



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ÉRICA GOIS NICOCHELLI

**TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS EM MEIO A ORIENTAÇÕES E
POLÍTICAS CONTRADITÓRIAS**

Presidente Prudente - SP
2020



**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ÉRICA GOIS NICOCHELLI

**TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS EM MEIO A ORIENTAÇÕES E
POLÍTICAS CONTRADITÓRIAS**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof^o. Dr. Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi

Presidente Prudente - SP
2020

370 Nicochelli, Érica Gois.
N633t Trajetória de uma professora de inglês em meio a orientações e políticas contraditórias. / Érica Gois Nicochelli. - Presidente Prudente, 2020.
197 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Oeste Paulista - Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2020.
Bibliografia.
Orientador: Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi

1. Escola Pública. 2. Ensino de Línguas. 3. Política da Educação. 4. Formação Docente. I. Título.

Catálogo na Fonte: Bibliotecária Renata Maria Morais de Sá – CRB 8/10234

ÉERICA GOIS NICOCHELLI

**TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS EM MEIO A ORIENTAÇÕES E
POLÍTICAS CONTRADITÓRIAS**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre - Área de Concentração: Educação.

Presidente Prudente, 29 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste
Presidente Prudente – SP

Prof. Dra. Eliane Maria Vani Ortega
Universidade Estadual Paulista - Unesp
Presidente Prudente – SP

Prof. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

A Deus por estar sempre presente, me orientando, me apoiando, me proporcionando alegrias quando eu achava que eu já não tinha mais forças.

A mim, por aceitar este desafio e fazer da pesquisa um palco de emoções, realizações, idealizações e demonstrações de amor pela vida e pelo ofício docente.

Ao meu filho Ruan, por ser minha joia rara, minha razão de luta e persistência.

A minha família, em especial, aos meus pais Rubens e Maria Elizabet por me apoiar em todas as minhas decisões, ajudando a cuidar do meu filho Ruan, nosso presente de Deus.

Ao meu esposo Rafael por acreditar em meu potencial e me apoiar em todos os momentos, escutando minhas lamentações, presenciando minhas angústias enquanto professora e pesquisadora. A você, todo o meu amor.

A todos estudantes que tive a oportunidade de encontrar em minha trajetória pessoal e profissional e foram impactados por mim por meio dos ensinamentos científicos, por minhas formas de ensinar exaltadas a partir de demonstrações de amor à docência e carinho por cada um deles. Meus amados, sem vocês, esta pesquisa não existiria.

A todos os professores da escola pública que lutam e acreditam em uma educação libertadora, emancipatória e fazem da profissão, um ato de amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu professor orientador Dr. Cristiano por propor este grande desafio a mim, por confiar em meu potencial, por estar sempre presente, escutando minhas ideias, compartilhando conhecimentos valiosos, disposto a escutar os dissabores da vida, buscando entender todos os momentos enfrentados por mim e oferecer uma palavra amiga e de conforto em todas as conversas que tivemos. Ao senhor, gratidão.

Aos professores da graduação em Letras, em especial, a professora Luciane Cachefo. Gratidão a você por me fazer entender o real sentido de se ensinar inglês.

A todos os meus professores que tive enquanto aluna da escola pública, no ensino superior e que, sem medir esforços, fizeram o melhor na sala de aula.

Aos meus professores do Mestrado, por trazer conhecimentos sempre tão necessários e importantes para a minha vida acadêmica.

À Ina, secretária da Pós-graduação, pela paciência e amor ao ofício.

Aos funcionários da universidade pela cordialidade, alegria no rosto e dedicação ao trabalho.

Às bancas de qualificação e defesa compostas por: Cristiano Amaral Garboggini di Giorgi, Eliane Maria Vani Ortega e Elisa Tomoe Moriya Schlünzen. Grata também por todas as contribuições dadas ao longo da pós-graduação.

De forma especial, a todos os alunos que tive a oportunidade de conhecer e conviver ao longo desses anos de docência.

Aos meus colegas de sala pela parceria, troca de ideias e de experiências nas aulas, nas conversas pelos corredores e em outros espaços da universidade. Em especial, aos meus amigos Lurdinei, João, Sílvio e Nilton que se mantiveram presentes até o fim desse ciclo.

Aos meus grandes amigos e colegas de profissão Anne, Fábio, Rita e Leidiane pelo apoio incondicional.

À querida Keith Daiani da Silva Braga que tive o prazer de conhecer na escola e esteve presente em todo o meu percurso acadêmico.

À gestão da Emeif Governador Franco Montoro, professores e coordenadores por abrirem espaços e me auxiliarem nos momentos que precisei me ausentar para cursar as disciplinas do Mestrado.

Enfim, a todos que, direta e indiretamente, me acompanharam nessa caminhada.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 1997, p. 32)

RESUMO

Trajatória de uma professora de inglês em meio a orientações e políticas contraditórias

O presente estudo insere-se no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), na Linha de Pesquisa 01: Políticas Públicas em Educação, processos formativos e diversidade. Partindo dos princípios do ensino de Língua Inglesa na escola pública, das políticas educacionais e, de certo modo, a formação docente embasada na reflexão sobre a ação, torna-se necessário evidenciar o professor enquanto pesquisador como forma de compreensão da práxis pedagógica. A pesquisa teve como objetivo principal: analisar o percurso e os desafios docentes enfrentados mediante a proposição das políticas educacionais referentes ao ensino de inglês na escola pública estadual em uma perspectiva autobiográfica. Considerando a abordagem da investigação adotada para este estudo, os seguintes aspectos foram contemplados: o estado do conhecimento; a análise documental; a escrita de narrativas pela própria pesquisadora. Como forma de ancorar este estudo, foi delineada uma análise crítico-reflexiva das instabilidades e contrariedades apresentadas pelas políticas educacionais vigentes e anteriores e, sobretudo, quanto ao ensino de língua inglesa no contexto da escola pública estadual. Além do mais, foram apresentados exemplos práticos no interior das narrativas a fim de comprovar que há ensino e aprendizagem da língua inglesa, se respeitadas as singularidades de cada estudante, efetivação do protagonismo estudantil, a afetividade e empatia mediante as atividades realizadas. A partir daí, fica evidente a necessidade de o professor ter vez e voz no ambiente escolar, não somente mediante as intervenções realizadas em sala de aula, mas também ao considerar as trocas de ideias, experiências entre os pares e gestão escolar. Vale destacar que o professor, independente da área de formação, venha a refletir acerca das ações educativas tornando-se assim um pesquisador não somente dos conhecimentos científicos, mas também a partir do que ocorre na sala de aula, na escola e na educação de um modo geral. Ademais, por meio desta pesquisa, tornou-se possível compreender que os aspectos pessoais interferem direta e indiretamente nos aspectos profissionais de modo que, mesmo diante de incertezas, conflitos, instabilidades, ausência de recursos didático-pedagógicos e políticas contraditórias o processo educativo pode transcorrer de maneira efetiva.

Palavras-chave: Escola Pública. Ensino de Inglês. Políticas Educacionais. Narrativas Autobiográficas. Formação Docente.

ABSTRACT

Trajectory of an english teacher in the middle of contradiotional guidelines and policies

This study is part of the Graduate Program in Education of the University of Oeste Paulista (Unoeste), in Research Line 01: Public Policies in Education, training processes and diversity. Starting from the principles of English Language teaching in public schools, educational policies and, in a certain way, teacher training based on reflection on action, it becomes necessary to highlight the teacher as a researcher as a way of understanding pedagogical praxis. The research had as main objective: to analyze the path and the teaching challenges faced through the proposition of the educational policies related to the teaching of English in the state public school in an autobiographical perspective. Considering the research approach adopted for this study, the following aspects were contemplated: the state of knowledge; documental analysis; writing of narratives by the researcher herself. As a way to anchor this study, a critical-reflexive analysis of the instabilities and setbacks presented by current and previous educational policies and, above all, regarding English language teaching in the context of the state public school was outlined. In addition, practical examples were presented within the narratives in order to prove that there is teaching and learning of the English language, if the singularities of each student are respected, the effectiveness of the student's protagonism, affectivity and empathy through the activities performed. From this, it becomes evident the need for the teacher to have a voice in the school environment, not only through the interventions carried out in class, but also by considering the exchange of ideas, experiences among peers and school management. It is worth mentioning that the teacher, independent of the area of education, will reflect about educational actions, thus becoming a researcher not only of scientific knowledge, but also of what occurs in the classroom, at school and in education in general. Moreover, through this research, it has become possible to understand that personal aspects interfere directly and indirectly in professional aspects so that even in the face of uncertainties, conflicts, instabilities, lack of didactic-pedagogical resources and contradictory policies, the educational process can run effectively.

Keywords: Public School. English Teaching. Educational Policies. Autobiographies Narratives. Teaching Training.

LISTA DE SIGLAS

AC -	Abordagem Comunicativa
AAP -	Avaliação da Aprendizagem em Processo
ATPC -	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BIOGraph -	Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CIPA -	Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica
CLL -	Community Language Learning
CP -	Currículo Paulista
EF -	Ensino Fundamental
EFAP -	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza”
EM -	Ensino Médio
ENL -	English as a Native Language
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
LE -	Língua Estrangeira
LEM -	Língua Estrangeira Moderna
LF -	Língua Franca
LI -	Língua Inglesa
LM -	Língua Materna
OCEM -	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs -	Parâmetros Curriculares Nacionais
RI -	Recuperação Intensiva
SARESP -	Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP -	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	K-W-L Chart.....	39
Quadro 2 -	Can-do chart (6º ano – Vol.1).....	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Seção: O que eu aprendi	37
Figura 2 -	Caderno do Aluno – 9º Ano (Língua Inglesa).....	56
Figura 3 -	Seção: Learn more (6º Ano).....	67
Figura 4 -	Atividade (Preparação para a escrita) – 9º Ano	68
Figura 5 -	Seção: Vocabulary Log – Caderno do Aluno	70
Figura 6 -	Seção: Learn to learn (Caderno do Aluno – 6º Ano)	71
Figura 7 -	Conteúdos – 6º Ano (1º e 2º Bimestres)	85
Figura 8 -	Habilidades – 6º Ano (1º e 2º Bimestres)	86
Figura 9 -	Conteúdos – 9º Ano (1º e 2º Bimestres)	87
Figura 10 -	Habilidades – 9º Ano (1º e 2º Bimestres).....	88
Figura 11 -	Conteúdos – 3ª série (Ensino Médio).....	89
Figura 12 -	Habilidades – 3º Ano do Ensino Médio (1º e 2º Bimestres)	90
Figura 13 -	6º Ano – Caderno do Aluno (Volume 1): Mensagem de boas-vindas	103
Figura 14 -	9º Ano – Caderno do Aluno (Volume 1): Mensagem de boas-vindas	104
Figura 15 -	3ª Série do Ensino Médio – Caderno do Aluno (Volume 1): Mensagem de boas-vindas.....	106
Figura 16 –	Avaliação Pessoal proposta aos alunos.....	137

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	13
2	ONDE TUDO COMEÇOU	22
3	SENTA, QUE LÁ VEM HISTÓRIA: DIÁLOGOS ENTRE AS LEMBRANÇAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS	26
4	REFLEXÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ACERCA DO CURRÍCULO, DOS MÉTODOS E ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LI: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA.....	73
5	EM BUSCA DE INTERLOCUTORES: UMA ABORDAGEM TEÓRICA POSSÍVEL.....	110
6	QUANDO ME TORNEI PROFESSORA-PESQUISADORA: REPRESENTAÇÕES A PARTIR DO DESENHO METODOLÓGICO	135
7	O PRESENTE, REFLEXÃO DO QUE JÁ FOI E SEMENTE DO QUE VIRÁ: PRÁTICAS REFLEXIVO-CRÍTICAS	152
8	CAMINHOS PERCORRIDOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES POSTERIORES ACERCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM-SUCEDIDAS	160
	REFERÊNCIAS	170
	APÊNDICES.....	181
	APÊNDICE A - PRIMEIRO PLANO DE ENSINO.....	182
	APÊNDICE B - PLANO DE AÇÃO	186
	APÊNDICE C - PLANO DE ENSINO (2017).....	188
	ANEXOS	190
	ANEXO A - MODELO DE PLANO DE ENSINO A SER SEGUIDO	191
	ANEXO B - MODELO DE PLANO DE AÇÃO (2016)	193
	ANEXO C - QUADROS DE CONTEÚDOS E HABILIDADES – 6º ANO (3º e 4º Bimestres).....	194
	ANEXO D - QUADROS DE CONTEÚDOS E HABILIDADES – 9º ANO (3º e 4º Bimestres).....	195
	ANEXO E - QUADROS DE CONTEÚDOS E HABILIDADES – 9º ANO (3º e 4º Bimestres).....	197

1 APRESENTAÇÃO

A temática abordada nesta dissertação surgiu, a priori, de observações feitas ainda enquanto estudante inserida em um cenário de ensino tradicional de inglês exclusivamente centrado em aulas expositivas nas quais prezavam-se apenas leitura, interpretação, tradução de textos e o famoso “Verbo to be”. Perante a situação vivenciada nos tempos de escola, sentindo-me incomodada e sempre apaixonada pelo mundo das línguas portuguesa e inglesa, decidi cursar Letras no ano de 2003 e, com isso comecei a refletir ainda mais sobre a prática e didática dos meus professores.

Além disso, ao longo dos três anos da graduação, já idealizava uma proposta pedagógica de trabalho a fim de desmistificar a visão negativa de que não se ensina inglês na escola pública. Neste contexto, mediante a um levantamento bibliográfico feito por mim ao longo do meu percurso enquanto estudante universitária e docente, foi possível detectar uma carência de literatura referente às crenças e percepções advindas da comunidade escolar, exceto àquelas que abarcam a visão dos estudantes.

Convém destacar que o foco central das pesquisas encontradas é mais voltado para o que os professores pensam sobre a ineficácia do ensino desse idioma correlacionada à ausência de apoio da gestão escolar, às políticas educacionais inconstantes, aos recursos e materiais didático-pedagógicos ineficientes, salas numerosas, carga horária insuficiente, formação docente deficitária, baixos salários, sobrecarga de trabalho, constante rotatividade de professores (muitos além de serem temporários, não possuem formação específica na área de atuação), dentre outros aspectos. Ademais, há estudos que apresentam críticas diretamente ligadas ao professor, sendo o único responsável pela situação do ensino de língua inglesa na escola pública.

Por outro lado, é pertinente apontar que há também na literatura, estudos que trazem informações sobre a falta de docentes qualificados para ensinar a língua inglesa no Brasil, seja devido as formas de ensinar quanto às metodologias adotadas que priorizam os aspectos essencialmente gramaticais e, de certo modo, distantes da realidade atual, seja por meio da constatação de que os docentes

deixam a desejar quanto à ausência da capacidade linguística como retratam Moita Lopes (1996), Paiva (1997) e Félix (1999).

Sendo assim, ao presenciar discursos advindos de professores das demais áreas do conhecimento, gestão escolar e, em especial, dos estudantes, tais comentários fizeram-me modificar os meus pensamentos, pois acreditava que quando determinadas aulas estivessem sob a minha responsabilidade, faria uso de diversos meios e recursos a fim de demonstrar, para tanto, que seria possível ensinar inglês no contexto da escola pública mesmo diante das adversidades que enfrentávamos e, de certa forma, ainda enfrentamos na educação.

Para que este panorama alterasse, de fato, seriam necessárias mudanças não somente no interior da sala de aula, mas também no ambiente escolar como um todo considerando os aspectos formativos em uma perspectiva de formação integral de um cidadão para o mundo. Convém salientar que ao longo dos anos que leciono, as políticas educacionais alteraram-se e interferiram direta e indiretamente quanto à relevância ou não da disciplina de língua inglesa como parte essencial no currículo da escola pública.

Diante disso, é importante relatar que ainda escutamos e presenciamos discursos advindos da comunidade escolar que afirmam que não se ensina inglês na escola pública. Considerando a relevância e teor desses questionamentos, em partes, equivocados, não podemos generalizar uma situação que difere de escola para escola e, conseqüentemente, pelo fato de que há docentes que desempenham funções expressivamente bem-sucedidas no ambiente escolar, transformando assim, as respectivas realidades de trabalho, acreditando que mesmo com as limitações que o espaço educativo apresenta, conseguem realizar grandes feitos na educação pública brasileira.

Vale salientar que encontramos na literatura pesquisas que trazem posicionamentos a partir do que os estudantes pensam sobre o ensino de língua inglesa no contexto da escola pública, não desmerecendo o trabalho dos docentes, mas carregam conosco a ideia, conforme preconiza Coelho (2005, p. 43) de que “a escola pública não é o local ideal para se ensinar língua inglesa”.

Ademais, é de extrema relevância correlacionar as crenças dos docentes com as crenças dos estudantes para assim compreender umas em detrimento das outras, pois ambas exercem influências significativas no processo educativo.

Já em pesquisas realizadas por Dias (2006) a partir de entrevistas feitas com alunos e pais, é possível observar que a maioria entende que saber inglês é fundamental para a vida e para o mundo do trabalho. Entretanto, retratam que o ensino oferecido na escola é insuficiente, não abarca todos os princípios de um ensino permeado pelos aspectos comunicativos, não é algo completo e que existe só por existir na grade curricular, deixando explícito que para aprender inglês devem buscar em outras instituições de ensino, no caso, escolas de idiomas. E na visão da gestão escolar, o inglês é aprendido na medida do possível, conforme a escola consegue oferecer tal ensino.

Para tanto, temos como hipótese a ideia de que há controvérsias quanto ao ensino deste idioma desde os seus princípios históricos, políticos e educacionais até o presente momento. Para que esta hipótese fosse contemplada e apresentada como forma de entender a real situação, devíamos considerar as mudanças significativas em minha prática pedagógica e apresentadas nos documentos normativos que foram possíveis e concretizadas mesmo diante de enfrentamentos, desafios e proposições que influenciaram e influenciam o trabalho do professor de línguas no contexto nacional e, em específico, na escola pública.

Por meio de uma visão mais global e de formação integral do estudante, destaca-se que, a partir de então, está previsto um ensino embasado em uma abordagem diferenciada que contempla os seguintes eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Em outras palavras, percebe-se um novo olhar a partir de um ensino com referência às competências gerais da Base Nacional Comum Curricular, habilidades específicas para a língua inglesa e arranjos pedagógicos significativos nas metodologias de ensino.

Ademais, na BNCC a língua inglesa é apresentada como um idioma relevante, pois tornou-se fator primordial na comunicação internacional, uma língua franca¹ utilizada por falantes espalhados por todo o mundo, com diferentes repertórios linguísticos e culturais.

