refrata suas frustrações com métodos anteriores diante de uma disciplina que não faz parte da sua formação acadêmica. No momento em que a professora pretende levar as metodologias que foram usadas no curso particular de idiomas para dentro da sua própria sala de aula, ela passa a reproduzir práticas docentes que não suprem as necessidades dos alunos, mesmo aquelas determinadas pelos documentos, isso se dá, talvez, pelo fato de a professora Maria Vitória refratar que somente é possível aprender inglês em cursos particulares de línguas, pois há o discurso valorativo em que somente nesse contexto pratica-se os melhores métodos para o ensino de línguas.

Na próxima categoria, eu apresento de modo geral, como as valorações através das práticas discursivas das professoras refratam o ensino de inglês no contexto estudado.

4.4 As professoras e seus discursos: um retrato do ensino de Língua Inglesa no Colégio Estadual de Taquaral de Goiás

Nesta seção, analiso de modo geral os discursos das professoras participantes com o objetivo de perceber, através de suas narrativas, os pontos essenciais da construção dialógica que caracteriza a disciplina de inglês no contexto estudado. Com isso, trago excertos de todas as professoras, desde as que trabalharam há muitos anos e atualmente não mais, até as que trabalham nos dias de hoje. Assim, é possível perceber se as refrações e as valorações são diferentes enquanto professoras de LE-inglês em relação ao tempo-espaço em que elas atuaram ou atuam. Começo com o excerto 29, extraído da autobiografia em 16 de abril de 2020 da professora Maria de Fátima que atuou na escola desde 1970 até 2000.

Excerto 29

Maria de Fátima: Fui aprendendo nos livros, textos, diálogos, vocabulário e pronúncia. Com o tempo, fui gostando de lecionar inglês. [...] Eu tinha muita amizade entre eles, e era querida por todos. Ministrava as aulas com amor, brincadeiras, etc. Me sentia realizada quando os meus alunos, conseguia boas notas, fazia os textos e traduzia, mas sempre com a minha ajuda e observação.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Nesse excerto, a professora relata que sua relação com os seus alunos era de “amizade” e que suas aulas tinham “amor” e “brincadeiras”. Embora o método que a professora utilizava era o de gramática e tradução (“fazia os textos e traduzia”), esse por sua vez, é considerado, nas visões de Sena e Paiva, muito enfadonho e pouco motivador, “os alunos se cansam de ter o mesmo tipo de aula em torno de itens gramaticais ao longo de todo o percurso escolar” (SENA e PAIVA, 2009, p. 33). Contudo, ressalto que a professora cursou apenas magistério e não teve nenhuma aula de língua inglesa, a mesma relata em sua autobiografia que aprendeu nos livros, dando aula. O método de gramática e tradução pode não ser considerado muito motivador, mas Maria de Fátima conseguiu, a partir dele, motivar seus alunos e, de alguma maneira, ensiná-los algum conteúdo que despertasse a vontade de estudar, pois os alunos obtinham boas notas. Nos próximos excertos (30 e 31), a professora Maria Eduarda cita como os conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula e alguns pontos

negativos que, na opinião da professora, podem atrapalhar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da disciplina.

Excerto 30

Maria Eduarda: “Os conteúdos devem ser trabalhados contextualizando o cotidiano do aluno, demonstrando fatos reais para incentivar e despertar o interesse pelas aulas, porque o aluno cria expectativas de falar uma segunda língua, então trabalho com oralidade de contextos da rotina para facilitar e incentivar o aluno a pronunciar corretamente as palavras, buscando o aprendizado através dos fatos reais, festas de aniversário, famílias e outros.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Excerto 31

Maria Eduarda: “Os pontos negativos vejo que a escrita e a fala são um pouco diferentes e isso deixa o aluno frustrado desanimado, pois até mesmo o professor tem dificuldade na oralidade. [...]A oralidade incentiva uma minoria dos alunos nem todos gostam. A carga horária é insuficiente para a prática oral da língua inglesa.”

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

A professora Maria Eduarda refrata que os conteúdos ensinados em Língua Inglesa devem fazer sentido para o aluno, isso significa que eles têm que ser “contextualizados” de acordo com a realidade do estudante. Dessa forma, os conteúdos fazem mais sentido e ficam mais próximos do alunado, podendo ser uma fonte de motivação e interação com a aprendizagem de língua estrangeira. “O primeiro passo, por parte do professor, para promover a interação é entender a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem em que todos os alunos têm algo a contribuir para a construção de conhecimento, isto é, legitimar todo aluno como interlocutor potencial” (SANTOS; ASSIS-PETERSON; SILVA, 2009, p. 104). Ensinar algo que o aluno já tem conhecimentos prévios pode facilitar a aprendizagem, pois o estudante será capaz de produzir sentidos e, principalmente, sua voz não será silenciada, proporcionando-o confiança de falar e a motivação para se expressar em sala de aula.

Contudo, Maria Eduarda destaca alguns pontos negativos e que dificultam o ensino do inglês, são eles: “escrita e a fala são um pouco diferentes,” “a oralidade incentiva uma minoria dos alunos” e “a carga horária é insuficiente para a prática oral”. Esses pontos reafirmam que o professor de Língua Inglesa que não possui muitas experiências linguístico-comunicativas com a língua que ensina tende a focar em habilidades que sejam possíveis de serem ensinadas com pouco conhecimento, isso significa que a habilidade oral ficaria a desejar. Dessa forma, eu pergunto se a afirmação da professora ao dizer “que nem todos [os

alunos] gostam [da oralidade]” é realmente porque esse aluno não tem interesse pela habilidade ou se é porque “até mesmo o professor tem dificuldade na oralidade”? Todavia, é preciso que o professor seja capacitado para que melhor desenvolva suas habilidades inerentes em relação à língua que ensina para que sua docência seja integral, sem focar em uma ou outra habilidade por falta de conhecimento. A professora Maria Clara também relata ter dificuldades com a oralidade no próximo excerto (32), além de dizer (excerto 33) que tipo de aula ela acreditava ser a mais produtiva quando era professora de inglês.

Excerto 32

Maria Clara: “Quanto a habilidade oralidade admito ter explorado muito pouco durante as minhas aulas de inglês, acredito que seja até mesmo pela minha dificuldade enquanto professora em relação a disciplina. Mas sempre que possível incentivava os alunos a praticarem a oralidade”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Excerto 33

Maria Clara: “Acredito que as aulas que mais motivaram durante minha jornada enquanto professora de Língua Inglesa eram os seminários, pois ali os alunos conheciam outras culturas e não apenas a gramática pura do inglês”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Maria Clara expressa suas valorações em relação a si mesma e deixa claro no excerto 31 que tinha muita dificuldade com a disciplina que ensinava e, por isso, ela não utilizava a habilidade oral da língua estrangeira. Isso mostra o quanto sua formação em LE-inglês desde a educação básica até o ensino superior foi permeada por grandes lacunas, pois a professora que cursou Letras: Português/Inglês não se sentia preparada para promover aulas que tinham como foco a habilidade oral. No entanto, a participante não minimiza a importância do ensino dessa habilidade e, mesmo com toda a sua dificuldade, tentava “incentivar os alunos a praticarem a oralidade”. Maria Clara pontua que utilizava a gramática “pura do inglês”, mas o que mais motivava seus alunos eram “os seminários”, nesses seminários os alunos explicariam sobre as diversas culturas, acredito que as culturas dos países onde a língua inglesa é oficial. Para Fernandes e Lima (2009, p.185) “o ensino de uma LE, juntamente com os seus aspectos culturais, é de fundamental importância para um melhor entendimento e aceitação de certa cultura”. No entanto, como a professora relata sua dificuldade com a habilidade oral, acredito que os seminários eram explanados em Língua Portuguesa ou de

forma mista, dividido em português e inglês. No excerto 34, a professora Maria Clara fala sobre a forma que planejava suas aulas.

Excerto 34

Maria Clara: “Os planejamentos referentes as aulas de Língua sempre era algo preocupante, principalmente pela desigualdade de níveis dos alunos, no Colégio Princesa Izabel tínhamos alunos no nível avançado, que participavam de cursinhos de inglês e alunos que não conheciam uma palavra em inglês e novamente os planos eram feitos para os alunos que nada conhecia, o que mais uma vez deixavam as aulas desmotivadas”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

A realidade da sala de aula de Maria Clara vai além das dificuldades linguísticas, para a professora existia um outro momento que a deixava preocupada, uma situação que exigiu dela muita cautela e conhecimento pedagógico. Planejar suas aulas significaria decidir quais conteúdos ensinar, mais do que isso, para quem ensinar. As salas de aula são heterogêneas, ou seja, tem alunos com diferentes histórias e construções dialógicas. Em especial, a sala da professora tem alunos que, na sua perspectiva valorativa, são de diferentes níveis em relação a experiência linguístico-comunicativa dos estudantes. Eles vão do nível básico ao avançado, pois alguns alunos têm mais privilégios que os demais, os do nível avançado participavam de aulas em cursos particulares de idiomas. Em outras palavras, esses alunos têm condições financeiras melhores, pois na cidade de Taquaral de Goiás não há cursos de idiomas, é necessário o deslocamento para cidades vizinhas, gastos com mensalidades, material didático, condução etc. Além disso, a professora não conseguia planejar as aulas que deixariam todos os alunos motivados, focando em conteúdos básicos para os que têm mais dificuldades poderem participar e, com isso, os do nível avançado também conseguiriam. Embora essa atitude seja uma forma de dar voz aos estudantes marginalizados, focar em conteúdos com um grau de dificuldade menor reforça os desafios que Maria Clara tem em relação ao inglês. Do mesmo modo, a professora Maria Fernanda no excerto 35 também pontua alguns dos obstáculos enfrentados no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Excerto 35

Maria Fernanda: “Não bastassem tais dificuldades [remuneração, professores despreparados, educandos desmotivados, indisciplina, falta de recursos e etc.], o professor de Língua Inglesa ainda precisa enfrentar outros desafios para ser aceito e respeitado em sala de aula, a começar pela famosa frase: “inglês não reprova”. Quando ouço um comentário desses, reproduzido desde quando eu ocupava uma das carteiras do ensino fundamental, chego à conclusão de que há algo de muito errado no sistema educacional”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

A participante elenca inúmeras dificuldades que o ensino de LE-inglês enfrenta, mas coloca em evidência que existe um problema histórico, as valorações negativas em relação à disciplina, as quais a colocam em posição inferior visto que não reprova os alunos matriculados. Essa expressão é percebida por Maria Fernanda durante todo o seu processo educacional, desde a educação básica, e que se mantém enquanto professora regente de Língua Inglesa. Acredito que essas valorações negativas presentes nesse discurso têm sido mantidas por gerações por meio de práticas dialógicas em que os sujeitos reforçam o descaso da comunidade escolar com esse componente curricular. Esse excerto (35) revela que os objetos de estudo apenas são considerados importantes quando são passíveis de reprovação, em outras palavras, os alunos tendem a focar nos estudos com o objetivo de serem aprovados. Esse posicionamento separa as disciplinas em dois conjuntos: 1) as que reprovam e são merecedoras de esforço e foco e 2) as que não reprovam e, portanto, é facultativa a sua aprendizagem. Ou seja, esse discurso reforça as atitudes negativas que levam à indisciplina e a não aprendizagem, além de dificultar, ainda mais, o ensino, pois o torna insignificante. Contudo, nenhuma disciplina deveria pertencer a um desses dois grupos citados, pois todas deveriam ter o mesmo grau de importância. Concordo com Maria Fernanda quando diz que “há algo de muito errado com o sistema educacional” e precisa ser mudado. A professora também menciona sobre a falta de recursos e a importância de aulas diversificadas nos excertos 36 e 37.

Excerto 36

Maria Fernanda: “A falta de recursos, sobretudo tecnológicos, também influencia no ensino, pois, atualmente, os alunos demonstram maior interesse por aulas interativas, já que fazem parte de uma geração imediatista e resistente a processos de absorção de informação que exijam muito tempo de leitura, por exemplo”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Excerto 37

Maria Fernanda: “A geração atual necessita do novo. A mesmice desmotiva um público que tem fácil acesso a tantas informações. [...]As aulas precisam ser atrativas, envolventes e surpreendentes. “A sala de aula não pode estar limitada a paredes”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Esses excertos mostram uma professora maravilhada com a globalização tecnológica e preocupada com a distância que a escola está desse universo digital. A docente afirma que os alunos se sentem motivados por “aulas interativas” e vai mais além, diz que os estudantes preferem processos de aprendizagem que não “exigem muito tempo de leitura”. Os discentes vivem em um momento em que a internet promove uma circulação muito rápida do conhecimento, possibilitando-os fazer pesquisas e ter respostas ilimitadas, antes era necessário ir até os livros em uma biblioteca física e passar horas lendo e relendo para encontrar o que se pretendia. Rojo (2016, p. 129), ao falar sobre os multiletramentos, entende que houve “uma mudança histórico-social de tecnologias (entre o impresso e o digital) – e das práticas que por meio dessas se exercem (letramentos) – que convivem e conviverão por muito tempo e que, por isso mesmo, devem ser incorporadas e dialogar livre e abertamente no currículo”.