No caso da rede estadual, após dez anos da implantação do Programa São Paulo faz Escola, devido às demandas atuais de modificações e adequações

¹ De origem latina, o termo “língua franca” refere-se primordialmente a uma língua de contato usada entre povos que não compartilham uma primeira língua e é comumente entendida como uma segunda (ou subsequente) língua de seus falantes. (JENKINS, 2007, p. 1)

perante a BNCC, foi produzido o Currículo Paulista, homologado em agosto de 2019. Este documento, além de trazer especificidades sociais, econômicas, regionais, culturais e históricas de cada um dos municípios que compõem o Estado de São Paulo, apresenta também as competências e as habilidades essenciais do século 21 para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes. Alinhado à BNCC, seu principal pilar é a implementação do conceito de Educação Integral, a fim de garantir o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões, por meio de metodologias ativas como forma de ressignificar as aprendizagens.

Em relação ao ensino de LI, na BNCC passa a adotar o conceito de língua franca, priorizando assim a função social e política da língua ao desmistificar o discurso de que o inglês correto é somente aquele falado por estadunidenses ou britânicos.

Mesmo diante de tais alterações e novos olhares em direção à LI, observa-se que o ensino de inglês na escola pública ainda carrega resquícios do passado ao ser visto como precário em termos de qualidade e remete à ideia de fracasso escolar tanto do ensino quanto da aprendizagem.

Corroborando com a ideia de fracasso escolar:

O ensino de inglês na grande maioria das escolas públicas de educação básica sofre crítica constante, sendo tachado de ineficiente e desinteressante. Argumenta-se que o aluno, mesmo após vários anos de escolaridade, termina o ensino médio, em geral com apenas rudimentos da língua, não tendo desenvolvido, satisfatoriamente, nenhuma das quatro habilidades linguísticas – ler, escrever, falar e entender. (BATISTA; PORTO, 2005, p.37)

Ainda mediante a situação atual do ensino de LI na escola pública, Almeida Filho (2005, p.31) destaca que “a prática secular no Brasil de privilegiar o estudo da língua pela língua, muita forma gramatical que enfeixa num colar de conhecimentos desaplicados que se vão de nossa memória sem aviso prévio”. Sendo assim, a maneira como a língua é ainda trabalhada por muitos professores, persistem os motivos capazes de explicar o fracasso no ensino que perduram até os dias de hoje. Além disso, percebe-se visivelmente a inconsistência e instabilidade nas políticas educacionais, não garantindo a credibilidade e a devida importância para os discentes, escola e sociedade.

Convém ressaltar, que apesar de o foco desta dissertação relacionar-se ao ensino da LI, o fator aprendizagem tornou-se importante para analisar a situação de

desprestígio desta área do conhecimento, mas também faz parte de aspectos que desmotivam, de certo modo, o professor que a ensina.

Um trecho importante apresentado nos PCNs nos fez refletir sobre o entendimento das multifaces do ambiente escolar:

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

Complementando as informações supracitadas, convém apresentar ideias que externalizam a situação enfrentada na educação:

Sem liberdade de escolha, professores e escolas são simples executores de ordens e ficam despojados de uma responsabilidade ética pelo trabalho coletivo. Nesse caso, professores e escolas seriam meros prestadores de serviços de ensino, de quem se pode exigir e obter eficiência, mas que não respondem eticamente pelos resultados de suas atividades. (AZANHA, 2006, p. 94)

Para além do exposto acima, as políticas educacionais que temos no país regulam o trabalho do professor, através de avaliações externas, dificultando e/ou impedindo um processo emancipatório, assim o docente fica somente com o papel de aplicador de receitas prescritas por “intelectuais” da educação e essas receitas são na maioria das vezes genéricas e não respeitam as realidades locais de cada escola (FIAMENGUI, 2009).

Em se tratando das políticas educacionais relacionadas ao ensino de LI na escola pública, buscamos apresentar aqui informações previstas na LDB 9394/1996 e suas ampliações posteriores, conforme são destacadas nos seguintes artigos:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. ([Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013](#))

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira

moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano. ([Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016](#))

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. ([Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017](#))

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

(...) III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - Linguagens; ([Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016](#))

I - Linguagens e suas tecnologias. ([Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017](#)) (BRASIL, 2017).

Ao analisar este cenário de tantas alterações nas políticas, pretendemos apresentar observações pertinentes a fim de corroborar com a pesquisa no que diz respeito a minha trajetória profissional docente.

Para tanto, podemos elencar:

- Tentativas a fim de modificar a realidade e o discurso da maior parte dos estudantes;
- Ampliação das discussões nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs) a respeito da importância de se estudar e conhecer uma língua estrangeira moderna;
- Conversas informais em sala de aula apresentando os fatores que a aprendizagem da língua inglesa iria proporcionar na vida pessoal e profissional;
- Alterações constantes em minha prática pedagógica; desmistificação significativa quanto a ineficácia do professor de línguas no contexto atual, mesmo diante das situações peculiares e condições precárias de trabalho;
- Desvalorização profissional;
- Ausência de recursos materiais e tecnológicos.

Temos como proposta, a realização de uma pesquisa bibliográfica a partir do estado de conhecimento correlacionada à análise documental, a

participação direta da professora por meio de uma abordagem autobiográfica e recuperação de material utilizado ao longo da trajetória profissional docente.

Neste sentido, tem-se o intuito de apresentar o que foi desenvolvido até o ano de 2019 em todo o percurso profissional anterior a este ano acerca de um ensino libertador e emancipador na perspectiva de um professor reflexivo ao trazer relatos de experiência que levam a concluir que é possível ensinar inglês na escola pública de modo que as contradições e visões sejam modificadas teórica e empiricamente.

O campo da educação brasileira tem sido marcado também por experiências de pesquisas que consideram as narrativas autobiográficas como processo teórico-metodológico na formação de educadores. (ABRAHÃO, 2004)

Essas pesquisas partem da reflexão pessoal e podem levar a tomadas de decisões conscientes a respeito de sua atuação pessoal e profissional. Nelas, parte-se do princípio de que tais narrativas podem conduzir a processos de (auto)referenciamento e consciência de si a partir da criação de um espaço de narrar a própria história. Como diz Passeggi (2011, p. 154): “[...] as escritas autobiográficas mostram justamente à pessoa que narra essa descontinuidade, as rupturas, a imprevisibilidade, o fortuito e o papel das contingências como aspectos determinantes da experiência humana”.

Ademais, embora inusual, este tipo de pesquisa já conta com experiências importantes, respeitáveis e aprovadas com “distinção e louvor” como a muito bem avaliada tese de doutorado de Maria do Rosário M. Magnani, depois publicada em “Em sobressaltos: formação de professora” pela Editora Unicamp, em 1997.

Para tanto, na introdução da tese/livro, cujo nome é “Trouxeste a chave” traz a seguinte passagem:

Antes de mais nada, trata-se de trabalho que tem sua origem na tese de doutoramento da autora, submetida à apreciação de uma banca examinadora. E aí uma primeira ancoragem: diferentemente dos textos que circulam para as finalidades de obtenção de títulos acadêmicos – textos que geralmente desvestidos de suas histórias – esta “tese” expõe sua própria tese: o sujeito se forma no processo de seu trabalho, movido por utopias e sobressaltados pelas contingências [...] para defender o ponto de vista de que a formação se dá no tempo e de que, no tempo, nos constituímos pelo trabalho, movidos por utopias e sobressaltados pelas contingências, a autora, munida de lentes poderosas, vasculha, na história do vivido, momentos de síntese – ‘configurações saturadas de tensões’ – que permitam elevar a experiência a sua compreensão histórica. (MAGNANI, 1997, p. 11, 12)

Convém destacar que a tese apresentada acima como referência, traz em todo o percurso escrito, informações pessoais e profissionais correlacionadas com as políticas educacionais, fundamentações teóricas e até mesmo são descritas situações dos períodos vivenciados e relatados de forma que conseguimos entender a sequência dos fatos narrados, os percalços da educação e até mesmo a sociedade de um modo geral. A autora autodescreve-se em todos os sentidos utilizando as próprias memórias e registros obtidos diante de todo o cenário e, além disso, apresenta proposições futuras a fim de repensar a educação de uma forma autobiográfica e reflexiva da própria prática pedagógica.

Além disso, há o crescimento e relevância da pesquisa autobiográfica nos contextos nacional e internacional, pois contamos com um evento grandioso que ocorre a cada dois anos chamado Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (CIPA) em parceria com a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph) e universidades diversas.

Como forma de justificar a pertinência da escolha da pesquisa autobiográfica a partir das narrativas de si (professora e pesquisadora), buscamos aprofundar o interesse nesta perspectiva teórico-metodológica, pelo fato de que apesar de não ser tão recente tal abordagem na academia, ainda suscitam discussões e críticas em torno da constatação no campo das Ciências Humanas e Sociais como algo plausível de verificação e autenticidade.

Entretanto, é possível resgatar historicamente pesquisadores que deram início aos estudos referentes a este tipo de pesquisa na América do Norte e em boa parte da Europa. Dentre eles, podemos elencar: Gaston Pineau; Maria-Christine Josso; Pierre Dominicé; António Nóvoa. E, a partir daí, podemos vislumbrar a ideia de que os próprios docentes se tornam sujeitos e objetos de formação dentro dos espaços da pesquisa autobiográfica.

Além disso, é importante destacar a relevância da pesquisa autobiográfica pelo fato de que conforme Nóvoa (2007, p.18) a “utilização contemporânea das abordagens (auto)biográficas é fruto da insatisfação das Ciências Sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos moldes de conhecimento científico”.

Corroborando com a abrangência e pertinência desses novos moldes de pesquisa acadêmica e, em específico, a partir de situações concretas embasadas

pelas experiências vivenciadas pelo narrador-pesquisador em meio ao processo de reflexão e reconstrução profissional e docente na ação educativa:

A utilização das narrativas de vida se mostra aqui particularmente eficaz, pois essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la. (BERTAUX, 2010, p. 27)

Reiterando, almejamos responder ao longo da pesquisa as seguintes perguntas: Quais são as políticas e documentos oficiais existentes nas esferas estadual e federal acerca da obrigatoriedade da disciplina de língua inglesa a partir do 6º ano do Ensino Fundamental até a 3ª série do Ensino Médio?; Como as políticas educacionais repercutiram tanto na organização escolar quanto no fazer pedagógico?; Quais as dificuldades enfrentadas no percurso em busca do crescimento pessoal, profissional e a influência das mesmas na prática pedagógica?

Faz-se necessário destacar que o objetivo principal desta dissertação é analisar o percurso e os desafios docentes enfrentados mediante a proposição das políticas educacionais referentes ao ensino de inglês na escola pública estadual em uma perspectiva autobiográfica. Para garantir a consecução do objetivo supracitado, foram propostos os seguintes objetivos específicos: compreender o contexto histórico e das políticas educacionais direcionadas ao ensino da língua inglesa e suas implicações na escola pública estadual; identificar estudos que problematizam a formação do docente de língua inglesa em uma perspectiva reflexiva.

Além disso, a discussão permeará a análise documental da legislação educacional nas esferas estadual e federal, bem como uma apreciação crítica do Currículo Oficial (Área de Linguagens) e do material de Língua Inglesa inserido no Programa São Paulo faz Escola.

Como forma de dar sequência à pesquisa, a seção 2 irá tratar dos aspectos relevantes acerca das memórias pessoais e profissionais que perpassaram toda a minha trajetória de vida trazendo a escrita de narrativas autobiográficas.

2 ONDE TUDO COMEÇOU...

*Metamorfose
Mutação
Vida pulsando...
Transformação*

*Estou em processo...
Há coisas a aprender...
e há coisas a reprogramar...
Há coisas que sou ...
e não quero ser...
Há coisas que ainda não sou...
e quero ser...
Há coisas que sou ...
e ainda não sei...
mas estou buscando saber...*

*Estou em construção...
Mas já estive em demolição...*

Eliane Stahl

Tudo começou quando eu concluí o ensino médio em 2001...

Foi interessante que eu (uma adolescente determinada) não quis ingressar no ensino superior, pois estava em dúvida quanto a carreira que gostaria de seguir. No entanto, durante os anos escolares, eu me identificava muito com as matérias que eram da área de Ciências Humanas, Linguagens e suas tecnologias, em especial, as línguas portuguesa e inglesa.

Além disso, me chamava muito a atenção os aspectos e os conteúdos que faziam parte da área de Ciências da Natureza, tanto é que até pensei, na época, em fazer Ciências Biológicas e o curso de Ecologia.

Em meio a tantas confusões, conflitos e incertezas que perpassam a mente dos adolescentes, achei por um instante que poderia fazer Psicologia ao ler o guia do estudante de universidades conhecidas. Pedi aos meus pais que fizessem a matrícula em um curso de inglês que eu havia escutado a propaganda pela estação de rádio da cidade e me interessei em fazer. Inicialmente, eles aceitaram.

Todavia, conforme o tempo foi passando, a situação financeira em casa piorou (a tristeza deu o ar da graça) e o meu pai queria interromper o pagamento do meu curso ainda no primeiro ano, só que a minha mãe reconhecendo o meu esforço, dedicação e percebendo que eu gostava muito das aulas, o convenceu a não me tirar do curso. Mas... adivinhem a surpresa? Chorei alguns dias, fiquei pensativa (sabe como é adolescente, né?)

Então, decidi que iria conversar na escola, explicaria toda a situação e pediria (quase que de joelhos) um desconto e, como no momento, a escola estava em ascensão, a dona aceitou o meu pedido e concedeu uma bolsa de estudos que garantia a mim um desconto de 50% nas mensalidades e um preço especial no material didático. Nossa, aquele dia foi o melhor do ano! Que sensação boa o meu coração sentia!

Todas essas situações permearam o ano de 2002! Cada dia que passava, o inglês para mim era algo instigante, envolvente e interessante! Lembro-me como se fosse hoje, a primeira vez que eu consegui me comunicar utilizando algumas estruturas gramaticais e frases inteiras sem interrupções.

Com isso, meu interesse em conhecer cada vez mais este mundo encantador das múltiplas linguagens aumentou e tudo o que escrevia era no idioma aprendido e em julho, já sabia o que gostaria de fazer... fiquei pensando em uma forma de dar sequência aos estudos da língua e suas especificidades e acabei prestando o vestibular de inverno para ingressar no curso de Letras com habilitação em Português/Inglês.

No entanto, após o resultado da aprovação, ocorreram questionamentos, dentre eles: Como eu iria pagar a matrícula e as mensalidades? De que forma eu poderia colaborar financeiramente com o meu pai? Será que daria conta de estudar e trabalhar? Quais atitudes eu poderia tomar a fim de que eu pudesse realizar o curso? Estas dúvidas pairavam na minha cabeça diariamente! Entretanto, depois de ter ideias que achava que daria certo, recebi uma ligação da universidade e tive a notícia de que não havia formado turma para o segundo semestre. Poxa! Fiquei um pouco chateada, mas passou!

Os meses logo passaram e chegou o ano de 2003 que era o ano do ingresso no ensino superior, de fato. Descobri neste tempo de espera que eu poderia ter descontos na mensalidade de duas formas: uma pela própria instituição,

outra pelo convênio com a Polícia Militar. Naquela época, o valor não chegava à quinhentos reais, mas os meus pais estavam construindo uma casa e, além disso, somente o meu pai era o provedor do sustento e isso dificultava muito.

Pensando bem, devido a minha vontade em realizar aquele curso, fiz uma proposta para eles, dizendo que no decorrer dos três anos de estudo eu não iria pedir nada e nem mesmo dinheiro para comprar outras coisas.

Consigo, neste exato momento, me ver sentada nos bancos do calçadão da universidade sempre com uma maçã ou um lanche que levava na bolsa, com as mesmas vestimentas praticamente todos os dias e um sorriso no rosto. Neste meio tempo, arrumei um emprego em uma escola conceituada de Presidente Prudente na qual eu seria telefonista. Aguentei algumas semanas, mas percebi que aquele trabalho iria prejudicar os meus estudos e decidi dizer ao diretor que eu não estava sentindo-me bem e achava melhor não ir mais (sabia que isso iria me ajudar).

Como forma de honrar os meus compromissos com os meus pais, passava o dia todo estudando, pesquisando e fazendo anotações relacionadas aos conteúdos que os professores propunham nas aulas. Os anos de estudo deram-me uma bagagem muito grande, inclusive neste processo de aprendizagem eu descobri a minha vocação: ser professora.

Um fato interessante é que eu gostaria de lecionar, só que a vergonha de falar em público e entrar em uma sala de aula me consumia. Que situação! O que eu fiz diante disso? Fui até a escola que eu havia estudado desde os anos iniciais e pedi para a gestão deixar que eu desenvolvesse um trabalho voluntário com os alunos em fase de alfabetização.

Com isso, a timidez foi deixada de lado e, em 2005, eu já podia dar aulas como professora substituta (hoje, chamada de eventual ou categoria V) e isso me fez pensar muito em todos os aspectos referentes à escola. A primeira vez que entrei em uma sala de aula como professora tive uma sensação estranha e me veio à mente a seguinte pergunta: o que estou fazendo aqui?!?

Conforme os dias foram transcorrendo, este sentimento foi amenizando e eu fui chamada para a atribuição de duas aulas de reforço em uma sala de RI (Recuperação Intensiva) – antiga oitava série (9º Ano) na qual remanejavam apenas os alunos com defasagens e dificuldades de aprendizagem, ou seja, criavam, dessa

maneira, um ambiente de segregação e homogeneidade que hoje contradiz os princípios de uma escola inclusiva, heterogênea e para todos.

O interessante nesta experiência foi que eu tentava de todas as formas ensiná-los leitura e interpretação textual, no entanto, praticamente todas as práticas foram malsucedidas pelo fato de que eu não sabia ainda como lidar com a indisciplina de modo assertivo.

Em contrapartida, eu entendia os motivos pelos os quais os alunos se comportavam de tal maneira, era uma forma de chamar a minha atenção, pois eles não dominavam nem os aspectos mais básicos da língua materna.

Pasmem: o meu primeiro salário como professora foi um valor irrisório de cento e cinquenta reais! Na época, eu fiquei tão feliz que eu ria e chorava ao mesmo tempo (risos)! Eu comecei a substituir tantos professores que os colegas de trabalho (meus ex-professores) adquiriram confiança em mim que quando iam se ausentar pediam para me ligar. Não me esqueço que naquele tempo, eu passava dias e dias preparando aulas de todas as áreas do conhecimento para que quando me chamassem, já estaria pronta e sem a necessidade de realizar improvisos.

Fiquei nesta escola um ano inteiro trabalhando dessa forma e ao fim do mesmo ano (2006) eu fiquei sabendo de um concurso – processo seletivo – em uma cidade de pequeno porte da região do Oeste Paulista. Grande foi a felicidade que fui aprovada em primeiro lugar. Então, em 2007 aquele sonho de ter as aulas sob a minha responsabilidade efetivou-se. De lá para cá tudo mudou...

3 SENTA, QUE LÁ VEM HISTÓRIA: DIÁLOGOS ENTRE AS LEMBRANÇAS PESSOAIS E PROFISSIONAIS.

“Every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after”.
(John Dewey)

Quando iniciei na docência após ser aprovada no processo seletivo em 2007 atribuíram-me aulas de Língua Portuguesa, Leitura e Língua Inglesa nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, totalizando vinte e quatro aulas semanais.

Além disso, ficava na escola de plantão para substituir outros professores que poderiam se ausentar. Então, o meu contato com o ambiente escolar, com a coordenadora pedagógica e com os demais professores foi melhorando a cada dia mais e isso abria mais espaço para troca de experiências e muito aprendizado.

Devido ao fato de ser o meu primeiro ano enquanto docente, ainda possuía hábitos pedagógicos que acabava reproduzindo espelhando-me nas práticas dos meus professores por considerá-las, em parte, corretas e necessárias. Como não havia feito estágio supervisionado de docência, somente de observação, sentia-me um pouco insegura quanto a maneira de proceder diante das situações que enfrentava na sala de aula.

Convém enfatizar que:

Nas escolas, geralmente, o professor novato fica à mercê da sorte, podendo ou não conseguir superar a fase da adaptação que está confrontando. Assim, sem ter com quem compartilhar suas dúvidas, seus acertos e seus erros, o professor acaba apoiando sua prática em ações que vivenciou na época de estudante, reproduzindo a prática de seus antigos professores, o que dificulta sua transformação na busca de uma atuação mais significativa e inovadora em suas atividades docente. (SOUZA, 2009, p.37)

Entretanto, senti muito a falta de vivenciar o estágio supervisionado que, a meu ver, faz-se necessário para o professor principiante. De acordo com França (2012) é um momento importante para a formação inicial do acadêmico, pois lhe permite conhecer a sua respectiva função no mercado de trabalho. Além disso, ele ainda ressalta que:

O sujeito está sempre em transformação, podendo modificar a sua forma de pensar e agir, sendo uma das principais metas do estágio supervisionado, pensar no plano coletivo (escola, universidade e estagiários) as estratégias

de ação que possam dar melhores condições para a formação docente. O estágio enquanto objeto, é meramente uma técnica aplicada. Como um fim em si mesmo, não propicia mudanças e nem angaria negociações para a construção de políticas públicas educacionais que melhorem as condições materiais e intelectuais de trabalho do professor. (FRANÇA, 2012, p. 33)

Como forma de ampliar as ideias supracitadas, entendo que o estágio supervisionado é pertinente a partir do momento que o professor regente colabora significativamente para o crescimento profissional do estudante em formação inicial abrindo espaços para realizar atividades com os discentes e orientando de forma que venha utilizar os conhecimentos já adquiridos na universidade. Pois, fazer estágio como eu fiz, não faz sentido algum para a vida acadêmica, pessoal e profissional, pelo fato de que eu só tive a oportunidade de desenvolver as minhas habilidades na docência quando passei no processo seletivo, em outras palavras, aprendi no “calor da ação” de maneira isolada em meio a situações adversas que me faziam (re)pensar a minha prática diariamente.

Ao analisar o estágio da forma que eu fiz e pensando como poderia ter sido realizado, sugeriria que ele fosse proposto a partir das necessidades do estudante de licenciatura para que este desenvolvesse as habilidades, as competências e até mesmo as ideias que possui como forma de experienciar por meio da prática em sala de aula em parceria com o professor titular (este, com a função de mentor) com vistas ao aprimoramento pedagógico, considerando os conhecimentos teóricos e demais estudos, leituras e reflexões feitas na universidade ao longo da graduação.

Sendo assim, entendo que o estágio supervisionado proporciona ao estudante/licenciando uma visão mais significativa ao se apropriar do real contexto de trabalho que é a escola. Além disso, é primordial fazer uso deste momento como uma via de mão dupla (aprender x refletir, vice-versa), não pensando em criticar o trabalho do professor que você está assistindo a aula, mas sim pensando o que poderia propor e/ou realizar de maneira diferente para que consiga atingir os objetivos de aprendizagem, resolver os problemas e desafios que vier a enfrentar cotidianamente e, sobretudo, avaliar o percurso educativo e autoavaliar-se enquanto estudante e futuro professor.

Corroborando com o meu relato de que há divergências entre o estágio supervisionado e a inserção do recém-formado em sua realidade profissional, percebe-se que:

Para o professor que inicia a sua carreira, o primeiro impacto com a escola pode ser assustador e desgastante, se não for apoiado e preparado

convenientemente. Quando um docente inicia a carreira, fazendo a transição de aluno estagiário para professor principiante, o fato de estar sozinho na sua sala de aula com a sua turma, implica tomar decisões, enfrentar alguma insegurança e desafios que obrigam a crescer enquanto pessoa e profissional. (TOSCANO, 2012, p.43)

Para que estes aspectos acima descritos minimizassem, eu enquanto professora estava sempre estudando e buscando novas formas de ensinar e propunha momentos de reflexão para que os meus alunos pensassem a respeito do que aprendiam, pois neste processo educativo, o professor e o aluno aprendem simultaneamente.

Lembro-me muito bem que nos primeiros meses de trabalho na referida escola, a coordenadora pedagógica me chamou na sala dela para ter uma conversa em particular e pediu que eu levasse o meu caderno de planejamento de aulas. Fiquei muito apreensiva, mas enfrentei a situação de cabeça erguida, pois estava com as minhas aulas planejadas e descritas conforme as orientações iniciais recebidas. Enquanto conversávamos, ela começou a chacoalhar a cabeça dizendo:

– Eu não acredito no que estou vendo!” – gesticulou.

– Nossa! O que houve? Eu fui ficando mais nervosa ainda, pois sempre fui uma pessoa muito correta e que gostava de realizar as coisas com muita perfeição e organização. Então, resolvi perguntar o porquê da atitude dela e assim ela me disse:

– Não é nada do que me contaram a teu respeito. Pois, agora tenho certeza de que você está planejando as aulas e estou muito satisfeita com o que está fazendo no caderno e imagino que o desenvolvimento prático na sala de aula está correndo bem.

Em seguida, orientou-me a respeito de determinados aspectos pedagógicos e organização da rotina na lousa e me acalmou dizendo que eu estava no caminho certo.

Diante dessa situação supracitada, rememorando o fato ocorrido e vivenciado por mim, sinto que o professor iniciante não é acolhido de forma que possa desenvolver a prática pedagógica a contento e de qualidade, tornando-se assim um “choque de realidade” como nos apresenta popularmente o holandês Simon Veenman (1988). Em outros termos, esse choque refere-se à diferença entre aquilo que é aprendido durante os cursos de formação inicial e aquilo que é encontrado no cotidiano das escolas.

Ademais, neste mesmo sentido, o sentimento vivenciado pelo professor iniciante é denominado por Tardif (2002) como “choque de transição” que é a passagem do ser estudante para o ser professor na qual há divergências que vão da abstração (do que acreditam ser) para o concreto da sala de aula, da profissão em si (o que realmente acontece no ambiente escolar).

Para tanto, cabe reflexões assertivas aqui pelo fato de que o iniciante mergulhado em um contexto de tensões, dúvidas, aprendizagens e ainda faz-se necessário adquirir conhecimentos e competência profissional em um curto espaço de tempo levando em conta o equilíbrio emocional que é primordial na sala de aula mesmo que já possui alguns macetes da profissão docente, por ter permanecido durante dezesseis anos na condição de estudante, há pontos a serem aprendidos que tornam o estar do outro lado obscuro. (TARDIF, 2002).

Além disso, o professor principiante, conforme argumenta García (1999) encara determinados desafios, entretanto, é posto em prova mediante quatro principais erros. São eles: repetir a conduta observada nos pares; isolar-se de seus colegas; apresentar dificuldades ao fazer a transposição didática dos conhecimentos incorporados ao longo da formação inicial. Em outras palavras, dedicando-se ao ensino a partir da concepção de educação bancária².

Todavia, diante desse cenário que o professor iniciante vivencia e sofre, de certo modo, consequências desastrosas e por outro lado atitudes bem-sucedidas, na época que ingressei na educação, em especial, já com as minhas aulas atribuídas passei por inúmeros desafios dentro da sala de aula que iam muito além da indisciplina (ainda não sabia lidar com sabedoria), desconfiança por parte da gestão escolar e dos colegas professores.

Quando enfrentei tais situações, pensava que aquela fase ruim iria passar e conforme os anos fossem transcorrendo, a minha função social, pedagógica e pessoal iria alterar-se no interior da escola. Pois, como bem descrevem García (1999) e Mizukami *et al.* (2002) o processo de aprender a ser professor não tem

² Na concepção de Paulo Freire esse modelo de educação também apresenta formas de controle e opressão e tem na concepção “bancária” a característica da sociedade opressora: ela deposita conhecimento aos educandos de forma que o mesmo fique limitado só ao conhecimento que lhe é imposto sem que haja diálogo e debate de opiniões e ideias. Fonte: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/pedagogia-do-oprimido-resenha-critica/>

começo nem fim estabelecidos, a priori e, sobretudo, esse período de iniciação na profissão docente estende-se, geralmente, até o quinto ano de exercício profissional possuindo características próprias que o diferenciam dos demais.

E eu me perguntava: Será que não sei dar aulas? Quando conseguirei modificar a minha prática pedagógica segundo os meus desejos/anseios que preexistiam em meus pensamentos cheios de sonhos?

Apesar de estar, naquele momento, vivenciando situações conflituosas internas e externas com relação à docência, quando comecei a me situar na escola aprendendo lidar com as adversidades dentro e fora da sala de aula, fui aprovada no concurso público na mesma unidade escolar, este seria exclusivo para assumir aulas como professora de Língua Inglesa. Para a minha felicidade, fui aprovada novamente em primeiro lugar. Então, pensei: Agora eu vou me realizar profissionalmente!

Bom, a escola descrita em minhas narrativas era um espaço que a cada dia que passava me fazia muito bem, pois havia trabalho em equipe, o clima escolar era extremamente agradável, um ambiente bem gerido e organizado em todos os aspectos possíveis e, acima de tudo, experienciei grandes oportunidades de ensino e de aprendizagem. Sempre considerei que quando o local de trabalho é feliz e bem estruturado, o trabalho docente torna-se prazeroso e produtivo.

Reiterando o que apresentei acima, Libâneo (2012) salienta que para que a escola se mantenha organizada e bem gerida, o espaço educativo deve garantir condições não somente organizacionais, mas também operacionais e didático-pedagógicas para assim permitir que ocorra um trabalho docente de qualidade. O mesmo autor corrobora ao dizer que os aspectos referentes às condições físicas e de infraestrutura (se, precárias) influenciam tanto o professor em seu ofício quanto à aprendizagem dos estudantes.

Ademais, Lima (2007) ressalta que para haver uma escola democrática e participativa requer o envolvimento político de todos. Um ambiente democrático, interativo, aberto, vivo, dinâmico e acolhedor necessita de um processo de gestão que reúna todos os envolvidos no processo educativo a fim de promover a participação e respeito entre os pares e, que ocorra o fortalecimento das relações humanas, possibilitando uma boa convivência ao respeitar as diferenças existentes quanto aos comportamentos, ideias e valores de todos os envolvidos no processo

educativo. Para que isso aconteça efetivamente, a gestão escolar deve funcionar com um elemento precursor que promova uma avaliação constante pensada a partir da possibilidade de se propor formação e qualificação e seja um espaço, de fato, democrático na tomada de decisões.

Sendo assim, percebia que mesmo diante das dificuldades enfrentadas na sala de aula com relação a indisciplina, alunos com dificuldades de aprendizagem e àqueles que não tinham compromisso com os estudos, devido a este espaço educativo ser peculiar no sentido positivo, tínhamos oportunidades valiosas de troca de ideias, experiências e dúvidas sempre exaltando o trabalho realizado pelo professor por meio do reconhecimento profissional, da motivação, do respeito, do apoio multidisciplinar/interdisciplinar colaborativo quanto a melhor maneira de minimizar e/ou solucionar os problemas que ocorriam nas minhas práticas pedagógicas diárias.

Mas, para que tudo isso ocorresse significativamente, buscando fundamentar teoricamente, trago os dizeres de Vergara (1999) que aponta que a motivação é intrínseca, ou seja, ninguém motiva ninguém, porém os fatores externos podem estimular, incentivar, provocar e viabilizar a motivação. A motivação é influenciada pela relação entre a pessoa (professor, alunos, diretores etc.) e as situações que ocorrem no interior da escola. Cada pessoa pode responder de forma diferente às situações e Ferreira (2013) salienta que as necessidades, sentimentos e percepções variam de indivíduo para indivíduo. Dessa forma, o papel da gestão é importante na motivação para conhecer as relações entre os indivíduos, as suas necessidades e compreender os processos motivacionais que irão impactar de forma significativa o clima escolar.

Ademais, reiterando o que foi exposto acerca do papel da gestão escolar, é importante destacar que a motivação advém de determinantes que envolvem a questão do ambiente (local de trabalho), as forças internas e, sobretudo, do incentivo obtido pensando naquilo que atrai ou afasta o sujeito do real contexto.

Analisando por outro viés, o professor funciona como uma forma de estímulo, na função de incentivador/motivador (não que este papel seja único e exclusivo do professor) das ações e práticas educativas a fim de que os estudantes possam se motivarem a realizar as atividades e, conseqüentemente avançar na aprendizagem. Entretanto, o sujeito pode ser motivado extrinsecamente quando é

despertada determinadas reações quanto ao motivo/estímulo e, para isso, existem técnicas, estratégias bem pensadas.

Para além do exposto acima, Libâneo (2012, p. 513) nos presenteia com uma citação muito pertinente e própria para o momento que vivenciei na qual diz que o trabalho coletivo ocorre “por meio da cooperação, do diálogo, do compartilhamento de atitudes e modo de agir, [será favorecida] a convivência, [possibilitando] romper com práticas individualistas”.

Cabe aqui uma observação necessária e pertinente quanto a maneira que eu planejava as minhas aulas e como eu as aplicava. Em um caderno, descrevia a rotina semanal na qual eu elencava o objeto de conhecimento (mais conhecido como conteúdo), a unidade temática, os objetivos propostos para cada aula com as atividades que iria utilizar e a explicação acerca de cada uma delas. Fazendo uma comparação de uma professora principiante com uma professora hoje experiente (porém, em constante processo de aprendizagem), reconheço que, na época, eu me considerava uma professora, de certa forma, nos moldes tradicionais, no entanto, em partes com atitudes inovadoras e significativas para aquela ocasião.

Quanto aos recursos pedagógicos, eu utilizava o material preparado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (apostilas chamadas de Cadernos do aluno/professor) que era engessado e devíamos por “livre e espontânea pressão” seguir de ponta a ponta e realizar tudo que havia descrito nas atividades, pois semanal e quinzenalmente era passada uma planilha nas reuniões pedagógicas para que relatássemos qual situação de aprendizagem havíamos avançado e se estivéssemos atrasados, explicações deviam ser dadas. E como recursos adicionais, podíamos utilizar o livro didático como apoio (mas, não gostavam muito da ideia), a lousa como uso constante e eu como era contrária a este ensino fragmentado e obrigatório oferecido no caderno do aluno/professor (que no início era sob forma de jornal) ainda preparava atividades complementares em xerox e com o uso de áudio e vídeo.

Reiterando o parágrafo anterior, cabe ressaltar que estes cadernos que compõem o “Programa São Paulo faz Escola”, foram introduzidos nas escolas públicas paulistas no ano de 2008, vindo a ser o currículo oficial do Estado de SP em 2010. Justifica-se que este programa surgiu diante da constatação por parte da gestão pública educacional de que o ensino nas escolas se apresentava insuficiente

e insatisfatório mediante as avaliações externas e índices do IDESP³. Sendo assim, ficou decidido que produziriam a partir de convites da Fundação Vanzolini⁴ a profissionais com vínculos em universidades estaduais um material único e comum a todas as unidades escolares da rede.

Com relação ao engessamento do currículo e mesmo não se rotulando como o obrigatório, o material encontra em outros meios o suporte para a sua utilização em sala. De acordo com Catanzaro (2012), observa-se o destaque dos cadernos nesse novo currículo:

Consideramos os materiais (cadernos dos professores e alunos) como uma das medidas mais visíveis entre o conjunto de ações atreladas à política atual de educação no estado. A forma de sua divisão de conteúdos por disciplinas e bimestres, e a sua distribuição bimestral (e não semestral ou anual, por exemplo), ocupando os corredores e salas de organização de materiais das escolas até a sua distribuição aos alunos pelos professores responsáveis pelas disciplinas, a cada dois meses. Isso provoca sua constante visibilidade no espaço escolar, impondo ou lembrando aos professores, ao menos a cada dois meses, sua existência, seus prazos e retomando a implicação de sua adoção ou não, já que os conteúdos são diretamente atrelados à avaliação do Saresp, sendo este exame de periodicidade anual. (CATANZARO, 2012, p. 22)

Lembro-me que muitos colegas professores mal abriam o material de apoio para o uso em sala de aula e ainda diziam aos estudantes que não tinha serventia pelo fato de que as atividades apresentadas nele não respeitavam as necessidades discentes e muito menos a realidade local e, além disso, havia exercícios em formato mecânico, sem regras contextualizadas e extremamente fragmentados.

Eu ainda temente às regras e ordens dos meus superiores, realizava todas as atividades sem pular, mas sempre alertava os estudantes acerca da importância de se ir além com relação aos conteúdos propostos no caderno do aluno. Para tanto, eu propunha atividades extras a fim de aprimorar o estudo e desenvolvimento das

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) foi criado pelo governo estadual em maio de 2008. Trata-se de um indicador de qualidade das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além do ranking das escolas a partir do desempenho de seus alunos no 5º ano do Ensino Fundamental, as instituições de ensino também são avaliadas pelo 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Na avaliação consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, além de analisar dados de aprovação, reprovação ou abandono escolar. O objetivo é fornecer um diagnóstico da qualidade da escola, apontando o que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano.

⁴ Uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo – USP.

habilidades e competências elencadas nas orientações presentes no caderno do professor.

Além disso, convém destacar que o fato de eu propor atividades complementares aos temas desenvolvidos em cada uma das situações de aprendizagem, (era sabido que o material do professor trazia uma observação de que isso poderia ocorrer), ia ao encontro das necessidades individuais e até mesmo mediante constatações quanto às dificuldades apresentadas durante a execução das atividades propostas.