Nossa sociedade faz parte desse mundo tecnológico e os estudantes têm muita facilidade em lidar com as ferramentas digitais disponíveis. Isso significa que a escola não pode ficar isolada dessa transformação e, como disse Rojo (2016), é preciso incluir as tecnologias no currículo escolar. Desse modo, as aulas passariam a ser mais diversificadas e atrativas, aproximando cada vez mais da realidade dos alunos. Compreendo que essa realidade não é a mesma para todos, pois muitos não tem condições financeiras de adquirir os instrumentos tecnológicos. Em muitos casos, nem mesmo as escolas públicas conseguiriam, pois não tem estrutura física e aparelhos adequados. Nesse sentido, é preciso que políticas públicas sejam criadas para que o mundo tecnológico seja uma realidade tanto nas escolas públicas quanto para alunos de poder aquisitivo menor. No próximo excerto (38), a professora Maria Luísa também entende que as aulas precisam ser atrativas e contextualizadas.

Excerto 38

Maria Luísa: “Hoje, minhas atividades são elaboradas de forma contextualizadas, através de textos que fazem aproximar do meu alunado e sempre dou importância para a comunicação oral em sala de aula, mesmo sabendo que o aluno não compreendia o texto por inteiro, mas sabia que conseguia tirar um pouquinho da interpretação do aluno referente ao texto, tentando quebrar o tabu do “medo de falar errado”, então tento despertar neles a curiosidade e o desejo de aprender a língua inglesa, não para se tornarem professores, mas para poderem almejar outros objetivos na vida.”

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Excerto 39

Maria Fernanda: “Nas minhas aulas de língua inglesa uso diferentes formas e contextos para interagir com os alunos, seja lendo, através de filmes ou séries, ouvindo músicas ou a respeito de jogos. Tudo isso dá sentido ao aprendizado e motivação tanto para mim quanto aos meus alunos no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Nos excertos acima, Maria Luísa chama à atenção para a elaboração do seu trabalho, para ela, as atividades devem ser contextualizadas para uma melhor aproximação entre professor/aluno/atividade. Maria Luísa ressalta a “importância da comunicação oral em sala de aula”, deixando claro que sua relação com a língua inglesa melhorou após o curso particular de idiomas (excerto 26). Contudo, os alunos não compreendem totalmente o texto quando feito através de atividade oral, mas a professora insiste em conseguir o mínimo possível de interpretação dos alunos por meio do inglês. Isso acontece porque, segundo Maria Luísa, existe um tabu entre seus alunos, o “medo de falar errado”, esse sentimento refrata o desejo de serem fluentes como os nativos, assim suas valorações ficam em torno de um inglês ‘perfeito’, ‘sem erros’, na tentativa de serem mais próximos dos falantes de inglês como primeira língua. Segundo Santos, Assis-Peterson e Silva (2009, p. 98) “o erro torna-se marca de identidade. Igualmente, a concepção de que o erro pode arranhar a face ou a imagem pública de uma pessoa na interação com o *Outro* é aventada, pois a relação entre uma primeira língua e uma segunda é sempre uma relação de poder e de exposição do *Eu* perante o *Outro*”. Todavia, a professora refrata a necessidade de que essa aflição não faça parte das aulas de LE-inglês. Dessa forma, a docente reforça e motiva a liberdade de expressão na tentativa de melhores produções orais e construções de sujeito. Assim, seus alunos estariam preparados para “almejar outros objetivos na vida”, dos quais a língua inglesa possa fazer parte, não como disciplina, mas como língua viva que é. Em um outro momento, Maria Luísa compreende que todos os obstáculos não foram vencidos e pontua sobre a necessidade de

continuar se aprimorando (excerto 40) para promover um ensino-aprendizagem mais significativos (excerto 41).

Excerto 40

Maria Luísa: “Ainda me deparo com muitos obstáculos porque a formação continuada para professores de língua inglesa é cara e quase não é oferecida gratuita. E tenho medo de estacionar no tempo e não conseguir acompanhar a evolução dos meus alunos”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Excerto 41

Maria Luísa: “Hoje sou apaixonada pela Língua Inglesa e tento passar para meus alunos uma aprendizagem mais significativa, transformando as aulas em mais atrativas através de métodos mais motivantes para os alunos”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Maria Luísa, que é formada em Letras: Português/Inglês e cursou língua inglesa em uma instituição particular de idiomas, refrata que seu aperfeiçoamento profissional não pode ficar estagnado, é preciso ter cursos de “formação continuada”. Contudo, esses cursos deveriam ser oferecidos pelo governo com acesso gratuito e com conteúdo de qualidade, pois como bem afirma a professora, a maioria dos cursos de aperfeiçoamento são caros. A preocupação da docente na busca de aprimoramento é fruto da “evolução dos seus alunos”. Isso pode ser consequência de sua própria história estudantil em relação a LE-ínglês, cheia de obstáculos e desmotivação. Nesse sentido, a docente não quer que seus alunos tenham as mesmas frustrações que ela teve no passado, e, por isso, busca sempre melhorias profissionais. Dessa forma, Maria Luísa utiliza metodologias que são, em sua opinião, atrativas e motivadoras para que seus estudantes tenham uma aprendizagem “significativa”, próxima de suas realidades.

Mesmo que a trajetória de aprendizagem da língua inglesa não tenha sido fácil para a professora, ela não desistiu e ressignificou tudo o que representa desmotivação nesse percurso. Em outras palavras, a docente tem dois momentos muito importantes, um antes do curso de idiomas e outro depois. No excerto 21, Maria Luísa usou a palavra ‘odiava’, a qual refrata sua insatisfação em relação à Língua Inglesa e às aulas que promovia. Contudo, o dialogismo construído nas aulas do curso particular de inglês a faz ressignificar seu sentimento com a LE-ínglês, para isso, ela usa a palavra ‘apaixonada’, que refrata seu contentamento diante de todo o aprendizado adquirido com seus estudos da língua estrangeira. Essa mudança na refração da professora evidencia que suas valorações decorrentes do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa também mudaram, pois ela percebe que é possível se sentir

segura e confiante com o inglês e passa a ser uma professora mais motivada. Isso é fruto de muita determinação e trabalho que serão transmitidos para seus alunos, que, talvez, serão futuros professores de inglês, porém, com experiências motivadoras advindas das interações com Maria Luísa. Nos próximos excertos (42 e 43), eu trago as vozes das professoras Maria Valentina e Maria Vitória. Ambas utilizam atividades diversas com o objetivo de despertar o interesse dos alunos.

Excerto 42

Maria Valentina: “Quanto mais as aulas forem diversificadas mais desperta o interesse dos alunos”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Excerto 43

Maria Vitória: “Minhas metodologias são: quadro e caderno; confecção de cartazes; músicas com legenda em inglês e português e a parte escrita para acompanhar na leitura; os alunos gravam vídeos recitando textos pequenos sobre eles e me enviam para avaliação; tradução de textos pelo celular ou dicionários etc.”.

Fonte: Autobiografia – 16 de abril de 2020

Maria Valentina e Maria Vitória também reforçou a necessidade de promover atividades de interesse dos alunos. Maria Vitória elencou algumas das atividades que ela utiliza em sua sala de aula para mostrar a diversidade de suas propostas pedagógicas. Ela faz uso das tecnologias como ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, solicitando aos seus alunos, por exemplo, que “gravem vídeos recitando textos pequenos sobre eles”. Dessa forma, a professora consegue desenvolver um trabalho alinhado com esse novo mundo, um mundo globalizado, tecnológico, voltado para a motivação e qualidade do processo educacional de Língua Inglesa. Contudo, no final de sua fala, é possível perceber que a professora usa atividades que estiveram presentes na época em que era aluna da educação básica (“tradução de textos pelo celular ou dicionários etc.”) com a diferença do uso do celular. Nesse sentido, a professora, que é licenciada em Geografia, pode ter dificuldades em aprimorar suas metodologias, pois há uma ligação com as suas professoras de LE-inglês do passado, as quais foram suas fontes de inspiração e serviram de modelos para suas aulas, já que lhe faltavam conhecimentos específicos da formação do professor de inglês, que, por sua vez, não foram os mesmos dos seus estudos. Dessa forma, é perceptível que Maria Vitória faça uso de diversas

atividades na tentativa de motivar seus alunos, mas sempre utilizará de modelos didáticos referentes às suas vivências como aluna dessa disciplina.

Nessa seção, os dados apresentados apontam para uma mudança de pensamento em relação ao tempo-espaço em que ocorreu o ensino de Língua Inglesa no Colégio Estadual Princesa Isabel. É possível perceber, através das práticas discursivas das professoras, o conceito bakhtiniano de cronotopo. Segundo Machado (2010, p. 215), o tempo representa a “pluralidade de visões de mundo: tanto na experiência como na criação”, além disso, esse fato só pode ocorrer “no grande tempo das culturas e das civilizações, quer dizer, no espaço”. Portanto, Maria de Fátima, que foi a primeira professora de Língua Inglesa nesse colégio (desde 1970¹¹), tem apenas o magistério como formação e conseguiu desenvolver o método de gramática e tradução com seus alunos. Naquela época, ou seja, naquele tempo e espaço ficaram eternizadas suas ações, através das suas experiências até aquele momento. Em outras palavras, mesmo que a autobiografia tenha sido escrita recentemente, a professora relata com orgulho o trabalho feito, pois, para ela, naquele período, era o que poderia ser trabalhado pela docente. Já as outras professoras que vieram a dar aula em seguida, seguindo uma linha do tempo, sempre estiveram preocupadas em promover uma aprendizagem motivadora, que fosse o mais próximo da realidade dos alunos com o objetivo de provocar o interesse dos estudantes pela disciplina. Essa mudança de posicionamento evidencia a mudança discursiva e a alteração do tempo-espaço em que cada professora atuou. Contudo, mesmo que muitas metodologias tenham sido utilizadas e mudadas, é preciso que haja mais interesse do poder público no incentivo à educação, recursos que promovam a atualização da escola tanto fisicamente/estruturalmente quanto didaticamente, com materiais atuais e condizentes com as necessidades locais. É preciso, nesse sentido, inserir com qualidade a tecnologia, para que seu uso seja uma ferramenta eficaz no auxílio ao processo ensino-aprendizagem, colocando a escola como modelo atual, pertencente a esse momento do presente e não aos padrões antigos e ultrapassados. Na próxima seção, eu trago a relação que o inglês tem com o colégio pesquisado.

¹¹ Dado retirado da Declaração de Tempo de Atuação das Participantes como Professoras de Língua Inglesa (Anexo VII).

4.5 Língua Inglesa e a relação das professoras com o colégio estadual de Taquaral de Goiás

Nesta seção, as professoras são convidadas a darem suas opiniões sobre as ações que o colégio estadual de Taquaral de Goiás promove em relação à LE-inglês no questionário inicial. Os pontos positivos e negativos são apresentados como forma de entender o que a escola propõe de assertivo e quais devem ser colocados como objetivos a serem alcançados. Começo trazendo as falas das professoras que acreditam na boa relação da escola com a disciplina.

Excerto 44

Maria de Fátima: “O potencial de nossa escola é favorável, boas disciplinas, bons professores e etc.”.

Fonte: Questionário Inicial – 09 de abril de 2020

Excerto 45

Maria Valentina: “A escola tem sim um ótimo sistema no ensino de inglês, são realizados projetos, os alunos participam bastante, como por exemplo o halloween, ano passado teve um projeto de inglês envolvendo esse tema e os alunos tiveram uma boa participação”.

Fonte: Questionário Inicial – 09 de abril de 2020

Excerto 46

Maria Vitória: “O Colégio Estadual Princesa Isabel tem alto potencial de ensino da Língua Inglesa. Elementos importantes no processo ensino-aprendizagem é a interação que o professor tem com o aluno, dando-lhe a liberdade de se expressar e participar das aulas. Acredito que todos os professores de Língua Inglesa desta escola têm essas qualidades”.

Fonte: Questionário Inicial – 09 de abril de 2020

As três professoras refratam que a escola procura incentivar o ensino de Língua Inglesa. Para isso, ela tem um corpo docente que no discurso das professoras é “bom”, pois promovem interação entre professores-alunos, além de dar vozes aos estudantes, para que eles possam se expressar nas aulas. Maria Valentina faz questão de dizer que o colégio trabalha com projetos, um muito estimado é o Halloween, nele os alunos tem um índice muito grande de participação, refratando, desta forma, que existe empenho tanto do administrativo quanto do alunado. Dessa forma, a escola valoriza ações que representam incentivo e qualidade no processo de ensino de inglês na instituição. Por outro lado, as professoras Maria Clara, Maria

Fernanda e Maria Luísa não compactuam com a mesma opinião que as colegas anteriores apresentaram. Elas falam dos pontos negativos (excertos 47, 48 e 49), aqueles que precisam ainda ser melhorados, e, por isso, merecem toda a atenção da comunidade escolar para que tenham um ensino cada vez melhor do inglês.

Excerto 47

Maria Clara: “Acredito que os alunos precisam ser preparados desde o Ensino Fundamental I, para que cheguem no Fundamental II mais preparados”.

Fonte: Questionário Inicial – 09 de abril de 2020

Excerto 48

Maria Fernanda: “Inicialmente fraco, pois as práticas orais, eram quase que inexistentes, eu sempre utilizei em minhas metodologias, toda a explanação da aula da Língua Inglesa, porém, diante da situação, utilizava tanto a língua materna, quanto a língua estrangeira, para o desenvolvimento das aulas”.

Fonte: Questionário Inicial – 09 de abril de 2020

Excerto 49

Maria Luísa: “O potencial da escola é fraco, pois além de não ter professores preparados, as salas de aulas são lotadas, logo não há rendimento no ensino da língua estrangeira. Para que aconteça a aprendizagem da língua inglesa é preciso professor habilitado para ministrá-la”.

Fonte: Questionário Inicial – 09 de abril de 2020

Nesses dois excertos relatados pelas professoras, Maria Clara e Maria Fernanda sinalizam que é preciso olhar para o desempenho dos alunos e não somente para as atividades desenvolvidas. No discurso da Maria Clara, as aulas de inglês devem ser iniciadas o quanto antes, ainda no Ensino Fundamental I para que os alunos possam chegar ao Ensino Fundamental II com algum conhecimento da língua inglesa. Contudo, a disciplina não é obrigatória nessa fase do ensino, por isso, é importante que as docentes iniciem com vocabulários simples, pois não são todos os alunos que tiveram acesso por meio de plataformas digitais ou outra ferramenta desse conteúdo, previamente. Em relação ao colégio, fica evidente a necessidade de promover o acolhimento desses alunos que chegam sem nenhum convívio com a LE-inglês e, de forma harmônica, deixar o estudante familiarizado. A BNCC (2018) entende que o ensino da Língua Inglesa deve ser voltado para os contextos locais, com isso torna-se possível uma educação intercultural, que promova o respeito às diferenças sociais através do uso social da LE-inglês.

Já a professora Maria Luísa entende que os professores não são tão preparados quanto deveriam e cita a necessidade de serem professores habilitados para estar à frente de

uma sala de aula de Língua Inglesa. “Vamos criando uma multidão de professores postiços ou improvisado que não têm a menor ideia do que significa ensinar LE, já que não foram preparados para assumir uma tarefa dessa natureza” (SIQUEIRA, 2011, p. 98). Com a opinião de Siqueira (2011) e de Maria Luísa, o discurso de que ‘em uma escola pública não se aprende inglês’ ganha cada vez mais proporção e aceitação. São valorações provenientes de um sistema educacional marcado pela colonização exploratória, sem compromisso com o desenvolvimento de uma nação forte na área do conhecimento. Sendo assim, a responsabilidade é de um sistema que legitima atitudes que vão contra um ensino de qualidade, abrindo brechas para que profissionais sem formação na área possam ministrar aulas sem um mínimo de conhecimento pedagógico, didático e metodológico sobre ensino de língua inglesa. A professora afirma também que as salas são lotadas e, com isso, a promoção da aprendizagem é prejudicado. Isso junto aos outros problemas também citados nos PCNs (1998) só tendem a inflar a desmotivação dos profissionais e alunos dessa disciplina. Contudo, segundo Cruz e Lima (2011, p. 186):

“a escola, aqui referenciada como o espelho de um sistema educacional, pode influenciar o olhar dos alunos sobre a LE, a depender do tratamento que a ela é dado, e não estamos aqui falando de condições de trabalho nem de recursos pedagógicos, estamos falando de lidar respeitosamente com o ensino da LE no ‘intracontexto’; se isso acontece, mais chances terá o profissional de desempenhar um bom trabalho.”

Fica evidente que o Colégio Estadual Princesa Izabel, palco para o meu estudo, tem seus pontos positivos e negativos em relação ao ensino de língua inglesa. Porém, é preciso ter olhares mais humanos para entender que uma escola pública do interior de Goiás, que promove projetos como o citado pela professora Maria Valentina, está no caminho certo, tendo em vista seus esforços para melhorar as práticas de ensino de LE-inglês. Claro que os pontos negativos merecem toda a atenção e precisam ser dirimidos, mas, para isso, é preciso que o governo seja mais coerente com maiores investimentos para a educação pública, principalmente as escolas dos interiores. Contudo, é preciso que a sociedade também confie no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa e, desta forma, deveria iniciar com mudanças significativas de empoderamento da educação através das práticas discursivas. Sendo assim, a união de investimentos associada ao discurso positivo da sociedade poderia trazer maiores benefícios para a educação linguística da LE-inglês. Na seção seguinte, falo de um outro obstáculo que tem prejudicado ainda mais o ensino de inglês, a pandemia do coronavírus (COVID-19 causada pelo vírus Sars-CoV-2 e suas variantes).

4.6 Ano 2021, a pandemia do COVID-19 e seu impacto no ensino da Língua Inglesa

Nesta seção, os dados apresentados mostram os impactos gerados no ensino de LE-inglês pela pandemia do COVID-19 na escola estadual de Taquaral de Goiás. No dia 13 de março de 2020, Ronaldo Ramos Caiado, governador do Estado de Goiás, decretou (n.º 9.633) situação de emergência na Saúde Pública do Estado de Goiás, com isso as aulas presenciais foram interrompidas. O Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás, na tentativa de minimizar os agravamentos que a interrupção das aulas causaria na educação, resolveu (resolução 02/2020) instaurar o regime de aulas não presenciais (REANP). Esse novo modelo de educação consiste na oferta (assíncronas e/ou síncronas) das disciplinas via plataformas digitais (WhatsApp, Google Meet, Zoom etc.). As professoras Maria Luísa e Maria Valentina foram convidadas a responder o questionário final, pois são as únicas professoras que estão dando aula de inglês no colégio pesquisado. No entanto, a professora Maria Valentina não respondeu o questionário. Já a professora Maria Luísa aceitou responder o questionário final que indaga sobre o ensino da língua inglesa nesse novo modelo de aula. Começo com o excerto 50, nele a professora fala sobre os desafios de ensinar LE-inglês em REANP.

Excerto 50

Maria Luísa: “São vários os desafios, mas um dos mais difíceis é a avaliação do/a aluno/a, pois é muito complexo identificar, compreender e reparar as dificuldades encontradas pelos/as discentes, já que as aulas estão nos modos síncronos e assíncronos”.

Fonte: Questionário Final – 31 de abril de 2021

A professora inicia sua fala dizendo que “são vários os desafios”, ou seja, além daqueles que já existiam, é preciso ser capaz de lidar com novos desafios, mas ela pontua que o “mais difícil é a avaliação do aluno”. Esse trecho do discurso refrata o cuidado que a professora tem com seus alunos e a preocupação com suas aprendizagens. Isso advém dos valores oriundos do tempo de escola da participante quando suas professoras não faziam a avaliação adequada da sua aprendizagem, resultando em lacunas. Porém, ela não fala daquela avaliação formal bimestral que tem como objetivo apenas obter uma nota para o sistema de educação, na qual dirá se o estudante estará reprovado ou não. Mas uma avaliação diagnóstica, necessária não só em tempos pandêmicos, mas a qualquer momento. Saber se o aluno está aprendendo ou não com as atividades e metodologias utilizadas pelo professor é de

suma importância para evitar a banalização do ensino e a exclusão de muitos alunos. Segundo Paiva e Canan (2016, p. 25), a avaliação diagnóstica, chamada por elas de avaliação qualitativa:

acontece não para testar ou verificar se o estudante aprendeu, mas para ajudá-lo a aprender. É uma etapa recorrente e não uma etapa conclusiva, durante o ensino-aprendizagem. Seu resultado, mesmo que expresso em notas, norma padrão da maioria das escolas públicas, ainda assim demonstra cuidado e interesse pelo desenvolvimento do aprendiz.

A professora demonstra ter muito cuidado com a aprendizagem dos seus alunos, pois entende que é preciso solucionar todas as dúvidas dos estudantes e, com isso, reparar as lacunas do processo ensino-aprendizagem. Para isso é necessário criar e adaptar um processo de criar e adaptar suas metodologias para que seja alcançado o sucesso educacional. Mais do que dar aulas, é preciso verificar se os alunos estão aprendendo com elas e se não, é importante adequar-se, aproximar-se do aluno, mesmo que de forma virtual. Adaptar-se e reinventar-se tornaram-se palavras de ordem nesse modelo de ensino, a professora relata no excerto 51 que houve muitas mudanças no seu modo de dar aulas.

Excerto 51

Maria Luísa: “Tive que me adaptar. A situação emergencial me fez abraçar a tecnologia como uma ferramenta pedagógica, então me vi em uma situação de mudança de ensino e ao mesmo tempo de aprendizagem. Tive que conhecer e aprender a manusear vários aplicativos ao mesmo tempo, elaborar atividades diversificadas, buscar didáticas e metodologias diferentes e, principalmente, perdi minha privacidade, pois minha rotina de familiar tornou-se em prol do home office. E sem falar no desgaste emocional, pois estou lidando com vários problemas causados pela pandemia, com as exigências, produções de materiais, envio de aulas, correção, devolutivas de atividades complementares para os/as alunos/as e pais, e relatórios”.

Fonte: Questionário Final – 31 de abril de 2021

A professora diz que o momento em que está vivendo a “fez abraçar a tecnologia como uma ferramenta pedagógica”. Essa fala refrata que a participante não utilizava, ou utilizava pouco a tecnologia em suas aulas e, por isso, percebe-se que precisa aprimorar seus conhecimentos para conseguir ministrar as aulas e motivar seus alunos através da tecnologia que foi imposta. Contudo, a BNCC (2018, p. 9) em seu texto já prevê a utilização das tecnologias voltadas para o ensino, inclusive coloca como quinta competência da educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Desta forma, é evidente que as tecnologias já deveriam ter sido implementadas no ensino como ferramentas necessárias para auxiliar no processo educacional. Ou seja, a pandemia não forçou a utilização dos meios digitais, mas escancarou uma carência que a comunidade escolar possui. É preciso incentivo por parte do poder público para que haja implantação de novas ferramentas educacionais, criar um documento oficial como a BNCC não ajuda muito quando a realidade de nossas escolas é fator determinante para alcançar os objetivos de uma educação de qualidade, sendo assim, temos apenas uma realidade possível, mas que não é aquela almejada pelos documentos. Outro ponto presente no excerto 51 é a grande quantidade de tarefas diárias que a professora precisa executar, além do material que precisa ser remodelado para ser utilizado com as tecnologias, pois novos procedimentos foram inseridos, como a elaboração de relatórios e confecções de novos materiais para os alunos, tudo isso vem causando “desgaste emocional” e prejudicando sua saúde. Além disso, a professora refrata (excerto 52) que sua sala de aula está dentro de sua casa e da casa de seus alunos e que de alguma maneira tiveram que se organizarem.

Excerto 52

Maria Luísa: “Trouxe meus/minhas alunos/as para dentro da minha casa e claro, também entrei na casa deles/as, mas com algumas diferenças, nem sempre eles/as estão com as câmeras ligadas. E sempre me pergunto, onde está minha vida pessoal? Perdi”.

Fonte: Questionário Final – 31 de abril de 2021

As aulas em modelo REANP têm mudado completamente a rotina dos professores, com elas, as casas tornaram-se salas de aula, isso significa que muitos tiveram que reorganizar seus espaços para que fossem invadidos pelas lentes das câmeras. Com isso, a vida pessoal, como disse Maria Luísa, foi perdida, pois o local onde, anteriormente, era de descansar de seu ofício, agora faz sua rotina de serviço ter duração de 24h, porque sempre está em seu ambiente de trabalho, sua casa. Nesse sentido, sua função tem ficado cada vez mais trabalhosa e o que tem dificultado ainda mais sua rotina é o silêncio dos alunos em suas aulas. O excerto 53 traz a fala da professora que pontua alguns outros obstáculos enfrentados nesse momento em relação ao ensino de Língua inglesa.

Excerto 53

Maria Luísa: “Outro obstáculo, a falta de comunicação entre aluno/a e professor/a. Eles/as silenciaram cada vez mais, talvez o medo, bloqueio ou irrelevância que ainda têm com a L.E., e agora se agravou mais. Na modalidade REANP, as aulas de Língua Inglesa tornaram-se desnecessárias para os/as discentes mesmo com a diversidade de aplicativos usados para ministrar as aulas, penso que seja por falta de apoio e aperfeiçoamento na L.E. para os/as professores/as, uma vez que os próprios pais têm dificuldade em auxiliar seus/as filhos/as em casa. Tudo se tornou muito precário, pois a realidade não é igual para todos/as e penso que neste momento que estamos passando precisa de parceria (família e escola), empatia, autonomia, criatividade, entre outros, porque é preciso ressignificar as respectivas funções para continuar enfrentando o “novo normal”.