Entendo eu, que o equívoco existente entre o real (sala de aula / estudantes) e o abstrato (o material) se dava no sentido de não somente ser, de certa forma, distante da realidade local, mas também devido às formas de abordar determinados conteúdos que foram idealizados e pensados para um mesmo tipo de estudante (sem considerar uma educação com equidade), independentemente de sua respectiva região ou localidade. Sendo assim, exigia do docente uma formação integradora, responsável e atenta para que não trabalhasse estas ou aquelas situações de aprendizagem quanto aos aspectos estruturais da língua-alvo, mas que respeitasse analiticamente o que era possível, viável e significativo para se realizar em sala de aula sempre levando em conta que estaria lidando com o sujeito repleto de sentimentos, emoções, opiniões e contradições.

Como apresentado anteriormente, eu era considerada a “diferente” na escola, pois a seção do caderno chamada – O que eu aprendi – me fez melhorar dia a dia a minha prática pedagógica considerando os aspectos formativos e informativos que ela me proporcionava, pois a partir dela comecei a aprender com as minhas reflexões diárias que poderia e deveria nortear o meu planejamento, minha (auto)avaliação docente, conhecer mais de perto as necessidades individuais dos estudantes e, sobretudo, reconhecer o que eu estava avançando no processo de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, entendo que o ato de planejar deve-se ao fato de funcionar como um eixo norteador a fim de não somente rever o que deu ou não certo, mas também o que será feito a partir da avaliação das ações didático-pedagógicas e, sobretudo, o planejamento possui um viés político não pensando apenas nas questões burocráticas, mas também acerca da tomada de decisões coletivamente, tornando-o algo democrático e efetivo.

Ademais, podemos pensar que:

Planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade. (VASCONCELLOS, 2000, p.43)

Em contrapartida, é possível presenciar colegas de profissão agindo de maneira negligente ao fazer uso de improvisos no momento da realização das atividades em sala de aula sem ao menos se preocuparem com o estudante. E quando isso ocorre, acomete todo o processo de ensino e de aprendizagem e, em particular, aquilo que é proporcionado aos estudantes como significativo, entretanto, sem intencionalidade pedagógica (SANTOS, 2013). Com isso, é pouco provável que a aprendizagem ocorra, de fato, Schlünzen *et al.* (2020), questiona sobre a necessidade de a aprendizagem ter um contexto e um significado, preconizando e validando a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). Destaca-se aqui, por meio da intencionalidade pedagógica e reflexão sobre sua ação que o professor se autoavalia, bem como, os procedimentos metodológicos e as maneiras de ensinar concomitantemente.

Acredito eu que no início da minha carreira enquanto professora que cometia erros devido à ausência de experiência em sala de aula, no entanto, sempre estava repensando e modificando minha prática pedagógica, seja mediante a maneira pela qual eu utilizava para conversar com os estudantes, conduzir a aula e avaliar o início, meio e fim do planejamento proposto anteriormente.

Eu, diante da “ingenuidade” de professor iniciante, já realizava semanalmente uma avaliação com os alunos em uma folha a parte para que eles pudessem elencar o que foi positivo, negativo e o que poderia ser revisto e/ou aprimorado. No próprio material havia uma sessão chamada – O que eu aprendi – então, aproveitava o ensejo e ampliava a discussão, pois achava que só dizer o que havia aprendido não era suficiente. Em momento disponível, fazia a leitura de cada texto e na aula seguinte realizava uma roda de conversa a fim de que eles fizessem a exposição da produção escrita de modo que todos tivessem contato com as dúvidas, aprendizagens e anseios. Este texto era embasado em três perguntas (O que eu aprendi? - Como eu gostaria de aprender? - O que gostaria de saber mais?).

Interessante que sem saber eu já estava realizando uma avaliação formativa que proporcionava um entendimento mais aguçado a respeito do que cada

estudante sabia, quais eram as dificuldades apresentadas e quais eram os anseios quanto a curiosidade intelectual que era instigada nesta atividade.

Como forma de reiterar o conceito de avaliação formativa, trago a citação abaixo que afirma que avaliar:

[...] não é dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da autocrítica, autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos. (LOCH, 2000, p.31)

Vale ainda destacar que segundo o estudo feito por Haydt (1997) que abarca características que a avaliação formativa:

[...] pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las [...]. (HADYT, 1997, p. 292-293).

Com isso, podemos perceber a importância de se fazer uso da avaliação formativa para priorizar os aspectos formativos dos estudantes não somente pensando nos conhecimentos científicos, mas sim considerando a formação integral. E, por outro lado, esta avaliação torna-se um eixo norteador da prática pedagógica a fim de levar à reflexão docente ao longo do processo educativo.

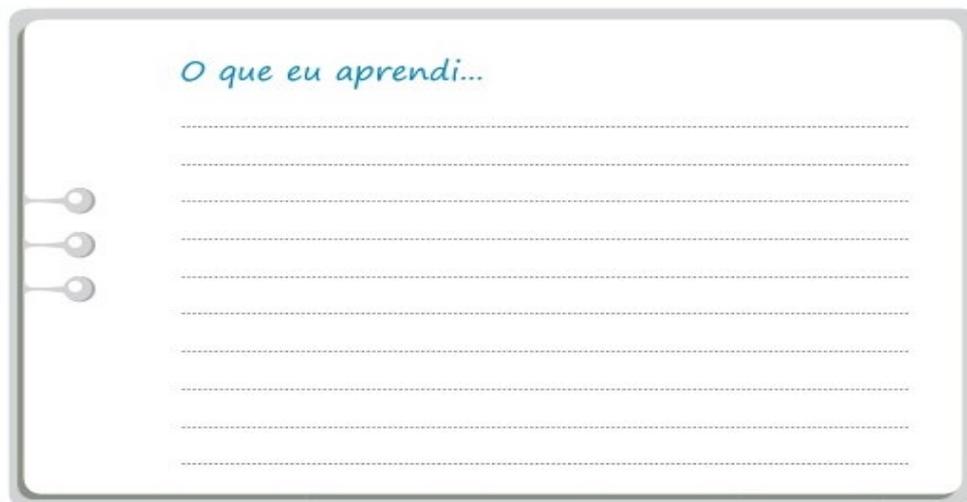
Ah, não pensem que foi fácil conscientizá-los para realizar a produção escrita, pois inicialmente mesmo com todas as explicações de como fazer, vieram respostas do tipo: “Eu aprendi inglês”; “Eu já sabia os números em inglês” (Na comanda da atividade: escreva o que você aprendeu e o que já sabia sobre o assunto estudado na aula); “Eu quero falar inglês” entre outras.

Qual foi o meu maior desafio, vocês podem imaginar? Eu não desisti em momento algum! Com o tempo, aquela prática bem-sucedida foi referência para os colegas de profissão que também começaram a fazer uso. Lembro-me que os alunos começaram a ter voz ativa em todos os componentes curriculares e, por fim, obtivemos avanços significativos na aprendizagem melhorando a organização da sala em todos os sentidos.

Interessante que inicialmente houve resistência por parte dos estudantes em realizar a escrita dessa seção e depois quando não aparecia no material estranhavam e queriam saber o porquê não iriam fazer. Mas, eu aproveitava o

ensejo e pensava em uma proposta à parte como forma de manter a prática ativa e pedia que realizassem no caderno um mapa conceitual e/ou outra forma de sistematizar o que eles tinham aprendido na situação de aprendizagem finalizada.

Figura 1 – Seção: O que eu aprendi.



Fonte: SÃO PAULO (2014a).

Para tanto, quando eu fazia estas atividades com os estudantes, eu trabalhava em conjunto não somente os aspectos linguísticos, lexicais e próprios da língua inglesa, mas também os proporcionava momentos de reflexão sobre a própria aprendizagem, como aprendiam, o porquê aprendiam e eram trabalhadas implicitamente as habilidades interpessoais e socioemocionais tão presentes nos estudos científicos e na educação na atualidade.

Após anos de estudo e reflexões teóricas e didático-pedagógicas, em uma leitura a respeito das estratégias de ensino de línguas, conheci o termo metacognição⁵ que segundo Bransford (2007) pode colaborar em processos de inquirição e outras ferramentas no ambiente de trabalho de alunos em situações de aprendizagem. Possibilita envolver estes alunos de forma mais ativa em sua

⁵ A metacognição foi definida por John Flavell (Stanford University) nos anos 1970 como o conhecimento que as pessoas têm sobre seus próprios processos cognitivos e a habilidade de controlar esses processos, monitorando, organizando, e modificando-os para realizar objetivos concretos. Em outras palavras a metacognição se refere à habilidade de refletir sobre uma determinada tarefa (ler, calcular, pensar, tomar uma decisão) e sozinho selecionar e usar o melhor método para resolver essa tarefa. Fonte: <https://www.psicologiaexplica.com.br/o-que-e-metacognicao/>

aprendizagem, evidenciando situações críticas e permitindo progressos rumo à compreensão em relação ao que aprendemos e, a forma como aprendemos.

Faz-se necessário destacar que as habilidades metacognitivas, no caso da língua inglesa, são utilizadas como ferramentas/estratégias de leitura de textos diversos por meio da sistematização das informações em tabelas. As principais são: **AIM** (*Author's Intended Message*) criada por Jacobowitz (1990) na qual busca a mensagem pretendida pelo autor que pode ser localizada por meio da ativação dos conhecimentos prévios e/ou fazendo uso de outras estratégias já desenvolvidas pelo estudante; **K-W-L** (K – What I **KNOW**? – uma espécie de brainstorming: tempestade de ideias / **W** – What I **WANT** to know? / **L** – What I **LEARNED**?) foi divulgada por Ogle (1986) que tem por finalidade desenvolver a leitura de textos teóricos, partindo do conhecimento prévio do leitor, base fundamental que influencia o modo pelo qual ele interpreta o que lê e o que aprende com a leitura.

Esta estratégia supracitada, possui este nome, pois relaciona-se a três questões: 1. O que eu sei sobre o assunto?; 2. O que pretendo saber?; 3. O que aprendi com a leitura?; por fim, **K-W-L PLUS** (CARR E OGLE, 1987) na qual acrescenta às fases K, W e L um mapa do texto e um resumo.

Quadro 1 – K-W-L Chart.

K-W-L Chart		
Topic: _____		
What I K now	What I W ant to Know	What I L earned

Fonte: The Amazing World of Teaching [2000].

Ademais, este procedimento metodológico e estratégico de aprendizagem apresentado no quadro 1 proporciona de maneira gradual a capacidade do estudante identificar, controlar e desenvolver seus processos cognitivos, utilizando-o em futuras situações que envolvam a resolução de problemas. Dessa forma, torna-se possível o desenvolvimento da metacognição quanto a identificação, o monitoramento, a autorregulagem e de forma ativa, a operação de habilidades mentais pelos próprios alunos.

No meu caminhar profissional, desenvolvi vários projetos em parceria com a equipe de professores da mesma área de conhecimento, como: sarau, gincanas, desafios, atividades externas à escola, visitas e viagens culturais entre outros. Conforme a coordenadora pedagógica foi criando vínculo comigo, me convidava para realizar atividades pedagógicas e pequenas exposições sobre o meu componente curricular, sobre a minha prática quanto a didática, organização da aula, avaliação e autoavaliação do meu trabalho e trocar experiências com os colegas de profissão a fim de melhorar o ensino e aprendizagem dos nossos alunos.

Naquela época e contexto pedagógico, segundo os registros do ensino de línguas, o primeiro método de ensino de LE, era o de Gramática e Tradução, que

segundo Howatt (1984) foi desenvolvido para escolas secundárias e teve seu início na Prússia, no final do século 18 e apesar de ter sido denominado dessa forma por seus opositores, seu objetivo final não era a tradução, mas a leitura através do estudo da gramática e a aplicação desse conhecimento na interpretação de textos com o apoio de um dicionário.

Além disso, o método “Gramática e Tradução” (ainda presente nas minhas práticas a partir de determinados objetivos e intencionalidade) colaboravam para a modificação da prática em sala de aula, pois sem ao menos conhecer, já começava inserir o Método Direto, criado no século XX que trazia aspectos mais voltados para o desenvolvimento da oralidade, a comunicação na língua alvo e para que isso ocorresse, de fato, o estudante deveria associar os significados diretamente com a LE, sem interferência da língua materna.

Avançando nesta questão, este método se baseava na teoria associacionista⁶ da psicologia que preconizava que a associação é o princípio básico da atividade mental. Convém salientar que tal teoria tem estreita relação com a aquisição da linguagem seja ela qual for, no entanto, não foi criada para tal prática, em outras palavras, é específica do campo da Psicologia para estudar o desenvolvimento humano e suas vertentes.

Com isso, fazendo uma análise mais precisa após anos de experiência na docência, apesar de eu realizar atividades diferenciadas desde o início da carreira profissional ainda carregava resquícios dos métodos de ensino utilizados por meus professores que, por outro viés, podem e devem servir como forma de aprimoramento didático-pedagógico.

Todavia, de acordo com a realidade que a escola estava inserida, tinha poucos recursos pedagógicos, como: o giz, a lousa, o retroprojetor, data show (havia um para uso coletivo, então era quase impossível ter acesso a ele), atividades mimeografadas e quando a máquina de xerox não estava com defeito, folhas de

⁶ Teve como principal representante Edward L. Thorndike por ter sido o formulador da primeira teoria da aprendizagem na Psicologia. Ele formulou a Lei do Efeito que foi fundamental à Teoria Psicológica Comportamentalista. O termo associacionismo refere-se à concepção de que a aprendizagem ocorre por associação de ideias – das mais simples às mais complexas. Fonte: <http://producao.virtual.ufpb.br/books/edusantana/fundamentos-psicologicos-da-educacao-livro/livro/livro.chunked/ch01s03.html>

atividades xerocadas. Mesmo assim, fazia de tudo para planejar e aplicar aulas atrativas e produtivas.

A fim de complementar o que eu enfrentava na prática diária, convém destacar que:

A ausência ou insuficiência de recursos materiais é um fator que pode gerar insatisfação com o trabalho, não só por tornar o trabalho mais difícil ou menos produtivo, pois muitos professores, fazendo uso de sua criatividade e de seu esforço, conseguem contornar a insuficiência desses recursos, mas porque, para a maioria dos professores, esse déficit impossibilita a realização de um modo de trabalho concebido como ideal, e também denota a desvalorização do trabalho docente e do próprio professor, que está implícito neste quadro (REBOLO, 2012, p. 49-50)

Além disso, sem medir esforços, nós professores, em diversas ocasiões, preparamos aulas em casa, planejamos novas estratégias mediante os resultados observados nas avaliações aplicadas, compramos materiais e confeccionamos inúmeros materiais para as nossas aulas se tornarem mais significativas, ações estas que deveriam ser realizadas no ambiente escolar e com horas extras remuneradas, subsidiadas por meio de políticas educacionais.

Outros detalhes a serem considerados diante da situação vivenciada por mim, foram também apresentados nos PCNs:

Falta de materiais adequados, classes excessivamente numerosas, número reduzido de aulas por semana, tempo insuficiente dedicado à matéria no currículo e ausência de ações formativas contínuas junto ao corpo docente. (BRASIL, 1998, p. 24)

Ainda conforme informações encontradas no mesmo documento normativo na seção “Uma síntese da situação atual do ensino de Língua Estrangeira no Brasil” relata que:

O ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o *status* de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. (BRASIL, 1998, p. 24)

Com relação a situação supracitada, pude presenciar e vivenciar um desmerecimento e um desprestígio por anos acerca do componente curricular que lecionava, pois não havia créditos nem com a gestão da escola e professores, quem dirá com os estudantes, pois o tratavam como algo sem sentido e sem importância

para a evolução pessoal, profissional e futura. Não consigo nem contabilizar a quantidade de vezes que escutei de pessoas da escola: “Pra quê estudar inglês?”; “Inglês não reprova!”; “Por que você atribuiu conceito inferior a cinco se o aluno vai passar da mesma forma?”; “Ah, pode utilizar as aulas de inglês para fazer outras coisas, pois não são importantes!”.

Estas manifestações orais e muitos outros dizeres eram proferidos constantemente e acabavam por ferir a minha conduta docente e, de certa forma, a credibilidade do meu trabalho, pelo fato de que eu pensava: “O que farei para alterar este panorama degradante e desmotivador?”

Passaram-se anos em torno de discussões e reflexões com relação a obrigatoriedade ou não da LE na grade curricular, mesmo que na parte diversificada do currículo, entretanto, na LDB já previa tal inserção a partir do 6º ano com um adendo de que poderia encaixar-se dentro das possibilidades da instituição referindo-se à escolha da língua (a cargo da comunidade) e não à inclusão de uma língua estrangeira, já que o ensino desta devia ser obrigatório no currículo escolar.

Partindo do pressuposto de que o professor quem modifica a tua respectiva realidade de trabalho mediante ações pedagógicas bem-sucedidas, eu comecei a repensar ainda mais o meu fazer pedagógico, pois estava “carregado” de negativismo. Para que esta situação começasse a tomar rumos diferentes, entendo que a minha identidade profissional alterou-se mediante as vivências cotidianas que me fizeram mais consciente da função social que a língua a qual eu defendia e lecionava era algo importante e essencial para a formação integral do ser humano e a inserção no mundo do trabalho.

Comecei a perceber que todo aquele cenário teatral que existia por trás da gestão escolar e dos meus colegas de profissão não era real e a ficção me seduzia muito mais, pois me levava a uma imaginação não alcançada anteriormente enquanto docente. Não pensem vocês que fiquei decepcionada por anos (só por uns instantes) e que isso atrapalhou o andamento das minhas atividades! O que muito me contagiava era ver a cada dia mais a admiração dos meus estudantes pelas minhas aulas e isto foi me levando a um certo contentamento que mesmo sentindo um isolamento por parte dos professores das outras áreas de conhecimento, as minhas ações estavam sendo aceitas e bem-sucedidas.

Para mim, os meus estudantes eram extremamente importantes tanto para o meu crescimento pessoal e profissional quanto no processo dialógico entre o ensinar e o aprender com eles. Isto fazia com que os meus olhos brilhassem constantemente com o sentimento de alegria e renovação. Amigos, não pensem que este enfrentamento foi fácil, pois, não foi, não! Existia indisciplina? Alunos desinteressados? Situações vividas pelos estudantes fora da escola que ecoavam na escola? Momentos nos quais fui médica, mãe, psicóloga e principalmente amiga? Praticamente todas as aulas. O que eu fiz diante disso: Enfrentei de cabeça erguida e “mãos à obra!” (Risos)

Com a finalidade de contrapor e, de certo modo, ampliar as ideias da narrativa feita acima, Rebolo (2012) apresenta em seus escritos que as condições físicas, a escassez e até mesmo a ausência de recursos didático-pedagógicos, de uma infraestrutura à altura, prejudicam e/ou interferem na prática docente exigindo assim deste profissional maiores desdobramentos quanto ao fazer pedagógico. Com isso, devido ao excessivo esforço para oferecer um ensino de qualidade, são envolvidos por uma carga negativa repleta de frustrações, desmotivações, podendo atingir até mesmo o esgotamento físico e psicológico. Há outros fatores que foram elencados pelos professores que devem ser considerados como essenciais em um espaço educativo a fim de realizar as atividades pedagógicas. São eles: a iluminação; a ventilação; salas adequadas; espaço externo; materiais didáticos; limpeza; manutenção. Para tanto, caso estes detalhes não existam e/ou sejam insuficientes, geram nos professores uma sensação de insatisfação, prejuízos na realização das atividades internas e externas e irritação nos alunos. A autora ressalta que os professores não analisam estas situações como algo que impede a execução das atividades didático-pedagógicas, por outro lado, veem que se a realidade fosse diferente, poderiam desenvolver melhor as suas respectivas funções.

Ao relatar o fato acima, busco como forma de compreensão teórica o que é comum nas escolas, a prática de atividades isoladas, que nem sempre são somadas a uma visão negativa, mas que determinam a ausência do trabalho colaborativo entre os pares na escola, conduzindo a uma “cultura do individualismo” Fullan e Hargreaves (2000, p. 56). Nesta mesma linha de pensamento, Alonso (2004, p. 13) afirma que, no caso da escola, “o trabalho coletivo nem sempre encontra aceitação

por parte da direção ou mesmo dos professores que, por força do hábito de trabalhar isoladamente, veem nisso uma perda de tempo”.

Com isso, é possível compreender que além de interferir no trabalho coletivo, interfere direta e indiretamente sobre o professor em si. E, para que isso se altere, há a necessidade de se transformar a escola em um espaço democrático para que os profissionais que ali trabalham, possam desenvolver práticas coletivas.

Experiências de vida são primordiais para o desenvolvimento efetivo do trabalho enquanto docente, pelo fato de que a todo o momento eu aprendia com os meus estudantes a tornar-me uma pessoa melhor, deixar as reclamações de lado e sair à luta em busca dos meus sonhos e objetivos. Não me esqueço das situações difíceis enfrentadas por mim logo que meu filho veio ao mundo, na depressão pós-parto e no apoio que recebi dos amigos de verdade, daquelas pessoas que mal esperava ter por perto e, adivinhem: meus queridos estudantes! Eles me fizeram forte e acreditar que tudo aquilo passaria e que nada de ruim me acometeria. Passei meses afastada de licença maternidade, retornei ao trabalho e após meses houve a necessidade de afastamento do trabalho por motivos de saúde.

Diante dessa situação, eu me fortaleci e de volta ao trabalho onde fui acolhida com muito amor por todos, inclusive pelos meus pupilos. Sabia que voltar a escola seria bom para alimentar o meu ego, pois sentia que era o meu lugar de paz, realização profissional e de plantar sementinhas de conhecimento. Pois, acreditava que havia uma estreita relação/conexão com os ambientes interno e externo que perpassavam a construção da identidade docente enquanto ser pessoa, ser humano.

Para além dos processos cognitivos, no processo de ensino e de aprendizagem:

As emoções estão presentes quando se busca conhecer, quando se estabelece relações com objetos físicos, concepções de outros indivíduos. Afeto e cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas ações e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como uma energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. E mais: ele influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 83-84)

Ao fazer uma releitura da citação acima, é essencial dizer que os aspectos emocionais interferem positivamente na interrelação entre professor-aluno e vice-

versa, seja nos aspectos que envolvem os conhecimentos propriamente ditos, seja por meio da interação entre eles como forma de desenvolver as habilidades cognitivas e, sobretudo, as socioemocionais. Pois, este movimento de mediação, interação e proximidade com os estudantes em torno de uma aprendizagem significativa⁷ estabelecendo laços afetivos promovem um ambiente facilitador da aprendizagem. Entretanto, para além de correlacionar os conhecimentos prévios mobilizados pelos aprendizes no processo de ensino de línguas, em específico, a aquisição⁸ e apropriação de uma LE deve ser alicerçada na construção do conhecimento humano e os leva a integrar os pensamentos, sentimentos e ações conduzindo-os ao engrandecimento pessoal e social.

No meu caminhar profissional, tenho analisado todas as situações vivenciadas no interior da escola e, para tanto, afirmo concretamente que quando o professor propõe aulas para além do conhecimento historicamente construído pela humanidade, considerando o que está por trás do objeto de conhecimento pensado para aquele momento, que o estudante em sua essência, o que carrega consigo mediante situações de vulnerabilidade enfrentadas fora da escola, o que ele anseia dizer (às vezes, demonstra por meio de atos de indisciplina).

É válido refletir a partir de um ser integral que deve ser levado em conta em todos os ângulos, não apenas quanto à cognição. Em outros termos, o professor deve agir de maneira afetiva, que segundo o Mini Dicionário Luft (2010, p.37) a afetividade é a “qualidade de afetiv[o], sentiment[o]; afeição profunda, o objeto dessa afeição, zelo, cuidado”. A palavra afeto vem do latim *affectur* (*afetar, tocar*) e é o elemento básico da afetividade.

⁷ Segundo Ausebel (2000) em sua Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) estabelece que a aprendizagem significativa está na relação existente entre as novas ideias (conceitos, conteúdos) e as prévias – já formadas no construto do aprendiz – de forma não arbitrária e substantiva (não literal). Ou seja, um saber já existente e sua relação com o que venha a conhecer desde que lhe faça sentido. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672019000100248&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: abr. de 2020.

⁸ De acordo com Griffin (2011, p.19) é uma questão difícil, já que se trata de um dos fenômenos mais complexos de todas as habilidades que são próprias do ser humano. A autora ainda afirma que, apesar da dificuldade em definir, investigar e entender a aquisição de línguas, todo ser humano nasce com a capacidade inata de adquirir uma língua, conforme já preconizava Chomsky em *Syntactic structures* (1957) e em *Aspects of the theory of syntax* (1965).

Em síntese, concluo que o docente que reflete acerca do que viveu na vida pessoal relacionando-a com o que viveu e ainda vive na profissão como um todo, está em processo contínuo de (trans)formação e em deformação (no sentido de reconstrução global) e como nos alegra Paulo Freire (1996a, p. 54) dizendo que temos que “ser sujeitos e não objetos da História”.

Como vocês puderam visualizar por meio dos meus escritos, essa história não terá uma linearidade, pelo contrário, será cheia de sobressaltos, saltos, retomadas, insights, recordações e de esquecimentos. Então, começarei não pelo início e nem pelo fim, mas pelo meio, pois foi no meio dessa história que aprendi e percebi que valia a pena refletir acerca da práxis pedagógica correlacionada aos aspectos pessoais que perpassaram a minha carreira profissional alterando percursos e acertando os mastros para navegar mares dantes navegados, tendo a possibilidade alterar a minha realidade pessoal e profissional não apenas contada, mas escrita, repensada e investigada.

O que foi preciso para que tudo fosse feito? Uma escrita não só desenhada e tracejada por uma só uma mão e de uma vez por todas, entretanto tantas vezes e quantas vezes fossem necessárias com o intuito de retratar a realidade de modo que pudesse funcionar como um instrumento de transformação educacional e social.

Todavia, o tempo foi passando e naquela escola em que havia uma realidade feliz, foram acontecendo alterações! E, parafraseando Paulo Freire, não há como me mover enquanto educador, porque, primeiro, devo me mover como gente.

Diante de atitudes desagradáveis da gestão escolar devido ao meu posicionamento político-partidário fora da escola (e dos colegas de profissão também), o clima escolar começou a mudar, pois diariamente havia discussões políticas no interior da escola pela não-aceitação deste ou daquele gestor municipal, justamente pelo fato de que ocorreu a substituição de pessoas para os cargos comissionados referentes às atividades pedagógicas e administrativas.

Com isso, comecei a me isolar do convívio com os demais membros da equipe escolar, não somente por causa dessas situações constrangedoras destacadas acima, mas, percebendo que o meu trabalho em sala de aula estava sendo prejudicado, devido à ausência de apoio/amparo pedagógico por parte da equipe que trabalhava comigo. Razão esta que advém de momentos de ATPC que

se tornaram palco de brigas e conflitos que deixava evidente a intenção de atrapalhar o andamento das atividades escolares.

Por que me isolei, meus caros? Apesar de ter a plena consciência de que o trabalho colaborativo é primordial para que as ações/práticas pedagógicas aconteçam à contento e haja melhoras significativas na aprendizagem dos estudantes, o isolamento foi necessário pelo fato de que estava conquistando resultados tanto no ensino quanto na aprendizagem com relação aos desafios vivenciados no interior da sala de aula.

Corroborando com a ideia supracitada, faz-se necessário retomar o conceito de “trabalho em equipe” segundo autores de diversos campos de estudo que retratam visões divergentes com relação a temática. Para tanto,

Uma equipe é o conjunto de pessoas com um senso de identidade, manifestado em comportamento desenvolvido e mantido para o bem comum e em busca de resultados de interesse comum a todos os seus integrantes, decorrentes da necessidade mútua de atingir objetivos mais especificados. (FIORELLI, 2004, p.170)

Ademais, abordando sob outra ótica, Vergara (1999) define como equipe algo que une as pessoas. Para que exista uma equipe, é necessário que exista um elemento de identidade, de natureza simbólica, que possibilite que as pessoas possam se sentir unidas, por uma meta comum, estando fisicamente próximas ou não.

Sendo assim, sistematizando os pressupostos teóricos apresentados pelos autores e transpondo para a minha prática pedagógica, entendo que a relevância deste trabalho integrado, colaborativo é essencial. No entanto, não era conveniente para que eu ficasse a mercê de situações adversas que envolviam conflitos corriqueiros, desprestígio do que eu ensinava aos meus alunos (no caso, inglês), desentendimentos desnecessários e até mesmo informações desconstruídas com o intuito de prejudicar e/ou atrapalhar o desenvolvimento das minhas aulas em prol de uma aprendizagem com sentidos e emoções.

Reiterando as informações apresentadas no parágrafo anterior, convém destacar que as situações enfrentadas por mim envolviam muito além do simples fato da comunidade escolar não apreciar o meu trabalho em sala de aula, mas sim conflitos que eram gerados por acreditar ainda no estereótipo que estava cristalizado na sociedade como um todo, de que o inglês ensinado na escola pública não era de

qualidade e visto com olhares de algo desnecessário para a formação do estudante da educação básica.

Diante disso, eu sempre argumentava contra este tipo de pensamento pelo fato de que eu estava realizando atividades didático-pedagógicas que contrariavam tal ideia e eu convidava àqueles que, de certa forma, desconsideravam a minha “verdade absoluta” para irem, quando desejassem, assistir as minhas aulas e/ou sentarmos juntos para trocar ideias quanto às ações realizadas em sala com os estudantes.

Ainda conforme explica Vergara (1999, p.42), motivação é “uma força, uma energia, que nos impulsiona na direção de alguma coisa” que “nasce de nossas necessidades”. Com isso, as pessoas tornam-se mais produtivas, atuam com maior satisfação e produzem efeitos multiplicadores. Compreendo que a motivação é algo intrínseco e extrínseco ao ser humano, entretanto, eu não podia permanecer à espera de motivação vinda de pessoas que mal queriam ver o meu trabalho dando certo.

Para além do exposto acima, o ambiente de trabalho docente envolve vários aspectos que interferem direta e indiretamente no fazer pedagógico, tais como: a questão salarial (muitas vezes, trabalha em duas, três escolas para complementar a renda); a carga horária exaustiva; cobranças (pressão psicológica a fim de atingir os resultados almejados pelo sistema educacional); competências; responsabilidades; afins.

Vale destacar que o salário não é o único e exclusivo agravante que perpassa a qualidade de vida docente, mas também fatores determinantes como: tamanhos das turmas que leciona, crises de valores que geram situações conflituosas nas famílias e na escola.

Além destes pormenores, há de se comentar a precarização do trabalho docente devido à ausência de condições dignas de trabalho, sem levar em conta a saúde do professor. Com isso, torna-se essencial observar que quando tais fatores e situações persistem em existir no ambiente escolar, acabam por afetar não somente a saúde, mas sim o bom desempenho profissional. Para tanto, alternativas a fim de amenizar os efeitos desse desmoronamento físico, psicológico e emocional devem integrar o cotidiano escolar.

Para que isso não me afetasse direta e indiretamente (apesar de eu ter me sentido mal por um bom tempo), eu achava que podia fazer o meu trabalho em um espaço que era como um palco de emoções diversas, aprendizagens, ensinamentos e trocas constantes – a sala de aula.

Para tanto, a partir de um processo educativo dialogado e mediado, sempre exaltando a voz ativa dos estudantes, abrindo espaço para que expusessem os seus respectivos pontos de vistas, pudessem demonstrar como aprenderam e como alcançaram ou não as expectativas de aprendizagem ao longo do ano letivo (pensado a partir de cada bimestre transcorrido) e quando percebia que havia necessidade de pausar momentos das aulas para compartilhar o que estavam sentindo seja na vida particular, seja analisando o espaço escolar em uma perspectiva global.

Sempre acreditei que antes dos conhecimentos científicos serem priorizados no planejamento das aulas semanais, o que eu mais me preocupava (e, ainda me preocupo) era ver os meus estudantes felizes e satisfeitos em pertencer àquela turma, àquela escola e se sentirem bem consigo. E, a partir de então, o processo de ensino e de aprendizagem tornar-se-ia mais prazeroso e significativo para todos os envolvidos.

Sendo assim, através dessa minha maneira de conduzir a situação e também desenvolver as atividades em sala de aula, houve uma aproximação entre o ensino que eu propunha com a aprendizagem dos alunos que estava surtindo resultados surpreendentes e modificações significativas no discurso quanto a importância de se aprender a língua inglesa no contexto da escola pública.

Analisando reflexivamente todo aquele cenário, foram momentos significativos para que eu pudesse refazer-me mediante situações experienciadas que alteraram e modificaram a minha profissão enquanto professora de línguas mesmo diante de adversidades, desafios e constrangimentos. Esta identidade profissional docente é aqui entendida como:

Uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão [...] (GARCIA; HYPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 54-55)

Desta forma, a presença de uma identidade própria para a docência abarca a responsabilidade do professor acerca da sua respectiva função social, vindo à tona a autonomia e o comprometimento com aquilo que faz. No entanto, é importante salientar que o docente somente adquire estes quesitos por meio da formação escolar, inicial e continuada, influências sociais, experiências diversas, entre outros. Ademais, para que isto ocorra, de fato, este processo é permanente e está estritamente ligado à cultura e às demandas que se apresentam em qualquer sociedade.

Para tanto, este processo de autoconhecimento, autorrealização e autoformação se concretizar-se-á, a partir da construção do “ser-professor” que é desenvolvida no decorrer das práticas e reflexões pedagógicas, pois é necessário um tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e essencialmente para se reconhecer como um formador de futuras gerações. Corroborando, Mockler (2011) aponta que a identidade docente envolve três dinâmicas: o ambiente externo da política, o contexto profissional e a experiência pessoal.

Reiterando a análise acerca da teoria referente a temática da identidade profissional docente, consigo visualizar hoje, com mais propriedade, que eu tenho me reconstruído a cada novo desafio enfrentado tanto na vida pessoal quanto na vida profissional. E isto se deve ao fato de que o “ser-professor” se modifica mediante as influências diretas e indiretas, construção e desconstrução social e o “ser-humano” colabora para que a profissão docente se concretize de maneira significativa, pois, não há como desvincular ambos no processo de formação integral.

Em se tratando do ensino de línguas no contexto da escola pública, convém destacar que há inúmeros entraves que venho enfrentando desde o início da carreira. Dentre eles estão:

- A irrelevância do componente curricular – língua inglesa – como forma de legitimar a visão de que só se o ensina em escolas de idiomas;
- O desmerecimento por parte dos docentes de outras áreas do conhecimento que interferem no interior da sala de aula, demonstrando até mesmo para os estudantes que não vale nada o que é ensinado na escola pública;

- A ausência de políticas educacionais consistentes e, de certo modo, estáveis quanto a inserção e obrigatoriedade de se ensinar ao menos uma língua estrangeira, em específico, o inglês a partir do 6º ano do Ensino Fundamental;
- A falta de credibilidade dos gestores quanto ao ensino de uma LE agindo de forma depreciativa e fazendo referência, por vezes, como uma prática pedagógica do professor de línguas sem fundamentos.

Estes empecilhos e outros que ainda serão elencados ao longo da dissertação, tornaram-me ainda mais motivada a provar o contrário. Pelo fato de que desde a época que eu era aluna na escola pública, o ensino de inglês era visto como aulas consideradas “perda de tempo” que mal os estudantes sabiam português, para quê ensinar inglês.

Lembro-me muito bem, como se fosse hoje, os meus professores sofrendo pressões por parte da gestão escolar e do sistema educacional público por pensarem que o correto seria retirar este componente curricular do currículo oficial, alegando que os professores não possuíam proficiência na LE que ensinava e que mal conseguiam controlar a sala diante dos problemas que apareciam.

Em contrapartida, como disse anteriormente em nas seções II e III desta dissertação, eu sempre fui muito observadora e, de certa maneira, entendia o porquê daquele “repúdio” com relação aos professores de línguas, pois querendo ou não muitos só davam aulas de língua inglesa pelo fato de que precisavam completar a jornada de trabalho (a maioria, era professor de língua portuguesa) mal dominavam as habilidades comunicativas, somente a parte gramatical em conjunto com a tradução de textos enormes que, por sinal, não trazia objetivos claros e não havia sentido algum para a vida dos estudantes.

Segundo Barcelos (2006) o professor se sente desafiado por interesses contraditórios. De um lado, existem as crenças que estão incorporadas às práticas educativas considerando assim mais ou menos importantes no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, ele se vê cercado de teorias, pesquisas e estudos sobre como ele deveria (re)agir no interior da sala de aula, no calor da ação e, ainda, há a questão que envolve a realidade em que está inserido na qual nem sempre é possível ou permitido fazer o que ele considera ser o certo. Diante disso, este professor tende a prosseguir em seu fazer pedagógico conforme o que é real e

possível, não por acreditar que é a maneira mais eficaz, mas sim por ser a mais provável de se concretizar naquele momento.

Além disso, é pertinente demonstrar que muitos estudos feitos por teóricos da área corroboram ao elencar os aspectos que perpassam o contexto e realidade da maior parte das escolas brasileiras. Dentre eles, estão: número de estudantes por sala, desmotivação estudantil, carga horária de trabalho excessiva e exaustiva, enfrentamentos quanto a resistência de determinados estudantes com relação a novas maneiras de aprender, políticas educacionais deficitárias, escassez e/ou disponibilidade de recursos didático-pedagógicos, exigências advindas de toda a comunidade escolar, bem como da sociedade.