Fonte: Questionário Final – 31 de abril de 2021

A professora Maria Luísa refrata que seus alunos têm ficado mais em silêncio durante suas aulas e não consegue entender os fatores que levaram a esse problema. Se o medo, talvez o bloqueio em falar algo errado ou a irrelevância que a disciplina de LE-inglês tinha para os alunos, com a pandemia tornou-se ainda maior. Esse último ponto é visto pela professora mesmo antes desse novo modelo, mas o que a preocupa é que isso tenha agravado ainda mais com o REANP. É preciso que os alunos, professores, administradores e toda a sociedade entenda a importância da LE na vida dos discentes, “com o reconhecimento popular, a disciplina (escolar e científica) ganharia maior espaço e, com isso, quem sabe a realidade do seu ensino na escola pública pudesse alcançar a qualidade necessária” (OLIVEIRA, 2011, p. 91 e 92), já que a utilização de diversas atividades e meios digitais não estão conseguindo estimular os estudantes a estudarem o inglês. Além disso, muitos estudantes nem sequer possuem a tecnologia necessária para acompanhar as atividades, “pois a realidade não é igual para todos/as”. Para a solução dessa desigualdade é necessário muita “empatia” como disse a professora Maria Luísa, já que os nossos líderes políticos não conseguiram diminuir essa desigualdade social com investimentos tecnológicos para esses alunos que não tem condições financeiras. E nessa luta por espaço acabam ficando à margem de uma sociedade elitizada. Como foi mostrado pela professora participante, existem muitos obstáculos referentes ao ensino de Língua Inglesa, esses foram intensificados ainda mais com a pandemia. Uma outra pergunta questionou o que deve ser feito para que o REANP se tornasse uma modalidade de ensino eficaz.

No excerto 54 ela sinaliza que é preciso que os professores estejam preparados para esse modelo e, para isso, é necessário receber formação adequada para lidar com as adversidades.

Excerto 54

Maria Luísa: “Penso que a primeira coisa a ser feita deve ser colocar professores/as formados/as por área para ministrar a Língua Inglesa e, posteriormente, a formação continuada por meio de cursos e apoio ao/a professor/a de L.E. A escola ainda trata a disciplina como algo irrelevante aos/as alunos/as, uma vez que alguns professores/as a usam apenas como depósito de conteúdo aos/as discentes, ou seja, sem preparo e interação entre ambos. Muitos cursinhos de L.E. deram e estão dando certo com essa modalidade - REANP, penso que com a valorização do profissional em área é possível minimizar alguns obstáculos e falta de interesse dos/as alunos/as, uma vez que as aulas tornarão viva e comunicativa, mesmo sendo on-line”.

Fonte: Questionário Final – 31 de abril de 2021

A professora Maria Luíza refrata que é necessário mais do que nunca que apenas professores formados na área de Língua Inglesa sejam regentes dessa disciplina. Além disso, é preciso que sejam desenvolvidos cursos de aprimoramento profissional na tentativa de acolher o professor para que ele consiga desenvolver melhor suas aulas e não seja apenas alvo de críticas, mas de atitudes que o farão um melhor docente de inglês. É preciso que toda a comunidade escolar acredite no ensino-aprendizagem de LE-inglês para que, assim, sejam efetivadas melhorias. Todos esses pontos, na opinião da Maria Luísa, são importantes para que despertem o interesse dos alunos em que a língua seja tratada como “viva e comunicativa”. O que me chama a atenção é o fato de que essas atitudes já deveriam ter sido tomadas, mesmo antes do REANP, ou seja, não teríamos tantas dificuldades nesse momento se a sociedade e governantes já tivessem acolhido melhor a disciplina de Língua Inglesa e dispensado a ela os investimentos necessários para que professores e alunos pudessem utilizá-la em seu favor.

Dessa forma, a pandemia não só mudou a rotina dos professores, mas denunciou ainda mais os desafios e obstáculos que, anteriormente, já tinham sido normalizados. É necessário que professores que estejam à frente de suas salas de aula de LE-inglês sejam formados na área e participem de cursos de aprimoramento profissional oferecidos pela secretaria de educação. Os alunos, por sua vez, precisam ser melhores assistidos através de provas diagnósticas na tentativa de verificar as lacunas da aprendizagem e corrigi-las, além de diminuir a distância social entre alunos de poder aquisitivo baixo e aqueles com melhores condições de acessar as oportunidades de aprendizagem de uma LE.

Considerações Finais

A Língua Inglesa sempre fez parte da minha vida, desde a Educação Infantil com as fitas de VHS, passando pelo Ensino Fundamental II com as aulas voltadas para vocabulários, onde pude conhecer novas palavras do idioma e sentir cada vez mais a magia de aprender uma nova língua, uma nova cultura, um novo jeito de pensar e ver o mundo. No Ensino Médio podia compartilhar com meus colegas de sala as músicas internacionais que mais me chamavam a atenção, tentando sempre entender o que era dito. Nesse mesmo momento, iniciei um cursinho de idiomas de inglês. Eu tinha aulas todos os sábados no período vespertino e tinha que me deslocar para uma cidade vizinha. Nessa época, eu trabalhava nos períodos matutino e vespertino e estudava à noite no Colégio Estadual Princesa Izabel de Taquaral de Goiás. Contudo, mesmo cansado da rotina da semana, eu sempre ficava ansioso e desejava as aulas de LE-inglês no sábado, era um momento surreal para mim, era como se eu estivesse criando um novo *Eu*. A universidade chegou e eu escolhi fazer Letras: Português/Inglês, novamente precisei me deslocar todos os dias à noite em uma distância de aproximadamente 160km (ida e volta). Foram quatro anos de muito aprendizado e sempre almejando ser professor de inglês, aquele sentimento de poder levar todo o meu prazer em relação à língua inglesa para dentro da sala de aula.

Ao entrar em uma sala de aula, percebi que o ensino não era feito apenas de vontades ou conhecimentos. Esses são muito importantes para a melhoria e desenvolvimento das aulas, mas é o sistema de ensino que organiza e molda sua sala. Era sempre muito difícil poder fazer algo novo, algo que pudesse chamar a atenção dos alunos, porque sempre requeria autorizações diversas, o material didático não era o suficiente ou não existia, com isso a parte financeira teria que ser sustentada por mim. No começo, sempre me propunha a arcar com os gastos recorrentes da minha “aula diferente”, no entanto, eu percebia que não estava agradando muito os outros professores, pois as aulas acabavam tendo um pouco de barulho extra, esse causado pelas conversas que eram produzidas com atividades voltadas para a comunicação. Uma sala de aula com 40 alunos que exige a conversação em pares não poderia se comparar ao silêncio de uma aula de matemática com atividades de cálculos.

Com isso, eu percebia que era importante buscar melhorias e tentar da melhor forma possível promover aulas que fossem do interesse dos alunos. Nesse pensamento, comecei o meu curso de mestrado na UFG e pude através das disciplinas cursadas e da minha pesquisa ser um professor melhor. Minha pesquisa volta para o contexto em que eu fui aluno da

educação básica no Ensino Fundamental II e Médio, além de ter sido professor de Língua Inglesa por dois anos. As professoras que participaram da minha pesquisa são minhas colegas de profissão, algumas amigas e conterrâneas. A professora Maria de Fátima foi minha professora na quinta série (sexto ano) em seus momentos finais enquanto professora de inglês antes de se aposentar. Depois dela, a professora Maria Eduarda foi também minha professora de LE-inglês por todo o Ensino Fundamental II. No Ensino Médio tive como professora a Maria Clara que ministrou aulas desde a primeira série até a terceira série. Na universidade, eu iniciei o curso de Letras com a professora Maria Luísa, lá trocamos muitos conhecimentos e pudemos nos apoiar como amigos, colegas de sala e futuros colegas de profissão. Enquanto professor de inglês, eu ministrei aulas para a professora Maria Valentina durante dois anos, nessa época eu cursava o primeiro ano e em seguida o segundo ano de Letras, ou seja, fui seu professor por todo o período em que eu estive trabalhando nesse colégio.

Hoje, eu percebo o quanto eu também fui construído pelas minhas professoras da educação básica, pois me ensinaram que, mesmo diante de todos os obstáculos e dificuldades impostas não somente pelo sistema educacional, mas pelo pouco conhecimento linguístico, é importante buscar se aprimorar e desenvolver aulas que são interessantes para os alunos. Ter um olhar acolhedor para perceber que cada estudante que está presente na minha frente dentro de uma sala de aula contém uma história própria com suas ideologias e culturas, as quais muitas vezes não contribuem para a aprendizagem de uma outra língua. Por isso, as minhas professoras e todas as participantes da minha pesquisa merecem todo carinho e aplausos. Elas mostram que, independentemente de qualquer problema, é essencial que não seja reforçado nenhum tipo de prática discursiva marcada por valorações que levam ao medo, ao desespero de se aventurar em uma nova língua, promovendo cada vez mais um ensino-aprendizagem que venha a contribuir com o sujeito que ali veio para aprender.

Nesse sentido, faz-se necessário responder às duas perguntas de pesquisa que estão presentes na introdução deste estudo para que de alguma forma elas contribuam com o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no contexto pesquisado ou em qualquer outro que se identificar com a pesquisa.

Retomando as Perguntas de Pesquisa

Na minha primeira pergunta de pesquisa me propus a identificar as refrações contidas nas práticas discursivas das professoras de Língua Inglesa do colégio estadual de Taquaral de Goiás. A seguir apresento a pergunta na íntegra:

- Quais são as refrações das professoras participantes reveladas em suas práticas discursivas acerca de sua aprendizagem do inglês enquanto alunas da educação básica e ensino superior e de sua prática docente dessa língua?

Para responder essa pergunta eu divido a resposta em três momentos: no primeiro, falo sobre a educação básica, o segundo da educação superior e, por fim, no terceiro momento eu coloco como ponto para o diálogo a prática docente. Na educação básica, fica claro que as professoras das participantes desta pesquisa trabalhavam com aulas voltadas para o ensino de gramática e tradução. Se coloco em evidência o relato da Maria Luísa em sua autobiografia, que teve como sua professora na educação básica a professora Maria de Fátima, percebo que a utilização do método já mencionado acontecia devido à sua formação. Ela cursou apenas magistério e iniciou sua carreira docente em 1970 e não tinha conhecimentos linguísticos nem pedagógicos para ministrar as aulas. Contudo, ressalto que naquela época não encontrava material didático de qualidade, com imagens coloridas, além de outras ferramentas educacionais. Embora Maria Luísa tenha tido aulas com a professora na década de 90, não havia nenhuma estrutura que impulsionava o ensino de língua inglesa, muito menos em uma escola pública do interior de Goiás. Assim, percebo que era feito o que poderia ser feito com o que tinha, e a partir desse pouco recurso, a professora Maria de Fátima conseguia transmitir um pouco de seus conhecimentos que foram adquiridos em estudo autodidata a partir dos próprios livros que ensinava para os seus alunos.

Contudo, mesmo que eram utilizados apenas o quadro-giz e caderno como ferramentas para o ensino-aprendizagem na época, as professoras expressam uma vontade ímpar em aprender a LE-inglês, algumas viam na língua uma oportunidade de mudar de vida e conquistar novas oportunidades. Mesmo que muitos teóricos como Pennycook (2019) pontuem que colocar a língua inglesa como um caminho possível para melhores condições financeiras no futuro só tende a escancarar as diferenças sociais impostas aos seus aprendizes, esse pensamento, na verdade, pode refletir o anseio das professoras em vivenciar o estilo de vida idealizado e refletido por muitos falantes de inglês como primeira língua (especialmente norte-americanos), como, por exemplo, o poder de compra e o poder de influenciar as mídias sociais.

Do mesmo modo, na educação superior, o ensino, na perspectiva das participantes, não foi satisfatório, mesmo que algumas professoras relataram que o ensino de inglês foi melhor percebido nessa fase do ensino, havia lacunas que vieram desde a educação básica e que não

foram diminuídas no ensino superior. Muito disso tem sido pelo fato de a turma que ingressa nos cursos de Letras: Português/Inglês não terem o mesmo nível de proficiência. Isso talvez poderia ser resolvido com provas de conhecimentos específicos ou nota mínima na parte da prova responsável pela LE-inglês no ENEM, vestibulares ou provas de ingresso nas faculdades, especificamente, no curso de Letras: Inglês. Outro ponto discutido pelas professoras é não se sentirem preparadas após o curso superior para serem professoras de Língua Inglesa, algumas delas disseram que, ao entrarem em uma sala de aula, todos os anseios e dificuldades com o inglês foram intensificados. Essa dificuldade aponta para a insegurança das professoras diante de suas habilidades comunicativas com a língua inglesa e reforça os valores atribuídos a um “bom” nível de inglês, nesse caso, uma clara tentativa de aproximar a LE-inglês das professoras ao dos nativos americanos. Sendo assim, é de suma importância que os cursos superiores que preparam os futuros professores de LE façam uma reflexão e reorganização dos seus currículos para que não licenciem novos professores com lacunas na aprendizagem da língua que futuramente ensinarão. Esse fato pode perpetuar fracassos relacionados ao ensino-aprendizagem de inglês na educação básica, principalmente no contexto da escola regular, pública ou não.