Após três anos, especificamente em 2010, passei novamente em um outro concurso (mas, fui convocada apenas em 2013) e achei conveniente mudar de cidade para que eu ficasse mais próxima do local de trabalho (o outro cargo no município decidi exonerar) também pelo fato de que havia acabado de me separar do marido.

Há coisas que alteram todo o percurso profissional e até mesmo modificam o estado de permanência, de comodidade e rotina. Inicialmente fiquei somente trabalhando em uma escola da rede estadual de ensino em um assentamento que se localizava a vinte e cinco quilômetros da cidade de Mirante do Paranapanema.

Como vida de professor nem sempre é fácil, para ingressar nesta escola, tive que ir até São Paulo para a escolha de vaga e, quando já estava perto das cinco horas da tarde (depois de um dia cansativo e inteiro de espera), eu fui chamada e para a minha surpresa e, de certo modo, desespero, havia a última e única vaga perto de casa, só que a minha vida alteraria completamente, pelo fato de que precisaria viajar mais de 60 km de ida e mais o mesmo tanto na volta para a cidade que tinha, na época, o cargo no município. Para ajudar, eu não fazia questão de ter um carro e muito menos habilitação para dirigir. O que eu fiz? Como sempre digo e serei eternamente grata por isso, o meu pai saía da casa dele em outra cidade e me levava para trabalhar três dias na semana no assentamento.

Sempre gostei muito de ler e estudar e, então, realizava infimas pesquisas acerca das influências que a vida pessoal acomete a vida profissional.

Quando meu filho era ainda um bebê, percebi que ele apresentava aspectos que me chamavam a atenção no que diz respeito ao desenvolvimento global. Então,

eu comecei a buscar tratamentos e descobrir o que acontecia com ele para que eu pudesse fazer o melhor a fim de minimizar os problemas recorrentes daquelas características observadas por mim. Após várias idas a médicos e especialistas e com a realização de exames específicos, foi detectado que Ruan nasceu com a Síndrome do X-frágil.

Para quem desconhece este termo, Guerreiro (1993) relata que é uma síndrome que causa um distúrbio genético ligado ao cromossomo x, sendo uma das causas hereditárias mais comuns relacionadas ao retardo mental, superada apenas pela Síndrome de Down. A transmissão ocorre de uma única forma, através da mãe, que é portadora da mutação. Ademais, a síndrome afeta mais os homens (estes, apresentam sintomas mais severos) que as mulheres.

Além disso, o diagnóstico da Síndrome do X Frágil pode se iniciar ainda na infância, a partir do momento que os pais percebem alterações comportamentais, atrasos na aprendizagem, no desenvolvimento global (engatinhar, andar, falar), mordedura das mãos, estereotípias (bater palmas, chacoalhar as mãos em momentos demonstrativos de ansiedade e alegria) e dificuldade intelectual (CARMO, 2014). A confirmação da síndrome se dá exclusivamente por meio de um exame de mapeamento genético que comprova ou não tal alteração no cromossomo x.

Apesar desta notícia que não foi muito boa e eu ter chorado um pouco, aceitei tranquilamente e assim a rotina da minha família alterou-se gradativamente. Entretanto, o que pensávamos que seria extremamente difícil foi acalmando os nossos corações. Pensei: “Simbora buscar tratamentos e alternativas para ajudá-lo a desenvolver!” Foi fácil? Não foi. Pelo contrário, foi muito desgastante, triste e, às vezes, desanimador. Mas, acreditava que aquela criança veio ao mundo para nos trazer alegrias e nos levar a refletir sobre a vida como um todo.

Diante de tantas vivências e aprendizados, todas as situações enfrentadas fortaleceram-me muito e para arcar com as despesas da equipe multidisciplinar que o atendia, eu ampliei minha jornada de trabalho (exaustiva, por sinal), pois nem um dos atendimentos era custeado pelo o convênio que possuíamos. Ademais, eu busquei cursos e fiz inúmeras pesquisas acerca do tema e até hoje continuo aprimorando os conhecimentos e novas descobertas científicas na área.

Entendo, portanto, que quando realizamos questionamentos reflexivos que envolvem as interferências da vida pessoal na vida profissional e vice-versa,

começamos a compreender a lógica do funcionamento do ser humano enquanto alguém que possui sentimentos e emoções alteradas mediante as situações vivenciadas que podem ser positivas e/ou negativas para o fortalecimento da psique⁹ tornando-nos resilientes e perseverantes diante da profissionalidade docente.

Vale salientar que, a resiliência conduz o ser humano quanto à superação de conflitos internos e externos, recuperando-se mediante as situações adversas que possa vivenciar e, sobretudo, moldar-se constantemente para o enfrentamento de novos desafios.

As inquietações eram constantes e praticamente diárias...

Elas envolviam desde o simples fato de planejar aulas até a problemática que estava relacionada às descrenças existentes quanto ao meu fazer pedagógico e a credibilidade do componente curricular que eu ensinava.

Quando fui lecionar na escola rural, inicialmente eu tive que enfrentar dificuldades de transporte, pois era distante da cidade e chegando lá e ao se aproximar dos colegas de trabalho, decidimos revezar o carro para economizar e poupá-lo quanto aos desgastes, pois a estrada era ruim demais. Já nos primeiros dias comecei a viver uma realidade bem diferente da anterior, na qual eu pude sentir que meu trabalho seria reconhecido por todos, inclusive pelos estudantes.

A partir do momento em que as coisas começaram a se modificar no interior da escola, o meu contato com os estudantes aprimorando-se e o tornando mais afetivo e efetivo, eu propus um trabalho embasado no desenvolvimento de habilidades comunicativas quanto aos conhecimentos linguísticos e pragmáticos correlacionados ao material de apoio, mais conhecido como Programa São Paulo faz Escola – Currículo Oficial do Estado de São Paulo – que funcionava como eixo norteador para a prática pedagógica em sala de aula e, na verdade, já apresentava aulas planejadas segundo as diretrizes da Proposta Curricular da área de Códigos e suas tecnologias.

Pergunto a vocês leitores:

⁹ Vem do grego “*psykhé*”, um termo utilizado para retratar a alma e o espírito. Ela está diretamente relacionada à psicologia e seu conceito inclui a personalidade de modo geral: os pensamentos, sentimentos e comportamentos – sejam eles conscientes ou inconsistentes. Sendo assim, a psique tem como função de guiar os indivíduos para que eles se adaptem a determinado ambiente (social ou físico), enquadrando-os e é formada por sistemas e níveis diferentes, mas que se relacionam entre si.

– Vocês já pararam para pensar em quem são, como eram e quem querem ser?

Pois bem! Eu sempre me coloquei a refletir sobre isso para que eu pudesse compreender a professora/pessoa que era (ainda na universidade), a profissional que sou e àquela que gostaria de ser, pois quem não está em constante metamorfose não existe, não é mesmo?

Questionamentos como esses traziam à tona as (in)certezas se eu permaneceria na docência por muito tempo e como disse Shakespeare “To be or not to be? That’s the question!”, pois desde o início da docência eu possuía crenças e anseios que me permitiam sonhar com a sala de aula ideal na qual todos estariam envolvidos com a própria aprendizagem, com os meus ensinamentos, com as trocas de experiências e aprendizados não somente na minha área de atuação, mas também transformá-los de maneira integral e realizar-me pessoal e profissionalmente. Sempre soube e tive consciência de que nem tudo é um mar de rosas e que os nossos sonhos podem nem chegar perto da realização, mas o que me impulsionou e ainda me impulsiona é acreditar que tudo é possível a partir do momento que não há desistência, mas sim resistência.

Vale salientar que o processo de aceitação pessoal e profissional na carreira docente depende e relaciona-se ao fato de o educador ser feliz, ter prazer em ensinar, amar a profissão, trabalhar com vontade e dedicação, estar sempre inovando e contagiando seus estudantes para que estes se sintam atraídos, que aprendam mais e sejam felizes e motivados ao irem à escola. Entretanto, para conseguir tal efeito, os professores precisam permitir que as emoções positivas superem as emoções negativas.

Na escola rural citada acima, a partir do momento comecei a entender o funcionamento local, como os estudantes eram, de onde vinham e o que faziam fora da escola, as relações interpessoais aprimoraram-se e mesmo lá ainda escutava os mesmos discursos de desprestígio da língua que ensinava, no entanto, os estudantes passaram a se interessar pelas minhas aulas, pois eu propunha atividades lúdicas que contemplassem as habilidades e competências previstas nos documentos oficiais e, melhor ainda, modificando e/ou adequando àquilo que eu achava que podia ser desenvolvido de acordo com os conhecimentos prévios e até

que não apresentam explicações plausíveis, se comparadas às regras da língua portuguesa, por exemplo. Entretanto, as utilizamos nas práticas sociais por meio da oralidade, muitas vezes, sem notar e desconhecer o funcionamento da língua em si.

A figura 2 traz uma atividade que explica superficialmente um tempo verbal em inglês que eu enquanto docente subentendo que os meus estudantes já deviam possuir este conhecimento prévio para poder realizá-lo à contento. Entretanto, para que ficasse bem claro para eles, eu sempre partia de um texto significativo e assim ia inserindo explicações acerca do ponto gramatical em questão. Após ter feito isso, partíamos para a atividade proposto no caderno do aluno.

Além de atividades que eram feitas através do todo para as partes (uso de textos), antes de apresentar o exercício em si, eu propunha reflexões acerca de ações que os estudantes iniciaram a prática no passado (já concluídas no momento da fala) e ações que ainda estão em vigência.

Na sequência, eu pedia que eles escrevessem no caderno de três a cinco frases elencando tais diferenças de sentido/significado, aguardava um instante para que fizessem a construção das frases em português e inglês e, em seguida, discutíamos o que haviam escrito com questionamentos acerca das semelhanças e diferenças existentes entre elas, o que apresentam de informação, como produziram as frases, e qual a ideia que elas representavam pensando no contexto de produção e o tempo verbal utilizado.

Na época apresentei dois exemplos¹⁰ práticos para que compreendessem melhor as características essenciais de ambos os tempos verbais.

Exemplo 1:

My parents travelled to Goiânia last year. (Meus pais viajaram para Goiânia ano passado.)

Após entenderem o processo de formação da frase acima e chegarem à conclusão de que a ação indicada nela trazia uma informação concluída pelo sujeito (My parents – Meus pais), esgotamos todas as dúvidas e ficar realmente claro o

¹⁰ Exemplos ilustrativos criados por mim para fins de compreensão da forma como eu conduzia a realização da atividade pelos estudantes.

que o tempo verbal Passado Simples em português/inglês fazia referência (na verdade, era uma revisão do ano anterior) partíamos para apresentação do conceito do Tempo Verbal – Passado Contínuo na língua-alvo.

Inicialmente, solicitava aos estudantes de forma individual (podiam também circular pela sala) a fim de conversar com os colegas de classe para que analisassem frases, tais como:

My parents **travelled** to Goiania **last year** when I **was visiting** my cousin in São Paulo. (Meus pais viajaram para Goiânia quando eu estava visitando meu primo em São Paulo.)

Aguardava uns minutos e, em seguida, eu os orientava para que expusessem o que pensaram sobre as frases, o que estava diferente de uma para outra, correlacionando-as com a primeira frase já demonstrada (My parents travelled to Goiania last year) e qual era a conclusão que tiraram com relação aos sentidos indicados por elas.

Somente todo este processo e etapas selecionadas para que entendessem o que era proposto no material em si, conduzia a aula a partir dos exercícios da figura 2.

Ademais, o exercício 3 funcionaria como uma retomada de toda a construção dos conceitos feitos anteriormente, já o exercício 4, necessitava de uma atenção maior, pelo fato de que os estudantes deviam ter um conhecimento mais apurado não somente quanto ao repertório de palavras, mas também quanto à estrutura das frases, seus respectivos significados, analisando as diferenças, sabendo fazer uso em contexto real de comunicação e, sobretudo, com intervenções feitas pelo professor mediando a compreensão na íntegra.

Ainda com relação a figura 2, para dar sequência e complementar o estudo por meio de atividades lúdicas e interativas, se por um acaso, percebesse que os estudantes ainda apresentavam dificuldades e/ou se confundiam em algum sentido, eu propunha atividades como:

- A produção de dominó com frases separando as duas partes (Simple Past + Past Continuous, vice-versa);
- Bingo para estudar os verbos regulares e irregulares;

- Jogo da memória; criação de frases a partir da realidade vivida por cada um dos estudantes;
- Jogo do detetive; troca de frases com equívocos gramaticais para que os localizassem em pares ou em grupos, o que teriam que alterar para ficarem corretas e coerentes.

E, por fim, solicitava que eles montassem cartazes dos erros mais comuns que ocorreram no percurso mediante as atividades realizadas com o título: Essas, eu não erro mais!

É pertinente destacar aqui, que devemos nos atentar na maneira como abordamos o erro e, conseqüentemente, a correção. Pois, faz-se necessário pensar como serão feitas as intervenções para não perderem a essência, devendo ser adequadas à situação estudada seja no quesito gramática, seja nas práticas da oralidade, lembrando que o foco não está apenas na forma em detrimento do significado da mensagem a ser expressa.

Além disso, quando nos referimos ao erro, podemos, na verdade, estar fazendo referência àquele que ocorreu quando o estudante realizava esta ou aquela atividade. Entretanto, é essencial analisar se o momento é relevante para que receba o feedback a partir de uma correção sistematizada para que perceba o que aconteceu a fim de reparar o erro ou engano.

Entendo que apesar de ser um objeto de conhecimento apresentado em anos anteriores e que os estudantes já deveriam ter adquirido esta conceituação por meio das aulas, faz-se necessário compreender o contexto de ensino e aprendizagem, pois o que é provável além do esquecimento ocasional, há de se considerar o aspecto referente a quem ensinou e se foi ensinado (isto no momento que deveria ter ocorrido a introdução do assunto).

Conforme Paiva e Figueiredo (2005) explicam que a língua que ensinamos não pode ficar só no nível da forma, precisamos acionar construções significativas na mente dos nossos alunos, fazer com que eles sintam significado naquilo que estudam. Em outros termos, o que ensinamos tem que haver relação com a vida dos estudantes, considerando as experiências de vida deles e levá-los a produzir língua de forma contextualizada, ao invés de reproduzi-la apenas. Por outro lado, temos que deixar claro o fato de que há aspectos que englobam a estrutura da língua que

não necessariamente estão conectadas ao contexto e aos estudantes e, com isso, precisa ser trabalhada a partir da gramática pela gramática.

Outra ideia importante apresentada por Paiva e Figueredo (2005) é o fato de que o professor de inglês normalmente adora ensinar gramática, entretanto questionam a todo momento se o que ensinam e como ensinam contribui para a aprendizagem dos estudantes de modo que a utilizem para expressar-se e compreender o outro nas diversas manifestações da língua. Para tanto, diante dessa perspectiva de ensino e aprendizagem da língua, bem como a experiência com o ensino propriamente dito da gramática tem demonstrado que nem sempre conhecer as regras gramaticais proporciona ao aprendiz usos significativos da língua. Além disso, é possível ver estudantes que dominam as regras gramaticais, sabem aplicá-las em listas de exercícios com frases isoladas e em outras atividades relacionadas, porém falham no momento de produzirem textos de forma espontânea, ou seja, tudo que sabem não faz sentido a eles.

Corroborando com o exposto acima, vemos a necessidade de uma mudança de atitude, de inovação em relação ao professor para que este proporcione condições de ensino e aprendizagem atrativas ao oferecer um ambiente que estimule e incentive os estudantes nas aulas e que sejam propostas atividades desafiadoras. Se assim for feito, acreditamos que o aprendizado acontecerá.

Vale salientar que eu, em minhas aulas, procurei e tenho procurado motivar, incentivar e encorajar os estudantes em participar ativamente em todas as propostas de ensino contextualizadas e próximas da realidade em que vivem, considerando sempre as ideias, sugestões e avaliação que faziam e fazem quanto a minha forma de ensinar, metodologias e estratégias de ensino visando a melhoria na qualidade das aulas e abordagens dos objetos de conhecimento previstos para cada turma.

Acredito que a interação comigo, com os pares e até mesmo entre nós conduz à momentos de aprendizagem satisfatórios. Mas, para que isso ocorra o professor deve ter em mente objetivos claros, saber o que quer, como quer e onde quer chegar, pois o ensino e a aprendizagem caminham de maneira concomitante, pois de nada adianta eu planejar aulas, apresentar novos temas, aplicar e realizar exercícios diversos sem conhecer a realidade, as singularidades de cada um dos estudantes.

Agindo assim, estaria eu mantendo o ensino tradicional no qual eu seria a detentora do saber e os estudantes, meros ouvintes e reprodutores do ensino. Para que esta realidade modificasse, a reflexão sobre a ação, na ação e da ação sobre a ação sempre estiveram presentes em minha prática pedagógica trabalhando em parceria com os anseios dos estudantes a fim de não só ampliar os conhecimentos científicos e melhorias na parte cognitiva, mas sim pensando em uma formação integral e para o mundo.

Reiterando o que foi descrito anteriormente, o ensino tornar-se-á significativo para o estudante quando este vê para que servirá o conteúdo trabalhado em sala, quais são os motivos para que aprendam tal tema considerando que a aprendizagem deve ser vista como um processo e não como um produto. Entretanto, há informações relacionadas à língua que estão implícitas e exigem dos estudantes o entendimento mais cuidadoso através do raciocínio lógico, considerando que a língua-alvo e até mesmo a língua materna nos propõe diante das situações de uso, uma análise mais aprofundada para assim concretizar a aprendizagem.

No mesmo material, é possível visualizar atividades que constantemente trabalham a leitura e interpretação de gêneros diversos, produção de textos variados partindo de questões norteadoras para a escrita e foco centrado no vocabulário. Com relação a interação e desenvolvimento das habilidades comunicativas em sala de aula, eu sempre propunha atividades que incentivavam a produção oral dos estudantes em momentos de situações reais de utilização da língua, como por exemplo: pedir algo para comer e beber em uma lanchonete, ir ao banco, ir à loja fazer compras, solicitar informações sobre lugares e pessoas, apresentar-se para alguém que acaba de conhecer, entre outras. Pois, se olharmos para o material feito para a rede estadual de ensino, o ensino da língua inglesa prioriza aspectos linguísticos, lexicais, análise textual em detrimento de atividades que desenvolvam a oralidade.

É fácil isso acontecer na prática? Não! O professor é parte essencial neste processo enquanto facilitador/mediador da aprendizagem, pois a realidade da escola pública é bem diferente de um curso de idiomas, por exemplo. Todavia, sempre acreditei e me esforcei para que os meus alunos tivessem a oportunidade de falar inglês mesmo diante de tantas adversidades e poucos recursos pedagógicos (é por

que vocês não viram como eu ia para a escola carregada de materiais, rádio e outros itens), pois tinha em mente que com o “pouco” se faz “muito” se estivermos preparados para alcançar o sucesso.