Nessa perspectiva, ao iniciarem suas carreias docentes como professoras de Língua Inglesa, as professoras participantes, além de se sentirem despreparadas, acabavam ficando desmotivadas porque tinham dificuldades em relação à língua que estavam ensinando. Nesse processo inicial, muitas acabavam reproduzindo tudo aquilo que um dia foi ensinado para elas lá na educação básica. O método de gramática e tradução que foi relatado por quase todas as participantes como um método desmotivador, aparece também em suas aulas. As professoras que são sujeitos incompletos, inconclusas e inacabadas de acordo com a teoria bakhtiniana foram construídas por suas experiências com as professoras da educação básica e, atualmente, são capazes de ver muito das suas antigas professoras em suas próprias práticas docentes. Fica evidente que práticas discursivas impregnadas por refrações que inferiorizam o ensino da LE-inglês interferem nas práticas docentes das professoras participantes. Nas relações dialógicas ocorridas entre aprendizagem de inglês, formação docente em inglês e atuação docente em inglês, observo um efeito dominó nas refrações que caracterizam a língua como difícil de aprender, instrumento de insegurança no ato de ensinar, elemento de frustração na carreira profissional. Essas foram as refrações reveladas através das práticas discursivas das professoras participantes. Agora, chamo a atenção para a segunda pergunta de pesquisa:

- Que elementos dessas práticas discursivas estão relacionados com o ensino-aprendizagem de língua estrangeira-inglês nesse contexto?

Os elementos presentes nas práticas discursivas das professoras de Língua Inglesa são os enunciados que refratam as lacunas na aprendizagem de inglês das professoras participantes, ou seja, as lacunas em sua formação e as reproduções dessas lacunas como em um efeito dominó na atuação docente. Mas há também refrações acerca do contexto investigado que mostram um olhar que deseja transformar a forma como a LE é vista na escola, sua forma de ser ensinada, e isso se dá no desejo de qualificação, investimentos, e valorização do docente e da disciplina, desejos expressados pelas professoras participantes.

Contudo, mesmo com toda as dificuldades elencadas pelas professoras, elas se empenham em produzir e ministrar aulas mais diversificadas, aquelas em que os alunos poderão se sentir mais motivados e, conseqüentemente, participar ativamente das aulas de inglês. É possível perceber o quanto as professoras tiveram o cuidado em relatar nas suas autobiografias o quão importante é para elas olhar para seus alunos e enxergá-los como eles são, com suas realidades e diferenças. Nesse sentido, vejo que o importante é ter atitudes responsivas em relação aos seus alunos, a professora Maria Eduarda disse que trabalha com “atividades contextualizadas”, esse termo que é usado por muitos talvez precise ser reformulado. Contextualizar não significa, necessariamente, adaptar uma atividade para promover a compreensão do aluno, é mais do que isso, é criar atividades que os alunos vão se reconhecer, para que suas vozes sejam ouvidas e essa nossa sociedade local seja transformada a partir de ideias de sujeitos pertencentes a ela.

Desta forma, para que as aulas pudessem ser mais atrativas e dinâmicas, ou melhor, “contextualizadas”, algumas das professoras decidiram que deveriam frequentar aulas em cursos particulares de idiomas para que as lacunas dos seus conhecimentos linguístico-comunicativo fossem diminuídas. Após o período de aprendizagem que cada uma teve com as aulas particulares de língua inglesa, suas práticas docentes que muito tinham de suas antigas professoras já não faziam mais parte de suas aulas, ou pelo menos não da mesma forma. Isso significa, que as professoras conseguiram ressignificar suas práticas docentes e foram capazes de ter atitudes transformadoras. Em outras palavras, obter conhecimentos linguísticos e pedagógicos da língua que ensinam trouxe grande motivação, para a professora Maria Luísa, por exemplo, trouxe o sentimento de realização.

Reflexões Pós-Pesquisa

Pensar na formação do professor de LE-inglês é pensar em ir além da graduação em Letras: Inglês, pois é preciso que sejam criados cursos de capacitação que complementem essa formação. Pensar em um mundo em constantes transformações significa repensar e mudar as práticas docentes sempre que possível. Por isso, políticas públicas devem ser criadas com foco no ensino de Língua Inglesa, assim maiores investimentos seriam possíveis nessa área do conhecimento e a implementação de cursos contínuos de formação poderiam ser oferecidos de forma gratuita e de qualidade.

À guisa de conclusão, eu enquanto pesquisador, antigo professor e aluno de Língua Inglesa no contexto investigado, colega de profissão das participantes, aprendi muito com todas as professoras que pesquisei. Entendi que o ensino-aprendizagem da LE-inglês é marcado por muitos desafios e dificuldades. Contudo, as participantes me mostraram que é possível desenvolver um trabalho de qualidade voltado para alunos com realidades diversas, às vezes sem nenhuma relação com o inglês. É preciso olhar para cada aluno como sujeito que carrega dentro de si uma história, permeado de experiências únicas que refletem suas ideologias e culturas. Do mesmo modo, o contexto pesquisado, o Colégio Estadual Princesa Izabel, localizado no interior de Goiás é único e precisa ser valorizado e reconhecido como peça fundamental no ensino da Língua Inglesa em Taquaral de Goiás.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 147-158.
- BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P. de.; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo: Editora da USP, 2003. p. 01-10.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2005. p. 87-98.
- BRAIT, Beth & MELO, Rosineide de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 61-78
- _____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 115-132.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 24 de agosto de 2020
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Língua Estrangeira. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1988 < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999 < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>

BRITO, Rute Moreira de & SCHMITZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável?. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.

CAMARGO, Gladys Quevedo; SILVA, Gutemberg. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã?, *Ensino e Tecnologia em Revista*, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul/dez. 2017

CRUZ, Giêdra Ferreira da & LIMA, Joceli Rocha. Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar?. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 185-196.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge, CUP, 2003, 2nd. Edition.

Denzin NK; Lincoln YS. *The discipline and practice of qualitative research*. In: *Handbook of qualitative research*. 2nd ed. London: Sage; 2000, p. 1–29.

DIEHL, Julie N.; GORDON, Stephen p. School administrators' use of collaborative autobiography as a vehicle for reflection on accountability pressures, *Reflective Practice*, 17:4, p. 495-506, 2016.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *Veredas*, Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, 2003.

DUFF, Patricia. Case Study Research on Language Learning and Use, *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 34, n.º 1, p. 233-255, 2014.

DUFF, Patsy. & ANDERSON, T. In JD Brown & C. Coombs (Eds.), *Cambridge guide to language research*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2015.

FARACO, C. A. A ideologia no/do Círculo de Bakhtin. In: PAULA, L. de.; STAFUZZA, G. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013. p. 167-182.

_____. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, Carla Dias; LIMA, Diógenes Cândido de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 179 – 189.

GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: PAULA, L. de.; STAFUZZA, G. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 279-292.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – ESBPp, 2009, Curitiba – PR. *Anais do Congresso Nacional de Educação*. Curitiba – PR: Editora Champagnat, 2009. p. 774 – 784.

JONES, Demelza. Considering (auto)biography in teaching and learning about race and racism in a diverse university, *Teaching in Higher Education*, 22:7, p. 867-878, 2017.

KARPIAK, Irene. After life review autobiography as ‘art of the future, *Continuing Education*, 32:1, 47-60, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching, *TESOL Quarterly*, vol. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o Fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 67-78.

LIMA, Diógenes Cândido. Quando o ideal supera as adversidades: um exemplo a (não) ser seguido. In: _____(org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 159 - 170.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L. de.; STAFUZZA, G. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 203-234.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos, *História do Ensino de Línguas no Brasil*, Ano 1, n.º 1, 2007

MARCHEZAN, Renata Coelho. Diálogo. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 115-132.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MCLEAN, Kate C.; PRATT, Michael W. Life’s Little (and Big) Lessons: Identity Statuses and Meaning-Making in the Turning Point Narratives of Emerging Adults, *Developmental Psychology*, vol. 42, n.º 4, p. 714-722, 2006.

MELO, R. O discurso como reflexo e refração e suas forças centrífugas e centrípetas. In: PAULA, L. de.; STAFUZZA, G. (Orgs.) *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2010. p. 235-264.

MICOLLI, Laura. O ensino na escola pública pode funcionar, de que. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 171 – 184.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 167-176.

OLIVEIRA, Adelaide P. de. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 67-78.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *TRAVESSIA*. v. 2, n.3, p. 1-16. 2018.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

OLIVEIRA, Luciano Amaral & SANTOS, Juliana Alves dos. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 21-30.

OLIVEIRA, R. M. DE; LAGO, N. A. DO. Documentos oficiais e o inglês no ensino médio brasileiro: um breve histórico. *Diálogo da Letras*, v. 9, p. 1-18, 21 set. 2020.

<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2456>

OLIVEIRA, Roberval Araujo de. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 79 - 92.

PABIS, Nelsi Antonia. Pesquisa e Educação. UNICENTRO. 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unicentro.br:8080/jspui/handle/123456789/1454>>. Acesso em 22 de maio de 2020

PAES, Maria Bethânia Gomes. & JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

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

PAIVA, Vitória Maria Avelino da Silva; CANAN, Ana Graça. Avaliação de língua inglesa na sala de aula: uma construção coletiva. Natal, RN: EDUFRN, 2016

PENNYCOOK. A. From translanguaging to translingual activism. In: MACEDO, D. (Ed.) *Decolonizing Foreign Language Education*. New York: Routledge, 2019, p. 169-185

PITMAN, Tim. ‘Miraculous exceptions’: what can autobiography tell us about why some disadvantaged students succeed in higher education?, *Higher Education Research & Development*, 32:1, 30-42, 2013.

QUINTERO, Josefina. Writing Autobiographies: A Meaningful Way to Sensitize Trainee Teachers, *International Education Studies*, vol. 6, n.º 7, p. 165-175, 2013.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 55-65.

ROJO, R. Novos letramentos, tecnologias, gêneros de discurso. In: SOUZA, S. e SOBRAL, A. (orgs.). *Gêneros entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p.127-149.

SANTOS, Eliana de Souza e. O Ensino da Língua Inglesa no Brasil, *BABEL: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras*, v.1 n.1, p. 39-46, 2011.

SANTOS, Liliana Ferraz dos; ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de; SILVA, Eladyr Maria Noberto da. Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 93 - 106.

SCHMITZ, John Robert. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 111 - 119.

SENA, Antonio Eliseu Lemos Leal; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31 - 38.

SILVA, Alexandre Ribeiro da; SIMÕES NETO, José de Caldas; RODRIGUES, Katissa Galgania Feitosa Coutinho. Estrutura e Funcionamento do Ensino no Período Pombalino no Brasil. *Id on Line Rev.Mult. Psic.*,2018, vol.12, n.41, p.637-648.ISSN: 1981-1179.

SILVA, André Plez; MORETTO, Milena. A amorosidade como exigência ética na prática docente: a voz do professor em diálogo como legado de Paulo Freire. In: SOUZA FILHO, Sinval Martins de; LIMA, Sirleide de Almeida. Paulo Freire: perspectivas das ideias freireanas no ensino – aprendizagem de línguas. 1ª ed. Jundiaí: Paco Editorial. 2020. p. 15-53.

SILVA, Giovana Rodrigues da; SOARES, Adriana. Línguas Estrangeiras no Brasil: um histórico ao longo dos anos, *Revista Trajetória Multicursos*, v.3, n.2, p. 83-87, dez/2012. >> http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/dezembro_2012/pdf/linguas_estrangeiras_no_brasil_-_um_historico_ao_longo_dos_anos.pdf

SILVA, Maria Eliza Rocha. *Os jesuítas como precursores da educação brasileira*. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69229>>. Acesso em: 30/06/2021 14:12

SILVA, Neivande Dias da; SCHEYERL, Denise. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 125 -139.

SIQUEIRA, Sávio. O ensino de inglês na escola pública: do professor postiço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, Diógenes Cândido de Lima (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 93 - 110.

SOBRAL, A. A concepção de sujeito do Círculo. In: SOBRAL, A. Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 47-60.

_____. Enunciado concreto e discurso. In: SOBRAL, A. Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 89-104.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 177-190.

VIDOTTI, Joselita Júnia Viegas; DORNELAS, Rívia. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil – Período de 1808 – 1930, *História do Ensino de Línguas no Brasil*, Ano 1, n.º 1, 2007. <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/94-o-ensino-de-linguas-estrangeiras-no-brasil-periodo-de-1808-1930>

ZAINAL, Zaidah. Case study as a research method, *Jurnal Kemanusiaan*, vol. 5, n.º 1, p. 1-6, 2007.

ZACCHI, Vanderlei Jose. Discurso, poder e hegemonia: dilemas do professor de língua inglesa. 2003. 145 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269232>> .Acesso em: 3 ago. 2018

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário Inicial



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LETRAS E LINGUÍSTICA
FACULDADE DE LETRAS - UFG



Questionário 1.0

Este questionário está vinculado ao projeto de pesquisa de mestrado intitulado: “Inglês em uma escola pública de Taquaral de Goiás: reflexões sobre práticas discursivas e pedagógicas e seus efeitos no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes” do pesquisador Christiano Almeida de Souza, sob orientação da professora Dr.^a Carla Janaina Figueredo.

Observações:

- Este questionário deverá ser respondido à caneta preta ou azul;
- Data final para a entrega do questionário respondido 09/04/2020.
- Lembre-se de que sua identidade será mantida em sigilo.

INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Quantos anos você tem? _____.

2. Onde nasceu?

_____.

3. Você já morou ou mora na cidade de Taquaral de Goiás? Se SIM, quanto tempo em média?

() Sim. _____.

() Não.

INFORMAÇÕES ACADÊMICAS

4. Em qual cidade você concluiu o Ensino Médio?
() Taquaral de Goiás
() Outra cidade. Qual? _____.
5. Você tem curso superior? Se sim, qual curso?
() Sim. Curso: _____.
() Não
6. Você fez alguma pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado)? Se sim, qual o curso?
() Sim. Curso: _____.
() Não
7. Você já cursou inglês em algum instituto particular de idiomas?
() Sim. Qual lugar? _____ Quanto tempo? _____
() Não

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

8. Há quanto tempo você atua como professora? _____.
9. Há quanto tempo você trabalha na escola estadual de Taquaral de Goiás?
_____.
10. Quais as disciplinas que você já ministrou na escola?

_____.
11. Há quanto tempo você ensina língua inglesa?
_____.

12. Em média, quantos alunos você tem em suas turmas de inglês?

_____.

13. Quais línguas você utiliza para dar aulas de inglês?

- Falo em português brasileiro em todo tempo
- Alterno entre português brasileiro e língua inglesa
- Falo em língua inglesa em todo tempo

14. Em ordem de importância (enumere de 1 a 7, onde 1 é muito importante e 7 pouco importante), quais são as atividades mais priorizadas por você em suas aulas de inglês?

Atividades de compreensão oral. Por quê?

_____.

Atividades de oralidade/fala. Por quê?

_____.

Atividades de leitura e compreensão de textos. Por quê?

_____.

Atividades de produção escrita. Por quê?

_____.

Atividades de vocabulário. Por quê?

_____.

() Atividades de gramática normativa. Por quê?

() Atividades sobre culturas associadas ao inglês. Por quê?

15. Sobre as aulas de língua inglesa na escola estadual de Taquaral de Goiás. As 4 habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) são desenvolvidas? Se sim, de que forma? Se não, por que não?

16. No que tange às práticas orais em inglês no contexto de sala de aula, como você avalia o potencial da escola? Que elementos você considera importantes para que o processo ensino-aprendizagem da fala em inglês aconteça de forma efetiva na escola estadual de Taquaral de Goiás?

Apêndice B – Questionário Inicial respondido por Maria Valentina

	<p>PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS E LINGUÍSTICA FACULDADE DE LETRAS - UFG</p>	
---	--	---

Questionário 1.0

Este questionário está vinculado ao projeto de pesquisa de mestrado intitulado: “Inglês em uma escola pública de Taquaral de Goiás: reflexões sobre práticas discursivas e pedagógicas e seus efeitos no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes” do pesquisador Christianno Almeida de Souza, sob orientação da professora Dr.^a Carla Janaina Figueredo.

Observações:

- Este questionário deverá ser respondido à caneta preta ou azul;
- Data final para a entrega do questionário respondido 09/04/2020.
- Lembre-se de que sua identidade será mantida em sigilo.

INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Quantos anos você tem? 24 anos

2. Onde nasceu?
Itaçu - Goiás

3. Você já morou ou mora na cidade de Taquaral de Goiás? Se SIM, quanto tempo em média?
 Sim. 22 anos
 Não.

INFORMAÇÕES ACADÊMICAS

4. Em qual cidade você concluiu o Ensino Médio?
 Taquaral de Goiás
 Outra cidade. Qual? _____

5. Você tem curso superior? Se sim, qual curso?
 Sim. Curso: Letras - Português / Inglês
 Não



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LETRAS E LINGUÍSTICA
FACULDADE DE LETRAS - UFG



6. Você fez alguma pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado)? Se sim, qual o curso?
 Sim. Curso: _____
 Não
7. Você já cursou inglês em algum instituto particular de idiomas?
 Sim. Qual lugar? _____ Quanto tempo? _____
 Não

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

8. Há quanto tempo você atua como professora? há 2 anos
9. Há quanto tempo você trabalha na escola estadual de Taquaral de Goiás?
há 2 anos
10. Quais as disciplinas que você já ministrou na escola?
Língua Portuguesa, Leitura e interpretação, Produção de texto, Teatro, Língua Inglesa.
11. Há quanto tempo você ensina língua inglesa? há 2 anos
12. Em média, quantos alunos você tem em suas turmas de inglês? 35 a 40 alunos
13. Quais línguas você utiliza para dar aulas de inglês?
 Falo em português brasileiro em todo tempo
 Alterno entre português brasileiro e língua inglesa
 Falo em língua inglesa em todo tempo



14. Em ordem de importância (enumere de 1 a 7, onde 1 é muito importante e 7 pouco importante), quais são as atividades mais priorizadas por você em suas aulas de inglês?

(6) Atividades de compreensão oral. Por quê?

Não é muito utilizada pois as salas são muito lotadas e há apenas 2 aulas semanais, além disso os alunos tem muita dificuldade com a pronúncia.

(5) Atividades de oralidade/fala. Por quê?

Atividades de oralidade não são muito utilizadas pois os alunos principalmente do ensino médio fundamental apresentam muita dificuldade em participar de atividades que envolvem a oralidade.

(3) Atividades de leitura e compreensão de textos. Por quê?

Atividades de leitura e compreensão de textos é muito bom e viável para os alunos, pois eles podem reconhecer algumas palavras no texto e isso ajuda a responder as questões.

(7) Atividades de produção escrita. Por quê?

Atividades de produção escrita são utilizadas com menor frequência, pois os alunos tem muita dificuldade em inglês. (Produzir).

(1) Atividades de vocabulário. Por quê?

Utilizo muitas atividades de vocabulário pois estimula o cérebro e assim mantém o aluno focado na tarefa de aprender inglês.

(2) Atividades de gramática normativa. Por quê?

Atividades de gramática são mais fáceis para os alunos, do que uma atividade de produção escrita, por exemplo.

(4) Atividades sobre culturas associadas ao inglês. Por quê?

Atividades sobre culturas associadas ao inglês, faz com que o aluno entenda melhor outra cultura e assim, melhore a capacidade de se expressar na língua estrangeira.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LETRAS E LINGUÍSTICA

FACULDADE DE LETRAS - UFG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

15. Sobre as aulas de língua inglesa na escola estadual de Taquaral de Goiás. As 4 habilidades (ler, ouvir, falar e escrever) são desenvolvidas? Se sim, de que forma? Se não, por que não?

As habilidades mais desenvolvidas são ler e escrever. Falar e ouvir são utilizados com menos frequência, pois os alunos (principalmente os menores 6º e 8º ano) tem muita dificuldade, especificamente na pronúncia, e sem de assim, se as aulas forem ministradas totalmente em inglês, os alunos não entenderia.

16. No que tange às práticas orais em inglês no contexto de sala de aula, como você avalia o potencial da escola? Que elementos você considera importantes para que o processo ensino-aprendizagem da fala em inglês aconteça de forma efetiva na escola estadual de Taquaral de Goiás?

A escola tem um ótimo sistema no ensino de inglês, são realizados projetos, os alunos participam bastante, como por exemplo o hallolium, ano passado teve um projeto de inglês envolvendo esse tema e os alunos tiveram uma boa participação.

Apêndice C – Autobiografia



Autobiografia 2.0

Esta autobiografia está vinculada ao projeto de pesquisa de mestrado intitulado: “Inglês em uma escola pública de Taquaral de Goiás: reflexões sobre práticas discursivas e pedagógicas e seus efeitos no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes” do pesquisador Christiano Almeida de Souza, sob orientação da professora Dr.^a Carla Janaina Figueredo.

A autobiografia é um instrumento de coleta de dados que consiste na redação de um texto, no qual você poderá expressar toda sua experiência de vida. Mas para essa autobiografia, eu, Christiano Almeida de Souza, gostaria que você, participante desta pesquisa, se ativesse a escrever um texto que melhor explicasse ou exemplificasse sua trajetória com a língua inglesa. Para isso, sugiro que seu texto seja direcionado para os seguintes tópicos:

TÓPICO 1:

Narre nos mínimos detalhes como eram suas aulas de língua inglesa durante sua vida estudantil, desde o ensino fundamental e médio até o nível superior. Como eram as aulas? Como o/a professor(a) ensinava? Você se identificava com sua prática de ensino? Por quê? O que você mais gostava em suas aulas de língua inglesa? O que você menos gostava nas aulas de língua inglesa? Quais eram as suas expectativas quando você começou a aprender inglês? Elas foram supridas ou frustradas?

TÓPICO 2:

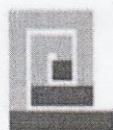
Narre, também, sua experiência como professora de língua inglesa. Como você ensina a língua inglesa? Você gosta de dar aulas de língua inglesa? Quais são seus maiores desafios? Quando você elabora uma atividade de língua inglesa, o que você mais considera? Quais são os pontos positivos das suas aulas? E quais seriam os pontos negativos? O que você faz nas suas aulas de língua inglesa que te deixa mais realizada como professora de língua

inglesa? Sobre a habilidade oral, você motiva seus alunos a falarem em inglês? Se sim, de que forma? Se não, por que não?

Observações:

- Esta autobiografia deverá ser narrada nas próximas folhas;
- Seu texto deverá conter no mínimo 1 folha para cada tópico e no máximo 2 folhas;
- Data para entrega: 16/04/2020;
- Redija o texto à caneta preta ou azul.

Apêndice D – Autobiografia da professora Maria Luísa



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LETRAS E LINGUÍSTICA
FACULDADE DE LETRAS - UFG



Autobiografia 2.0

Esta autobiografia está vinculada ao projeto de pesquisa de mestrado intitulado: “Inglês em uma escola pública de Taquaral de Goiás: reflexões sobre práticas discursivas e pedagógicas e seus efeitos no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes” do pesquisador Christianno Almeida de Souza, sob orientação da professora Dr.^a Carla Janaina Figueredo.

A autobiografia é um instrumento de coleta de dados que consiste na redação de um texto, no qual você poderá expressar toda sua experiência de vida. Mas para essa autobiografia, eu, Christianno Almeida de Souza, gostaria que você, participante desta pesquisa, se ativesse a escrever um texto que melhor explicasse ou exemplificasse sua trajetória com a língua inglesa. Para isso, sugiro que seu texto seja direcionado para os seguintes tópicos:

TÓPICO 1:

Narre nos mínimos detalhes como eram suas aulas de língua inglesa durante sua vida estudantil, desde o ensino fundamental e médio até o nível superior. Como eram as aulas? Como o/a professor(a) ensinava? Você se identificava com sua prática de ensino? Por que? O que você mais gostava em suas aulas de inglês? O que você menos gostava nas aulas de língua inglesa? Quais eram as suas expectativas quando você começou a aprender inglês? Elas foram supridas ou frustradas?

TÓPICO 2:

Narre, também, sua experiência como professora de língua inglesa. Como você ensina a língua inglesa? Você gosta de dar aulas de língua inglesa? Quais são seus maiores desafios? Quando você elabora uma atividade de língua inglesa, o que você mais considera? Quais são os pontos positivos das suas aulas? E quais seriam os pontos negativos? O que você faz nas suas aulas de língua inglesa que te deixa mais realizada como professora de língua inglesa? Sobre a habilidade oral, você motiva seus alunos a falarem em inglês? Se sim, de que forma? Se não, por que não?

Observações:

- Esta autobiografia deverá ser narrada nas próximas folhas;
- Seu texto deverá conter no mínimo 1 folha para cada tópico e no máximo 2 folhas;
- Data para entrega: 16/04/2020;
- Redija o texto à caneta preta ou azul.

As aulas de língua inglesa ministradas no ensino fundamental eram horríveis e traumatizantes, pois a professora explicava em todas as aulas a mesma coisa: "verb to be" e nunca mudava a didática. Ela não explorava a oralidade e nem a leitura. Passei o ensino fundamental todo aprendendo verbos e frases soltas, talvez seja pelo fato que a professora estava de aposentada e não preocupava em ministrar um bom conteúdo e nem uma boa aula. E o inglês ~~era~~ dela era horrível.