De acordo com a prioridade e, de certa forma, a exigência com relação ao desenvolvimento das competências e habilidades no ensino de uma língua estrangeira advinda da Rede Estadual de Ensino, particularmente, da Secretaria da Educação – Área de Linguagens, percebemos que o material produzido por eles não respeitava os princípios que embasam um ensino de línguas de qualidade.

Reiterando a ideia defendida por mim no parágrafo anterior, o material traz um breve histórico (com referência à Proposta Curricular da Secretaria da Educação de São Paulo, de 1988) abarcando a maneira que o ensino de LE era tratado ao considerar as ênfases estrutural (palavra-chave – SABER: concebido a partir do conhecimento da língua como conjunto de regras gramaticais) e comunicativa (palavra-chave – FAZER: a língua em uso em situações básicas de comunicação). Além disso, era preconizado um trabalho pedagógico permeado pelas habilidades essenciais que são: ler, falar, ouvir e escrever.

É também explicitado que desde então a ênfase comunicativa não foi destaque nas atividades didático-pedagógicas realizadas pelo professor, reduzindo-se ao ensino de apenas algumas funções comunicativas, mas ainda com forte influência da ênfase estrutural. Mais adiante, a proposta curricular aborda a orientação baseada no letramento desde que seja articulado entre o saber e o fazer, o sistema linguístico, a língua em uso, a oralidade, o aprender e a reflexão sobre a própria aprendizagem. (SÃO PAULO, 2012).

Por outro lado, o material traz consigo uma subdivisão de saberes/conhecimentos mediante o nível de complexidade e exigências de cada série/ano do EF e do EM. No 6º ano, por exemplo, contempla-se uma apreciação por meio dos primeiros contatos com a língua-alvo quanto aos cumprimentos, aspectos culturais e a presença da LE em nossa língua materna. Já nos demais anos da educação básica vão se alterando e ampliando os aspectos estruturais e comunicativos embasados em objetivos de aprendizagem distintos e mais aprofundados, considerando mais a ênfase estrutural em conjunto com o letramento.

Entretanto, é possível perceber nas atividades propostas no material do 8º ano em diante que a ênfase comunicativa já não é mais prioridade e raramente

aparece (exaltando o uso de textos de diversos gêneros com o intuito de oportunizar o desenvolvimento das habilidades leitora e escritora de formas mais abrangentes e complexas), a menos que o professor pense em formas de propor situações reais de comunicação e interação entre os pares utilizando estratégias diferenciadas.

Convém destacar que as habilidades que englobam a leitura e escrita são essencialmente importantes e significativas para a formação integral do estudante, porém, quando estas habilidades estão conectadas às funções comunicativas por meio do discurso e interação tornam-se o ensino e a aprendizagem muito mais que o simples reconhecimento de estruturas linguísticas e lexicais.

Muito além do que este Currículo Oficial (Área de Linguagens) e até mesmo anteriormente os próprios PCNs traziam como críticas explícitas e implícitas, quando permitíamos visitas em sala de aula pelos profissionais responsáveis pelo monitoramento e, de certo modo, fiscalização da aula acompanhada, ao recebermos a devolutiva, conseguíamos perceber nas entrelinhas que: os estudantes não aprendem por culpa do professor que não possui proficiência no idioma que está a ensinar; que não leva em conta a realidade local e a vida dos estudantes fora da escola (se bem que a proposta curricular preconizava e acreditava que estava considerando este aspecto, mas sabemos que o que era proposto no material não condizia com o real); muitos docentes não se preocupam com a formação social do estudante/aprendiz e que não irão aprender o idioma por motivos referentes a não serem capazes e possuírem dificuldades até mesmo com a língua portuguesa.

Sabemos que nem sempre o que está na teoria ocorre na prática, não é mesmo? Digo isso, pelo fato de que ao ler a proposta curricular para entender melhor o que pretendiam propor para o ensino de LI, observava que as orientações prescritivas quanto ao uso do Caderno do Professor de que não era obrigatório que o professor seguisse à risca tudo o que o ele apresentava. Todavia, éramos cobrados se não tivéssemos feito as atividades conforme o que ele trazia. Que contradição, não?

Entretanto, vejo que a situação vai além de críticas generalizadas com relação ao professor, pelo fato de que infelizmente vivenciamos em momentos de formação continuada e até mesmo em reuniões com os demais professores da mesma área de atuação que este pré-conceito criado em torno daqueles que ensinam LI na rede pública brasileira, vem ao encontro do que a sociedade e os

alunos carregam em seus pensamentos e falas equivocadas com relação ao não ensino e a não aprendizagem de inglês no contexto da escola pública.

Em partes, eu concordo com o que muitos autores elencam acerca desses conflitos e incertezas diante do desprestígio que ensinar uma LE neste cenário apresenta. Por outro lado, analiso a situação por várias vertentes e principalmente, pensando naqueles profissionais que se desdobram, buscam aprimorar os conhecimentos participando de eventos diversos, realizando cursos de atualização/aperfeiçoamento constantemente e saem do rol de professores que mal sabem o que estão fazendo na sala de aula ao querer ensinar inglês sem fundamentos e conhecimentos didático-pedagógicos.

Aí me pergunto diariamente: é possível ensinar inglês na escola pública mesmo com tantas incertezas, conflitos e aflições? Sim, é claro que é possível. E você, leitor, que já deparou e vivenciou isso enquanto estudante que não aprendeu nada além do “verbo to be” e se te perguntarem hoje, nem sabe mais o que é, deve estar imaginando: de que maneira isso pode acontecer?

Em toda minha trajetória profissional, sempre considerei que a partir do momento em que o processo de ensino e de aprendizagem fosse prazeroso, produtivo e pensado com amor, tudo que acontecesse depois disso seria satisfatório mesmo diante de tantos empecilhos enfrentados no cotidiano escolar.

Então, podemos elencar as seguintes reflexões pedagógicas que me tornaram a professora que sou hoje:

- Primeiramente, o desejo de ensinar;
- A motivação para que os estudantes sejam bem formados em todos os quesitos; a busca contínua e constante de novos conhecimentos para atender as individualidades e singularidades de cada um dos estudantes;
- Criação de momentos atrativos e significativos de ensino e de aprendizagem; Afetividade, empatia, atenção/cuidado, escuta sempre presente nos momentos de interação nas aulas com relação ao que e como eu pretendia ensinar tal objeto de conhecimento e até mesmo após o término das aulas (momentos mais direcionados com um ou outro estudante);
- Importância de se aprender uma LE como parte do processo de formação de um cidadão do/para o mundo;

- Apresentação e realização de situações de aprendizagem que façam sentido para a vida como um todo;
- Reflexão sobre a prática sempre pensando em fazer o melhor; Rever o que ficou bom (considerando a minha avaliação docente e principalmente a visão discente ao avaliar a aula);
- O que pode ser melhorado para que os estudantes se desenvolvam integralmente.

Interessante dizer que até hoje ao encontrar estudantes que já tive a oportunidade de conviver por anos juntos e ensiná-los com amor e dedicação que me agradecem pelo fato de que odiavam inglês e hoje amam por influência dos meus ensinamentos e direcionamentos durante as aulas. Será que fico feliz? Muito, não é mesmo? Pois, como disse Cora Coralina em seus belíssimos escritos:

*Não sei se a vida é curta ou longa para nós,
mas sei que nada do que vivemos tem sentido,
se não tocarmos o coração das pessoas.*

*Muitas vezes basta ser: colo que acolhe,
braço que envolve, palavra que conforta,
silêncio que respeita, alegria que contagia,
lágrima que corre, olhar que acaricia,
desejo que sacia, amor que promove.*

*E isso não é coisa de outro mundo,
é o que dá sentido à vida.
É o que faz com que ela não seja nem curta,
nem longa demais, mas que seja intensa,
verdadeira, pura enquanto durar.*

Mediante o poema citado acima, sempre acreditei que o ensino deveria e deve ser libertador, transformador, próximo das necessidades dos estudantes e analisado a partir dos sentidos e significados que ele proporcionará para todos. Sendo assim, o educador tem que acima de tudo estar:

[...] atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas, mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. [...]. (FREIRE ; SHÖR, 1986, p.48)

Ainda no material – São Paulo faz Escola – Inglês, encontramos dicas de atividades complementares por meio de músicas, sites e filmes. Entretanto, tais informações nem sempre tinham relação com o que foi trabalhado naquele volume, pois eram dicas descontextualizadas e que não chamavam a atenção dos estudantes.

Entendo que os estudantes precisam apreciar diversos tipos de materiais e de fontes variadas, porém devem vir ao encontro de ações pedagógicas atrativas e que façam sentido para a vida deles, pensando em sempre ampliar os conhecimentos de mundo para assim refletir acerca do papel que exercem e exercerão em um futuro próximo.

Segue abaixo um exemplo retirado do Caderno do aluno, volume II do 6 ano do Ensino Fundamental representado pela figura 3 no qual traz músicas que não condizem com o tema estudado de maneira que os estudantes compreendam o motivo da escolha.

O que fazia diante disso? Eu selecionava outras ideias de músicas que se encaixavam com cada tema trabalhado nas situações de aprendizagem e é era um trabalho desenvolvido continuamente a fim de que os alunos tivessem oportunidades de desenvolver as habilidades comunicativas, reconhecer os aspectos linguísticos e lexicais, entre outros direcionamentos pedagógicos.

E, na verdade, sabemos que é possível utilizar músicas para contextualizar os assuntos que serão trabalhados e ainda aproveitar o momento para que os estudantes se desenvolvam mediante as habilidades e competências das aulas de LI. Com relação aos sites, nem todos conseguíamos utilizar, pois apesar de fazer “sentido” com o que estavam estudando em sala de aula, para que pudessem fazer bom uso das informações, era necessário a ida à sala de informática que nem sempre era possível, pelo fato de que os computadores não funcionavam e com internet de pouca qualidade.

Sendo assim, eu pensava em alternativas para que tivessem acesso às informações de maneiras diferentes, normalmente por meio de vídeos (único recurso pedagógico que era possível utilizar sem maiores transtornos) quando estava funcionando a TV e, às vezes, agendava e a escola estava usando para outros fins. Que situação! (risos)

Como forma de sistematizar as atividades realizadas no material, eu produzia um material complementar para cada objeto do conhecimento, levava ideias de trabalhos em grupos, filmes e músicas por meio de uma roda de conversa e/ou uma pesquisa de opinião. Não podia desconsiderar as sugestões que o material trazia (apresentadas abaixo na figura 3), no entanto, não devia aceitá-lo como única ferramenta complementar de ensino, sistematização e avaliação.

Figura 3 – Seção: Learn more (6º Ano)



LEARN MORE

Para aprender mais sobre os conteúdos deste tema, sugerimos uma lista de músicas (*songs*), *sites* e filmes (*films*) com os quais você pode ampliar suas oportunidades de aprender inglês.

Songs

Para encontrar as letras das músicas sugeridas, basta escrever o título, o nome do artista e a palavra *lyrics* em seu *site* de busca preferido.

- *Luka* (Suzanne Vega, 1987).
- *Another day in paradise* (Phil Collins, 1989).

Sites

Para aprender sobre casas inusitadas no mundo, digite no Google *weird houses around the world*. Há imagens interessantes de casas arquitetadas e construídas dentro de árvores e grutas, no topo de colinas rochosas inacessíveis, em formato de bota etc.

Para saber mais sobre habitações, visite <http://www.habitat.org/lac_eng/>. Acesso em: 11 nov. 2013. Nesse *site*, você encontra descrições de moradias em diversas partes do mundo (Europa, África, Oriente Médio, América do Norte) e informações sobre os problemas de infraestrutura habitacional nessas regiões. O *site* pertence à associação *Habitat for Humanity International* e dá uma boa noção do problema, mesmo em regiões consideradas desenvolvidas.

Para conhecer o modo de vida dos inuítes (povo que habita as regiões árticas no Canadá), visite:

- <http://www.ecokids.ca/pub/eco_info/topics/first_nations_inuit/index.cfm>. Acesso em: 11 nov. 2013.

Para conhecer o modo de vida dos tuaregues (povos nômades, habitantes do deserto do Saara, África), visite:

- <http://www.pbs.org/wnet/africa/explore/sahara/sahara_people_lo.html>. Acesso em: 11 nov. 2013.

Films

- *A casa monstro (Monster house)*. Direção: Gil Kenan. EUA, 2006. 91 min. Livre. Animação. Nesse filme, o adolescente DJ Walters acredita que a casa de seu vizinho, o velho Nebbercracker, é assombrada, já que as coisas nela contidas não param de sumir. DJ está empenhado em descobrir o mistério que existe ali. Vale a pena conferir!

Fonte: SÃO PAULO (2014a).

Figura 4 – Atividade (Preparação para a escrita) – 9º Ano

4. *Preparation for the writing task – part 1.* Get together in groups and choose a specific event or situation in your life. Make notes about it.

a) What happened? (Describe the situation briefly.)

b) Where and when did it happen?

c) Who was involved?

d) How did each person involved in that situation feel?

Fonte: SÃO PAULO (Edição: 2014b).

A figura 4 acima apresentada, trazia uma atividade de produção escrita que achava interessante, mas eu sempre precisava explicar passo a passo, pois estava toda redigida em inglês para assim nortear a escrita dos estudantes.

Primeiramente, apresentava a proposta e mobilizava os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tipo de texto solicitado, qual era a intencionalidade, quem seria o leitor do texto, qual era o objetivo da escrita dele e como iria estruturá-lo. Para tanto, era necessário criar grupos para a escolha de um evento específico ou situação na vida. Em outras palavras, seria um rascunho do que seria reelaborado posteriormente.

Para a realização desta atividade, normalmente, pedia que escolhessem parceiros de trabalho para escrever, escribas uns dos outros com o texto na língua materna, em seguida, após correções e delineamentos quanto à ortografia, coesão e coerência e demais aspectos gramaticais, os estudantes precisavam fazer a transposição do mesmo para a língua inglesa (como estavam em processo de aprendizagem, erros e equívocos eram normais e aceitáveis).

E, na época não podia utilizar dispositivos móveis e nem internet para auxiliar na atividade, pois era proibido na sala de aula. Lembro-me com tristeza que a escola dispunha apenas de cinco a dez dicionários bilíngues e praticamente todos estavam rasurados e sem várias páginas.

Diante dessa situação, para que as aulas fossem mais prazerosas e significativas, eu comprei alguns para empréstimo, outros fiz sorteios e tiveram estudantes que decidiram adquirir os próprios para que pudessem dar sequência as tarefas. Após esta etapa, deveriam apresentar o texto para a turma oralmente, explicitando os motivos da escrita e o que justificou a escolha do tema a ser retratado por meio de uma poesia, uma paródia, um texto em prosa, entre outros.

Houve resistência? Sim. Pois falar em público é sempre um desafio. Entretanto, antes do dia estabelecido que ocorreria a exposição da atividade, esclarecia os detalhes que deveriam se atentar no momento da apresentação, tópicos a serem seguidos, como se sentir bem diante do pessoal da sala e, principalmente agir de maneira empática quando os colegas estivessem expondo o trabalho que fizeram. Com o tempo isso foi ficando natural e os estudantes pediam quando ia ser a próxima atividade do mesmo estilo. Sabem o nome disso? Parceria, incentivo e motivação.

No fim do material, havia uma seção chamada – Vocabulary Log – na qual seria possível sistematizar uma ou duas palavras por situação de aprendizagem. Apesar de estar presente em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio, eu a considero interessante para a fixação de vocabulário, entretanto, não é apenas dessa maneira que podemos desenvolver habilidades que envolvam a parte lexical de uma língua estrangeira.

Há, portanto, outros recursos pedagógicos que facilitam a ampliação do repertório lexical durante o andamento das atividades propriamente ditas e não em uma atividade a parte que isola o vocabulário das demais formas e abordagens de ensino, pois via que nem sempre os estudantes selecionavam um vocábulo que desconheciam e estavam com dificuldades para reconhecer o significado e/ou tradução.

Figura 5 – Seção: Vocabulary Log – Caderno do Aluno

Situated Learning 1

① My word or expression

② Definition or translation

③ Association, example or picture

④ Sentence from the text

Fonte: SÃO PAULO (2014a,b,c).

No enunciado da atividade demonstrada pela figura 5, era descrito que o estudante iria registrar o vocabulário que aprendeu no Caderno, deveria escolher duas palavras ou expressões de cada uma das situações de aprendizagem (eram sete) e escrever cada uma delas no campo 1 (My word or expression). No campo 2 (Definition or translation) serviria para anotar uma definição ou tradução para a palavra. No campo 3 (Association, example or picture), o estudante tinha que escrever algo ligado às palavras, um exemplo de frase contendo tal palavra ou até mesmo fazer uma ilustração. E, por fim, no campo 4 (Sentence from the text) teria como função a escrita de uma frase em que a palavra apareceu no Caderno do Aluno.

Além dessa forma de abordar o vocabulário, em alguns cadernos do mesmo material – São Paulo faz Escola – traziam uma atividade que abarcava o uso do dicionário ao selecionar uma palavra e sua respectiva tradução seguida de uma palavra cognata.

Abaixo trago a figura 6 que mostra uma atividade que aborda a parte lexical correlacionada com a tradução e palavras cognatas. Para realizá-la, eu inicialmente retomava com os estudantes as estratégias de localização de um vocábulo no dicionário bilíngue, o que significavam os símbolos e abreviações antes das definições propriamente ditas para assim, posteriormente apresentar o que era proposto naquela seção do caderno do aluno.

Figura 6 – Seção: Learn to learn (Caderno do Aluno – 6º Ano)

6. Agora, pesquise as palavras em seu dicionário. Anote seus possíveis significados e marque um X na coluna COGNATE se forem cognatas (palavras parecidas com as da língua portuguesa e que têm o mesmo significado).

WORD	TRANSLATION(S)	COGNATE
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		

Fonte: SÃO PAULO (2014a).

Ao observar de maneira atenta a figura 6, é importante destacar que a tradução pode apresentar função significativa, desde que seja utilizada abordando atividades com propósitos comunicativos e situações reais de uso. Para tanto, considerando a tradução correlacionada com e dentro das especificidades da abordagem comunicativa e se esta fosse, de fato, priorizada neste material, alcançaríamos o que Ridd (2003, p. 102) afirma com maestria que "a tradução, empregada de forma consciente e criativa, pode enriquecer o ensino nos moldes da AC (Abordagem Comunicativa) sem, de maneira nenhuma, contrariar os postulados e a filosofia que a caracterizam". Ou seja, tudo depende da intencionalidade, do objetivo e o que se almeja alcançar ao fim de um ciclo de ensino e aprendizagem.