Quando iniciei o ensino Médio a professora era outra e o livro didático era o mesmo para os três anos. Ela conhecia a língua inglesa e trabalhava com a oralidade e leitura, mas não tinha domínio da classe e como punição para minha turma era sempre a mesma coisa: Traduzir para o português os textos extensos para fins avaliativos e, raramente, ela trabalhava com o uso do vocabulário e letras de músicas e logo após, ela pedia para nós alunos construirmos frases soltas com as palavras trabalhadas naquela aula. Ela nunca ministrava uma aula sem estar presa ao livro didático.

Terminando o ensino Médio e posteriormente, iniciando o curso superior em Letras: Português/Inglês, outro trauma, não no início, mas logo após alguns anos.

No primeiro ano do curso de Letras foi apavorante, pois a professora era maravilhosa, tinha domínio de sala e de língua, ela conseguia fazer com que todos os acadêmicos apaisa-

nassem pelo inglês. Ela tinha uma didática e metodologia incrível e que atendia todas as quatro habilidades da língua inglesa: reading, writing, listening e speaking.

Coletoria, depois tive as frustrações frustrações do curso. Na segunda ao quarto ano (o meu curso era anual) de letras foram péssimas. Exame três professoras: uma muito rígida e sem didática e as outras sem domínio de classe. As aulas passaram a ser um tédio.

Cursei letras com a esperança que iria sair falando inglês e com conhecimentos de como trabalhar em sala de aula com meus alunos, porque eu queria ser uma professora diferente das que eu tive até então. pude perceber que a faculdade não me deu uma base estável para ser professora de língua inglesa e tive com passar do tempo buscar outros meios, curso particular de língua inglesa.

Quando iniciei o curso de língua inglesa pude perceber o quanto cometi falhas como professora e o quanto a aprendizagem de inglês contribuiu na carreira profissional. Não foi fácil, pois eu tinha sede de dominar a língua e sair falando de imediato em inglês, mas o processo é lento e caro.

Hoje, vejo o quanto cresci profissionalmente como professora e penso falar que sou formada em letras, porém ainda encontro obstáculos e continuo estudando em curso de língua inglesa particular, uma vez que a secretaria da educação raramente ou quase nunca ofereceu uma formação continuada para os professores de língua inglesa.

No início da minha jornada como professora de língua inglesa foi um reflexo das professoras que tive, isso no início da minha profissão. De as minhas aulas eram um tédio para os alunos, assim como as aulas que tive.

Com o passar do tempo, percebi o quanto eu estava prejudicando os alunos, então relatei a situação para a coordenação pedagógica, que de certa forma não me ajudou, pelo contrário, ela apenas ressaltou que o mais importante eu tinha, era o controle de sala de aula. Notei o quanto a disciplina era desprezada e desvalorizada na instituição escolar, talvez pelo fato da coordenação não ter conhecimento e formação da língua inglesa e, um detalhe pior, nem eu sabia falar em inglês, mesmo tendo um curso superior. Decidi lecionar as aulas de inglês, elas eram apenas complemento para minha carga horária e um acúmulo para o meu fracasso profissional.

Le partier do curso de inglês, o resultado começou a surgir. As aulas passaram a ser diferentes e eu conseguia explorar as quatro habilidades e também os poucos recursos metodológicos que a escola tinha que é outro problema deparado pelo professor de língua inglesa, pois falta material pedagógico e nem sempre o livro didático escolhido chega até a unidade escolar. Então, tento me virar com o pouco que tem.

Hoje, minhas atividades são elaboradas.

de forma contextualizadas, através de textos que me fazem aproximar do meu alunado e sempre da importância para a comunicação oral em sala de aula, mesmo sabendo que o aluno não compreendia o texto por inteiro, mas sabia que conseguia tirar um pouquinho da interpretação do aluno referente ao texto, tentando quebrar o tabu do "medo de falar errado", então tento despertar neles a curiosidade e o desejo de aprender a língua inglesa, não para se tornarem professores, mas para poderem alcançar outros objetivos na vida.

Lianda deparei-me com muitos obstáculos, porque a formação continuada para professores de língua inglesa é cara e quase não é oferecida gratuita. E tenho medo de estacionar no tempo e não conseguir acompanhar a evolução meus alunos.

Podavia, nas minhas aulas de língua inglesa uso diferentes formas e contextos para interagir com os alunos, seja lendo, através de filmes ou séries, ouvindo músicas ou a respeito de jogos. Tudo isso dá sentido ao aprendizado e motivação tanto para mim quanto dos meus alunos no processo de ensino aprendizagem da língua estrangeira.

Hoje sou apaixonada pela língua inglesa e tento passar para meus alunos uma aprendizagem mais significativa, transformando as aulas mais estruturadas através de métodos mais motivantes para o aluno.

Apêndice E – Questionário Final



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LETRAS E LINGUÍSTICA
FACULDADE DE LETRAS - UFG



Questionário 3.0

Este questionário está vinculado ao projeto de pesquisa de mestrado intitulado: “Inglês em uma escola pública de Taquaral de Goiás: reflexões sobre práticas discursivas e pedagógicas e seus efeitos no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes” do pesquisador Christianno Almeida de Souza, sob orientação da professora Dr.^a Carla Janaina Figueredo.

Observações:

- Data final para a entrega do questionário respondido 31/04/2021.
- Lembre-se de que sua identidade será mantida em sigilo.

INFORMAÇÕES SOBRE O REGIME DE AULAS NÃO PRESENCIAIS (REANP)

1. Atualmente, você trabalha no Colégio Estadual Princesa Izabel, localizado na cidade de Taquaral de Goiás como professora de Língua Inglesa?

Sim

Não

2. O Colégio Estadual Princesa Izabel tem trabalhado em REANP (on-line)?

Sim

Não

3. Você leciona inglês em REANP?

Sim

Não

3.1 Mencione aqui os desafios enfrentados por você em sua prática docente nesta nova modalidade de ensino.

R.: _____...

3.2 De que forma as experiências com o REANP têm afetado a sua vida profissional?
E a sua vida pessoal?

R.: _____...

3.3 Em sua opinião, o que deve ser feito para tornar o REANP uma modalidade eficaz para o ensino e aprendizagem de língua inglesa?

R.: _____...

Apêndice F – Questionário Final respondido pela professora Maria Luísa



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
LETRAS E LINGUÍSTICA
FACULDADE DE LETRAS - UFG



Questionário 3.0

Este questionário está vinculado ao projeto de pesquisa de mestrado intitulado: “Inglês em uma escola pública de Taquaral de Goiás: reflexões sobre práticas discursivas e pedagógicas e seus efeitos no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes” do pesquisador Christiano Almeida de Souza, sob orientação da professora Dr.^a Carla Janaina Figueredo.

Observações:

- Data final para a entrega do questionário respondido 31/04/2021.
- Lembre-se de que sua identidade será mantida em sigilo.

INFORMAÇÕES SOBRE O REGIME DE AULAS NÃO PRESENCIAIS (REANP)

1. Atualmente, você trabalha no Colégio Estadual Princesa Izabel, localizado na cidade de Taquaral de Goiás como professora de Língua Inglesa?

() Sim () Não

2. O Colégio Estadual Princesa Izabel tem trabalhado em REANP (on-line)?

() Sim () Não

3. Você leciona inglês em REANP?

() Sim () Não

3.1 Mencione aqui os desafios enfrentados por você em sua prática docente nesta nova modalidade de ensino.

R.: São vários os desafios, mas um dos mais difíceis é a avaliação do/a aluno/a, pois é muito complexo identificar, compreender e reparar as dificuldades encontradas pelos/as discentes, já que as aulas estão nos modos síncronos e assíncronos.

3.2 De que forma as experiências com o REANP têm afetado a sua vida profissional? E a sua vida pessoal?

R.: Tive que me adaptar. A situação emergencial me fez abraçar a tecnologia como uma ferramenta pedagógica, então me vi em uma situação de mudança de ensino e ao mesmo tempo de aprendizagem. Tive que conhecer e aprender a manusear vários aplicativos ao mesmo tempo, elaborar atividades diversificadas, buscar didáticas e metodologias diferentes e, principalmente, perdi minha privacidade, pois minha rotina de familiar tornou-se prol do home office. E sem falar no desgaste emocional, pois estou lidando com vários problemas causados pela pandemia, com as exigências, produções de materiais, envio de aulas, correção, devolutivas de atividades complementares para os/as alunos/as e pais, e relatórios. Trouxe meus/minhas alunos/as para dentro da minha casa e claro, também entrei na casa deles/as, mas com algumas diferenças, nem sempre eles/as estão com as câmeras ligadas. E sempre me pergunto, onde está minha vida pessoal? Perdi.

Outro obstáculo, a falta de comunicação entre aluno/a e professor/a. Eles/as silenciaram cada vez mais, talvez o medo, bloqueio ou irrelevância que ainda têm com a L.E., e agora se agravou mais. Na modalidade REANP, as aulas de Língua Inglesa tornaram-se desnecessárias para os/as discentes mesmo com a diversidade de aplicativos usados para ministrar as aulas, penso que seja por falta de apoio e aperfeiçoamento na L.E. para os/as professores/as, uma vez que os próprios pais têm dificuldade em auxiliar seus/as filhos/as em casa. Tudo se tornou muito precário, pois a realidade não é igual para todos/as e penso que neste momento que estamos passando precisa de parceria (família e escola), empatia, autonomia, criatividade, entre outros, porque é preciso ressignificar as respectivas funções para continuar enfrentando o “novo normal”.

3.3 Em sua opinião, o que deve ser feito para tornar o REANP uma modalidade eficaz para o ensino e aprendizagem de língua inglesa?

R.: Penso que a primeira coisa a ser feita deve ser colocar professores/as formados/as por área para ministrar a Língua Inglesa e posteriormente, a formação continuada por meio de cursos e apoio ao/a professor/a L.E. A escola ainda trata a disciplina como algo irrelevante aos/as alunos/as, uma vez que alguns professores/as a usam apenas como depósito de conteúdo aos/as discentes, ou seja, sem preparo e interação entre ambos. Muitos cursinhos de L.E. deram e estão dando certo com essa modalidade - REANP, penso que com a valorização do profissional em área é possível minimizar alguns obstáculos e falta de interesse dos/as alunos/as, uma vez que as aulas tornarão viva e comunicativa, mesmo sendo on-line.

ANEXOS

Anexo I – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética na Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TAQUARAL DE GOIÁS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DISCURSIVAS E PEDAGÓGICAS E SEUS EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS APRENDIZES

Pesquisador: CHRISTIANN ALMEIDA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25081619.8.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.724.369

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de No 766.767.221-00 é relativo ao projeto denominado "Inglês em uma escola pública de Taquaral de Goiás: reflexões sobre práticas discursivas e pedagógicas e seus efeitos no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes". O projeto tem como executor Christiano Almeida de Souza, aluno do curso de Pós-graduação em letras e linguística da Universidade Federal de Goiás. A pesquisa será executada com estudo qualitativo dos professores de inglês do ano 2000 até atual, e que foram docentes naquela instituição. Serão cinco momentos na pesquisa com: submissão de questionário de avaliação, escrita de autobiografia pelos professores, uma sessão reflexiva individual, uma sessão de observação ente o observado e o relatado, e uma entrevista semi-estruturada com os professores participantes para entender as possíveis convergências e divergências entre os discursos dos professores de língua inglesa e sua prática docente. Serão objetos dessa ação apenas os professores, sem indicação do quantitativo, e com submissão de TCLE. O projeto vai de outubro de 2019 a fevereiro de 2021. O critério de inclusão serão os professores de língua inglesa no Colégio Estadual Princesa Izabel de Taquaral de Goiás - Goiás entre os anos de 2000 à 2020, num total de 06 (seis) participantes. Como desfecho primário, a pesquisa promoverá um reflexão da prática docente dos professores de língua inglesa de uma escola pública do interior de Goiás, além de contribuir para a área da sociolinguística. Os participantes serão submetidos a um TCLE.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.890-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.724.360

Objetivo da Pesquisa:

Compreender, por meio das práticas discursivas e ações pedagógicas dos professores de inglês de uma escola pública de Taquaral de Goiás realizabdo: 1) Identificar as culturas de aprender e de ensinar inglês dos docentes; 2) Conhecer os elementos das práticas discursivas dos professores que influenciam no desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos; 3) Discutir em que sentido as práticas discursivas e pedagógicas de professores afetam o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes, desde o ano 2000.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto é de baixo risco e não indica dados a cerca do baixo custeio de fomento para sua execução. Seus riscos estão relacionados à participação dos professores que podem a qualquer momento manifestar ser cancelamento ou negar divulgação de seus nomes. O benefício do projeto será a oportunidade de discutir sobre sua prática dos professores de língua inglesa, a partir das teorizações da área da sociolinguística, e o aperfeiçoamento profissional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto é exequível, de baixo custo mas relevante para a formação discente e dos professores de inglês da rede de ensino do município de Taquaral.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os termos de compromisso do pesquisador e orientador; consentimento de participação da escola, além dos demais formulários do CEP.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise dos documentos deste protocolo, somos de parecer favorável à sua APROVAÇÃO, por considerar que este não apresenta óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para dezembro de 2020.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.724.369

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1439802.pdf	04/11/2019 10:14:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/11/2019 10:12:32	CHRISTIANN ALMEIDA DE SOUZA	Aceito
Outros	compromisso2.pdf	21/10/2019 17:46:36	CHRISTIANN ALMEIDA DE	Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	04/10/2019 10:18:09	CHRISTIANN ALMEIDA DE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	04/10/2019 10:07:22	CHRISTIANN ALMEIDA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	04/10/2019 09:49:54	CHRISTIANN ALMEIDA DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 25 de Novembro de 2019

Assinado por:
Geisa Mozzer
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com

Anexo II – Folha de Rosto para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: INGLÊS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE TAQUARAL DE GOIÁS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DISCURSIVAS E PEDAGÓGICAS E SEUS EFEITOS NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA DOS APRENDIZES			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 6			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: CHRISTIANN ALMEIDA DE SOUZA			
6. CPF: 035.377.681-50		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Joaquim Nabuco Q.1 L.4 S/N Centro TAQUARAL DE GOIAS GOIAS 76640000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 62991255548	10. Outro Telefone:
		11. Email: chris_sdm@hotmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: <u>25 / 09 / 2019</u></p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Goiás		13. CNPJ:	14. Unidade/Órgão: Faculdade de Letras
15. Telefone: (62) 3521-1215		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>Jameson Bourque de Souza</u> CPF: <u>729002284-68</u></p> <p>Cargo/Função: <u>DIRTOR</u></p> <p>Data: <u>25 / 09 / 2019</u></p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Anexo III – Termo de Anuência da Instituição

COORDENAÇÃO REGIONAL DE
EDUCAÇÃO DE INHUMAS

SECRETARIA DE ESTADO DA
EDUCAÇÃO



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE INHUMAS
COLÉGIO ESTADUAL PRINCEZA IZABEL
TAQUARAL DE GOIÁS - GOIÁS

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

O Colégio Estadual Princesa Izabel está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Inglês em uma escola pública de Taquaral de Goiás: reflexões sobre práticas discursivas e pedagógicas e seus efeitos no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes”, coordenado pelo pesquisador Christiano Almeida de Souza, desenvolvido em conjunto com a pesquisadora Carla Janaina Figueredo, **nas dependências da escola.**

O Colégio Estadual Princesa Izabel assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de março de 2020 até dezembro de 2020.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do pesquisador responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Taquaral de Goiás, 25 de setembro de 2019

Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Colégio Estadual Princesa Izabel – Código MEC 52026400
Lei de Criação nº 8. 408
Rua Faustino Lino de Araújo, 1015 – Centro – Taquaral de Goiás.
E-mail: 52026400@seduc.go.gov.br

Anexo IV – Termo de Compromisso



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem com suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “Inglês em uma escola pública de Taquaral de Goiás: reflexões sobre práticas discursivas e pedagógicas e seus efeitos no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 25/09/2019

<i>Nome do(a) Pesquisador(a)</i>	<i>Assinatura Manuscrita ou Digital</i>
1. Christianno Almeida de Souza	
2.	
3.	
4.	

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP
Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG
Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, Sala 110 – Agência UFG de Inovação
CEP-74001-970 - Goiânia-GO - Fones: 0XX62 3521-1215/3521-2045
Homepage: <http://cep.prg.ufg.br> e-mail: cep.pipi.ufg@gmail.com

Anexo V – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Incluir aqui no nome da Unidade Acadêmica de vinculação da
pesquisa



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Inglês em uma escola pública de Taquaral de Goiás: reflexões sobre práticas discursivas e pedagógicas e seus efeitos no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes”. Meu nome é Christiano Almeida de Souza, sou o pesquisador responsável e minha área de atuação é a Sociolinguística. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador responsável, via e-mail (chris_sdm@hotmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62) 99125-5548. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

1.1 Informações Importantes sobre a Pesquisa

O trabalho tem como objetivo geral compreender, por meio das práticas discursivas e ações pedagógicas dos professores de inglês de uma escola pública de Taquaral de Goiás, os elementos influenciadores do desenvolvimento da competência comunicativa em inglês no contexto em questão.

Você responderá em português a um questionário escrito em português sobre o ensino-aprendizagem da língua inglesa. Você também escreverá uma autobiografia na qual você narra como era as aulas de língua inglesa na época em que você era aluna (o) até hoje como professora de língua inglesa. Você também participará de uma entrevista e uma sessão reflexiva sempre voltada para sua prática docente enquanto professor (a) de língua inglesa e para isso será necessário reservar um período de, pelo menos 60 minutos do seu tempo, para que possamos conversar ou para responder às perguntas. Como as perguntas serão sobre sua prática docente, podem acontecer desconfortos emocionais ou constrangimentos, neste caso você poderá não responder a qualquer pergunta que lhe trazer desconforto ou angústia.

Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, se houver, e ainda, a pleitear indenização em caso de danos previstos em Lei.

Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo, que assegure a privacidade e o anonimato. Haverá a divulgação do seu nome, quando for de interesse, solicito que assine na opção desejada:

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215. E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
Incluir aqui no nome da Unidade Acadêmica de vinculação da
pesquisa



- () Permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa;
- () Não permito a minha identificação nos resultados publicados da pesquisa.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Inglês em uma escola pública de Taquaral de Goiás: reflexões sobre práticas discursivas e pedagógicas e seus efeitos no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador responsável Christianno Almeida de Souza sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Taquaral de Goiás, 25 de setembro de 2019

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura por extenso do (a) pesquisador(a) responsável

Comitê de Ética em Pesquisa/CEP Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG, Caixa Postal: 131, Prédio da Reitoria, Sala do Piso 1, Campus Samambaia (Campus II) - CEP:74001-970, Goiânia – Goiás, Fone: (55-62) 3521-1215. E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com

Anexo VI – Caracterização da Instituição do Colégio Estadual de Taquaral de Goiás presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2020

03 – CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

O Colégio Estadual Princesa Isabel está localizado à Rua Faustino Lino de Araújo-1015 – centro – na cidade de Taquaral de Goiás-GO, CEP 76640-000, cidade esta que se localizada na Mesorregião do Centro Goiano, 80 km distante de Goiânia conta com uma população estimada em 3.540 habitantes (IBGE/2010[3]). Esta Unidade de Ensino está cadastrada no INEP com o nº 52026400. O telefone é público (orelhão) (62) 3384 1234; e-mail: 520226400@educ.go.gov.br; Tem como unidade mantenedora a Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte do estado de Goiás e pertence a Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte de Inhumas.

O Colégio Princesa Isabel foi criado pela Lei 2.547 de 21 agosto de 1958, e inaugurado em 19 de junho de 1960, com o nome de Grupo Escolar Princesa Isabel, suas instalações eram onde hoje se localiza o prédio da Câmara Municipal da cidade de Taquaral de Goiás. Anos mais tarde, em 1º de outubro de 1968, foi inaugurado o novo prédio, o qual esta Unidade funciona até os dias atuais, porém, só consta nos arquivos da Unidade Escolar a Lei de Criação nº 8.408 de 19 de fevereiro de 1978.

O nome da escola, homenagem à Princesa Isabel, filha do imperador Dom Pedro II, última Princesa imperial e regente do Império do Brasil, se difere da escrita original em função de erros ortográficos no registro. A equipe entrou com processos para retificação e não obteve autorização para realizar as devidas alterações

O Colégio apresenta um longo processo histórico a partir de sua criação. Atendendo grande clientela desta cidade, da zona rural e, em alguns períodos, da cidade vizinha de Itaguari. Muitos foram os alunos oriundos dessa escola que são hoje destaque na política, saúde, educação e outras esferas sociais. Desta forma, esta Unidade Escolar protagonizou a história da região em que se encontra, porém muitos dos registros históricos que conta sua história se perderam restando poucos documentos oficiais que apresentam seu processo histórico.

A Portaria nº 0358/81 autoriza a implantação dos cursos de: Técnico em Contabilidade e Habilitação em Magistério que atendia a alunos locais de da cidade vizinha de Itaguaí. Estes

cursos técnicos duraram até o ano de 1997 quando iniciou o Ensino Médio não Profissionalizante autorizado pela Portaria nº 895/97 e em 1998 a Resolução nº 083/98 o substitui pelo Ensino Médio que permanece até os dias atuais. Em 2002 a Portaria 1244/2002 autoriza a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) relativo ao 1º e 2º seguimentos, referente ao Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, com término no ano de 2004. Em 2017, sob orientação da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte, o Colégio Estadual Princesa Isabel implanta o Programa de Fortalecimento do Ensino Médio para fortalecer o ensino no turno noturno – amparado pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Em 2018 implanta novamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Portaria 2712/2018-CEDUCE.

O Novo Ensino Médio Noturno e a EJA objetivam melhorar os índices de aprendizagem e fluxo no turno noturno, ampliando as oportunidades para os jovens/adultos e combatendo a evasão escolar.

O prédio onde funcionava o Ensino Médio localizava-se em outro endereço denominado Castelo Branco porem não há documentação desta época. O gestor municipal de 1989/1992 construiu o pavilhão B unificando a Unidade Escolar Princesa Isabel e recebeu em troca o antigo prédio onde funcionava o Ensino Médio e implantou lá a Escola Municipal Aurélio Galdino de Oliveira. No ano de 2001, o então gestor do Colégio Estadual Princesa Isabel, Valter José Gonçalves dos Santos, com a ajuda da comunidade local, construiu a praça do Colégio. Neste espaço já existia várias árvores, foi só adaptar os canteiros, os bancos e a fonte luminosa. Fonte esta que funcionou apenas por um mês, pois não havia recursos para sua manutenção, hoje é um vaso para plantas. Em 2012 foi concluída a quadra esportiva para a prática de aulas de Educação Física e realização dos eventos escolares. No ano de 2013 quatro salas de aula foram adaptadas para se tornarem laboratórios, sendo um para física, um para química e outro para matemática, contudo até hoje não foram equipados para entrarem em funcionamento. Com isso, no ano de 2015, uma se tornou sala para os professores, outra sala de vídeo e a outra sala é usada para reuniões com pais, quando necessário. No ano de 2019 construiu um refeitório pois onde funcionava a cantina anteriormente não atendia as exigências determinadas pela Secretaria Estadual de Educação. No início de 2020 revitalizou-se a praça deste Colégio e do pavilhão B.

Neste ano de **2020**, o corpo discente aumentou significativamente com alunos vindos da Escola Municipal de Taquaral. Da cidade vizinha de Itaguari, distante de Taquaral de Goiás apenas 14 quilômetros, também vem vários alunos e o motivo da vinda desses alunos

da cidade de Itaguari é a não adaptação dos mesmos à Escola de Tempo Integral daquela cidade.

O Colégio Estadual Princesa Isabel atende atualmente alunos da área urbana e rural deste município, do município vizinho de Itaguari, Entroncamento de Taquaral que pertence ao município de Ituaçu. Oferece o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano nos turnos Matutino e Vespertino; Ensino Médio de 1ª a 3ª séries em regime seriado no turno Matutino e Noturno.

Colégio iniciou este ano letivo de **2020** com **416** alunos, número este que certamente terá alterações no decorrer do ano letivo.

Anexo VII – Declaração Referente ao Tempo de Atuação das Participantes como Professoras de Língua Inglesa



Estado de Goiás
Secretaria de Estado da Educação
Coordenação Regional de Educação de Inhumas
Colégio Estadual Princesa Izabel
Taquaral de Goiás

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que as professoras abaixo relacionadas atuaram e/ou atuam como professora de Língua Inglesa no Colégio Estadual Princesa Izabel nos respectivos anos, conforme consta no quadro abaixo. Elas estão denominadas por seus respectivos pseudônimos conforme o projeto de pesquisa de mestrado intitulado: “O Ensino da Língua Inglesa na Educação Básica: Refrações de Professoras de uma Escola Pública de Taquaral de Goiás” do pesquisador Christianno Almeida de Souza, sob orientação da Professora Dra. Carla Janaina Figueredo.

Quadro referente ao tempo de atuação como professora de Língua Inglesa		
Professoras / Pseudônimos	Início	Fim
Maria de Fátima	1970	2000
Maria Eduarda	1995	2008
Maria Clara	2005	2009
Maria Fernanda	2015	2015
Maria Luísa	2013	-
Maria Valentina	2018	-
Maria Vitória	2018	2020

Por ser a expressão da verdade, firmo a presente.

Secretaria do Colégio Estadual Princesa Izabel de Taquaral de Goiás, aos nove dias do mês de junho de 2021.