Havia também uma seção denominada como – Instant Language – cujo objetivo era trazer os pontos gramaticais e lexicais por meio de quadros autoexplicativos que eram considerados como um material de referência e estudo. No entanto, eu sempre consultava os estudantes a fim de sistematizar os temas trabalhados no decorrer das aulas, só que eu sempre me coloquei no lugar do estudante se, por um acaso, tivesse que fazer uso desses itens sozinho, em casa, por exemplo no momento da realização da homework.

Os quadros que descreviam determinados campos semânticos eram simples e fáceis de compreensão, mas aqueles que proporcionavam explicações mais elaboradas, sem a mediação do professor era inviável acompanhar e fazer uso como forma de estudo. Vejo que a tentativa de apresentar os aspectos linguísticos e

lexicais sistematizados em um só lugar (no fim do caderno do aluno) foi bem pertinente, mas como forma de clarificar as ideias apresentadas, muitas vezes, fazia uma explicação adicional na lousa e juntos realizávamos exercícios para que ficasse acessível para todos.

Para tanto, a fim de ampliar as discussões acerca de uma análise crítico-reflexiva do material de LI inserido no Programa São Paulo faz Escola e os métodos e abordagens de ensino da língua em estudo, serão tratados na seção 4 de maneira mais aprofundada.

4 REFLEXÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS ACERCA DO CURRÍCULO, DOS MÉTODOS E ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LI: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA.

Ao analisar o material de maneira global, não posso apenas trazer críticas, mas sim exaltar o que há de bom e o que é aplicável ao fim de um ciclo, como é o caso de um quadro chamada “CAN-DO CHART” que tem como finalidade a indicação das competências e habilidades que foram desenvolvidas ao longo das situações de aprendizagem e ao lado aparecem espaços destinados a assinalar a resposta que mais se encaixa para cada uma delas observando os seguintes termos: consigo / consigo, mas com ajuda / ainda não consigo. Abaixo, segue um exemplo de como era feita a organização da atividade.

Quadro 2 - Can-do chart (Caderno do Aluno – 6º Ano – Volume 1)

Inglês – 5ª série/6º ano – Volume 1

Can-do Chart

Expectativas de aprendizagem	Consigo	Consigo, mas com ajuda	Ainda não consigo
1. Identificar níveis de formalidade em pequenos diálogos com cumprimentos em inglês.			
2. Comparar níveis de formalidade em cumprimentos em inglês e em português.			
3. Escolher entre cumprimentos mais formais ou mais informais de acordo com o interlocutor.			
4. Reconhecer e usar números de 0 a 1000.			
5. Preencher um formulário de assinantes com dados pessoais.			
6. Produzir cartões de identificação pessoal em inglês.			
7. Identificar o gênero de um texto (formulário para assinantes e cartão de identificação estudantil).			
8. Reconhecer o uso de <i>helhis</i> e <i>shelher</i> para referirmo-nos a homens e mulheres.			
9. Reconhecer a origem estrangeira de nomes próprios e sobrenomes.			
10. Reconhecer variações de nomes próprios em inglês (ou apelidos).			
11. Relacionar imagens a produtos culturais estrangeiros.			
12. Reconhecer vocabulário relativo a países e idiomas.			
13. Reconhecer portadores de textos que apresentem palavras estrangeiras comuns em nosso cotidiano.			
14. Reconhecer adaptações para o português de palavras de origem inglesa.			

Fonte: SÃO PAULO (2014a).

Apesar de este quadro (representado acima), aparecer apenas ao fim do material, eu realizava uma avaliação sempre que terminava um assunto e, conseqüentemente, uma autoavaliação, para que eu pudesse refletir sobre o que e como ensinei e, sobretudo, pensando como foi a receptividade das aulas trabalhadas em todos os sentidos para assim guiar as próximas ações pedagógicas.

Convém destacar que faz-se necessário analisar os quadros de conteúdos e até mesmo nos voltarmos para o material do Programa São Paulo faz Escola – Inglês – na íntegra, principalmente o caderno do professor, que deixa explícito que o

foco está pura e simplesmente referenciado na leitura por si só, no estudo da gramática descontextualizada (considerando aqui, nem sempre é necessário trabalhar determinado aspecto linguístico de forma concreta), na produção textual, no vocabulário isolado e os aspectos que envolvem o listening (escuta) e o speaking (fala) não são contemplados em praticamente nenhuma atividade proposta e quando disponibilizados, podíamos encontrar no caderno do 6º ano do Ensino Fundamental por meio da produção de diálogos e nos demais anos/níveis de ensino nem apareciam mais.

Eu sempre me perguntava com relação a isso, pois estava evidente que o importante para quem produziu o material era introduzir o idioma abarcando todos os aspectos que envolvem o ensino de LI apenas no início do Ensino Fundamental, especificamente no sexto e sétimo anos, e depois não era mais necessário. No entanto, eu planejava as minhas aulas oportunizando atividades que contemplassem os aspectos comunicativos, considerando-os como essenciais para a compreensão de todos os âmbitos de uma LE.

Apesar da existência de uma série de métodos de ensino de LE no processo histórico da inserção de línguas no contexto da escola pública, ainda hoje temos a presença de um dos métodos mais questionados anteriormente, que é o Gramática e Tradução, não exatamente como foi concebido (originalmente foi criado para o ensino do grego e do latim).

Foi amplamente utilizado no ensino de línguas estrangeiras modernas), entretanto, preservando em sua base marcas expressivas do ensino da língua pela língua contendo o estudo do vocabulário por meio de longas listas de palavras como forma de memorização, aplicação de regras gramaticais de modo descontextualizado e até mesmo exercícios mecânicos de tradução (ênfase na leitura). Quando surgiu, este método tinha como objetivo o interesse pela cultura greco-latina, favorecendo assim a leitura e a tradução dos grandes clássicos da literatura.

Posteriormente, em meio à diversas mudanças quanto ao ensino de LEMs, foi apresentado o Método Direto, divulgado a partir de 1900, como forma de compensar as “falhas” e até mesmo “lacunas” deixadas pelo método anterior. O seu foco principal era que a língua materna não deveria ser utilizada em sala de aula sob hipótese alguma e o professor teria que seguir a mesma linha de trabalho somente

na língua-alvo, por meio de gravuras e gestos, sem jamais se valer do idioma do estudante/aprendiz ainda que fosse para esclarecer aspectos quanto à compreensão de um texto e ainda, estava entre uma das exigências a pronúncia perfeita tanto do professor quanto do estudante.

Destacava-se também, que na época que foi estabelecido o Método Direto, no Brasil, era comum a vinda/importação de professores nativos na língua que se pretendia ensinar. Interessante salientar que tal método possuía uma característica estrutural que refletia pouco sobre a gramática, esta seria por meio de assimilação das estruturas da língua por um processo indutivo.

Na sequência, veio à tona a Abordagem Oral (décadas de 1920 a 1930) com procedimentos metodológicos similares ao Método Direto, ela surge com o propósito de desenvolver as habilidades orais dos estudantes em uma segunda língua. Apresenta semelhança ao método anterior pelo fato de que proíbe o uso da língua materna em sala de aula (somente para iniciar a aula) e, em seguida, o professor deve utilizar a língua em estudo para prosseguir as explicações, inviabilizando assim a compreensão do estudante.

Segundo Richard e Rodgers (*apud* Oliveira, 2014), os fundamentos dessa abordagem são:

- O ensino de língua começa com a língua falada;
- A língua alvo é a língua da sala de aula;
- Os procedimentos de seleção do vocabulário consistem em garantir que um vocabulário essencial e frequentemente utilizado seja incluído;
- Os procedimentos de seleção dos itens gramaticais consistem em apresentar primeiro as formas simples e depois as formas complexas;
- A leitura e a escrita são trabalhadas quando os alunos já possuem uma base lexical e gramatical suficientemente estabelecida.

Ainda de acordo com esta metodologia, a aprendizagem de uma LE acontece da mesma forma que se adquire a LM, inicialmente as pessoas escutam a língua para depois falar e, logo depois leem para que possam escrever. Sendo assim, as habilidades que envolvem leitura e escrita não são descartadas pelo método da Abordagem Oral, todavia somente são trabalhadas a partir do momento em que os estudantes tenham um amplo conhecimento lexical e gramatical.

Outro detalhe a ser ressaltado é que os elementos desse método indicam para uma teoria interacionista da língua, pelo fato de que privilegiam a capacidade de comunicar-se e desenvolver as habilidades orais, entretanto direcionando-a para a lógica de uma aprendizagem behaviorista na qual encara os aprendizes/estudantes como indivíduos que precisam aprender de maneira segmentada, em outras palavras, aprender um tema para depois aprender outro.

Reforçando as ideias supracitadas acerca do interacionismo, Richter (2000) apresenta que a aquisição da linguagem para a abordagem interacionista é o resultado da interação entre o programa inato do aprendiz e a linguagem produzida na interlocução do aprendiz com um interlocutor que possui domínio da língua. Além disso, considera que é necessário que memória, percepção, pensamento, significação e afetividade estejam imbricadas para que a aquisição da linguagem seja possível.

Considerando o fato de a língua ser e estar em movimento constante e permanente mediante as alterações sociais, políticas, econômicas, é apresentado o Método Audiolingual que surgiu nos Estados Unidos em resposta à explosão tecnológica e aos conflitos bélicos do início do século XX, no qual Oliveira (2014) relata que tem por objetivo tornar o aluno fluente na língua, privilegiando a comunicação oral e nesse meio, a escrita ocupa uma posição secundária. O professor é visto como um modelo a ser seguido, agindo ativamente e o estudante – ser passivo – cuja função é de reter e repetir frases apresentadas por meio de exercícios de transformação e substituição.

Em meio a outros estudos sobre como ensinar uma língua estrangeira, foram pensados em métodos alternativos, entre eles:

- **Silent Way** do pesquisador Caleb Gattegno (o professor atuava como um facilitador da aprendizagem, no entanto, as aulas eram centradas no estudante e no silenciamento do professor) considerado o mais radical de todos os métodos já criados;
- **Suggestopedia** (Reservopedia), proposto pelo psiquiatra e pesquisador búlgaro Georgi Lozanov, que considerava a dificuldade inerente de aprender uma língua estrangeira era vista como uma barreira psicológica e tinha como objetivo alcançar as reservas da mente, na organização do ambiente da aprendizagem e, principalmente, na autoridade do professor;

- **TPR** ou **Total Physical Response** (Resposta Física Total), elaborado pelo psicólogo estadunidense James Asher, cuja característica fundamental é o uso dos movimentos corporais como mecanismos de aprendizagem de línguas, apoiado na repetição de frases pelo professor ao fazer mímica e usar objetos e, conseqüentemente após esse processo, os alunos reproduzem individualmente e/ou em grupos as mímicas e frases com ele;
- **CLL** ou **Community Language Learning** (Aprendizagem comunitária da língua) – Método desenvolvido pelo psicólogo e padre jesuíta Charles Curran – no qual o estudante devia tornar-se mais independente do professor à medida que avançava nos estudos, pois era a todo momento encorajado pelo professor a fim de conversar fazendo uso da língua-alvo, apoiando-se na língua materna, caso não soubesse algo, proporcionando uma segurança maior no processo de aprendizagem.

Correlacionando os métodos apresentados com a minha prática docente, entendo que não há um deles, em especial, que segui à risca, pois considero importante considerar a era pós-método na qual é possível realizar as atividades em sala de aula fazendo uso de vários métodos desde que respeitada a intencionalidade didático-pedagógica de cada uma das situações de aprendizagem, dependendo do foco do objeto do conhecimento.

Por outro lado, no momento do meu planejamento das aulas ao longo de toda a meu percurso docente, busquei levar em conta o que era pertinente para a atividade (se seria algo mais tradicional, sistematizado ou se poderia alterar de forma mais lúdica e significativa) mas principalmente analisando o que os estudantes ansiavam aprender e quais eram as dificuldades apresentadas para assim pensar em ações pedagógicas que viessem amenizar e/ou eliminar as barreiras quanto à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Ademais, quando estou a lecionar em turmas das séries iniciais, é possível adequar o método “Resposta Física Total” à realidade da sala e até mesmo utilizando mímicas, desafios, desenhos e com brincadeiras e jogos (exemplo: “Simon says – O mestre diz” ou “Macaco Simão diz”¹¹) a fim de alcançar os objetivos de

¹¹ É bastante famoso entre as crianças. O jogo precisa de pelo menos 3 crianças. Um jogador será o Simon (um estudante ou o professor), ele ficará responsável pelas instruções para orientar/ensinar aos seus colegas/estudantes algumas frases em inglês. Exemplos: Jump in the air (Pule no ar); Right

determinada situação de aprendizagem. Como forma de exemplificação, pode pensar em uma atividade que vai trabalhar com o verbo to be conectado às emoções e sentimentos (aumentando a complexidade de acordo com a turma/ano) fazendo uso do método TPR ou Total Physical Response (Resposta Física Total), organizando a turma em duas equipes a fim de realizar uma atividade de adivinhação a partir das mímicas feitas pelos estudantes escolhidos para as representações corporais e faciais.

Entretanto, posso fazer uso deste e dos demais métodos elencados acima com turmas do EF – Séries Finais e do EM, sempre refletindo acerca do que foi planejado, qual a intencionalidade, o que desejo atingir (os objetivos preestabelecidos), como irei conduzir o tema da aula, como desenvolverei as atividades em parceria com os estudantes, destacando que é primordial partir dos conhecimentos e anseios que os aprendizes já possuem.

Além dos métodos expostos acima, é primordial salientar que conforme Oliveira (2014) há o ensino de línguas baseado em competências (foco nas formas linguísticas exigidas pelas situações que os estudantes vivem) e no ensino centrado no desempenho ou em tarefas, destacando assim os comportamentos. Além do mais, este método faz uma articulação entre os objetivos, explicitando, a priori, os resultados (especificados em termos de comportamentos esperados e avaliação contínua) e o processo não importa.

Como a língua é viva e mutável, dentre os métodos comunicativos, denominados abordagem, temos:

- **Abordagem natural** (Natural approach), pautada nos seguintes princípios discutidos por Krashen (criador) e mencionados por Oliveira (2014): o tempo da aula é primariamente dedicado a fornecer *input* (conjunto de informações lexicais e gramaticais que o aprendiz recebe do professor, dos colegas, do material didático e do meio ambiente em que se encontra) para a aquisição; o professor só fala a língua estrangeira na sala de aula e só corrige os erros dos alunos se eles atrapalharem seriamente a comunicação; a gramática

pode ser incluída nas atividades para casa, pois não ocupa um lugar central, pois seus objetivos são semânticos, isto é, baseiam-se na concepção de língua como instrumento de comunicação;

- **Abordagem comunicativa** que retrata três implicações pedagógicas importantes pautadas no syllabus (ementa) do curso e de como trabalhar esse conteúdo: entendimento funcional das estruturas gramaticais; o ensino de línguas estrangeiras com propósitos comunicativos (a língua é interação social) e pensado com cuidado nas atividades escolhidas para os alunos realizarem em sala de aula a fim de desenvolver no estudante fluência e não apenas precisão competência gramatical.
- **Abordagem baseada em tarefas** (Task-Based Learning) enfatiza o uso da língua como o principal elemento para a aprendizagem de línguas estrangeiras e tem como pressuposto que, por meio da fluência, origina-se a precisão. Para tanto, com a estratégia deep-end, o professor designa uma tarefa para os alunos realizarem, usando os conhecimentos linguísticos e comunicativos que eles já possuem;
- **Abordagem Lexical** que concebe a língua como um recurso pessoal e não como idealização abstrata. Para Oliveira (2014), esse método utiliza as pesquisas da linguística de corpus como fonte de dados para a elaboração dos conteúdos programáticos dos cursos de línguas estrangeiras, minimiza a importância do contexto e maximiza o papel do cotexto¹² na aprendizagem dos itens lexicais. Em outras palavras, a abordagem lexical propicia um novo olhar para a gramática que segundo Lewis (1993), da forma como ensinada no ensino de inglês não deveria ser o centro do aprendizado e ensino de língua. Além do mais, ele relatava que a base de uma língua é o seu léxico (*vocabulário*) e não as estruturas gramaticais e os termos técnicos repassados de modo mecânico e analítico aos alunos. Mais adiante, Lewis

¹² A noção de *cotexto* foi proposta por Bar Hillel para dar conta da intervenção das unidades verbais que fixam a significação das outras formas linguísticas presentes num mesmo texto. O cotexto é portanto um dos principais processos de solução das eventuais ambiguidades ou da heterogeneidade de sentido dos enunciados. Distingue-se da noção de contexto, utilizada para designar as instâncias enunciativas e os elementos extra-linguísticos relevantes para a compreensão de um texto ou de um discurso (cfr. Jehoshua Bar-Hillel, *Aspects of Language*, Jerusalem, The Magnes Press, Hebrew Univ. and Amsterdam, North-Holland, 1970). Disponível em: <https://edtl.fct.unl.pt/encyclopedia/cotexto/> Acesso em: 22 junho de 2020.

(1993) afirma há um mal-entendido quanto ao ensino de LI ao acreditar que a gramática normativa é a base da língua e que o domínio desse sistema é um pré-requisito para uma comunicação efetiva;

- Por fim, a **Abordagem comunicativa intercultural**, cujos componentes são: atitudes interculturais; conhecimentos que o indivíduo possui sobre os grupos sociais; habilidades de interpretação e de relação; habilidades de descoberta e de interação; e consciência crítica cultural. Tal dimensão intercultural no ensino de LEs visa desenvolver aprendizes que sejam falantes interculturais ou mediadores capazes de se engajar com complexidades e identidades múltiplas, evitando os estereótipos.

Entendo que diante de cada realidade escolar, de cada turma, de cada estudante, é essencial pensar como abordar os objetos de conhecimento apresentados no material de apoio ao currículo e até mesmo quando forem realizadas atividades complementares.

Com isso, quando vamos desenvolver um tema em sala de aula, no ato de planejar, faz-se necessário refletir acerca das singularidades que cada um dos estudantes apresenta, quais aspectos facilitadores serão utilizados ao mediar o conhecimento e quais intervenções serão feitas a partir do que for analisado durante a aula, para assim, posteriormente, retomar o que ainda deixou lacunas e dúvidas para os estudantes.

Em se tratando da minha prática pedagógica enquanto professora de línguas (consideração a realidade – escola pública – em todas as suas especificidades), fiz uso e ainda tenho feito de abordagens que diferem, muitas vezes, daquilo era e é exigido no material oferecido pelo sistema estadual de ensino.

Ao estudar de maneira reflexiva as abordagens supracitadas, consigo vislumbrar em todo o meu percurso até o presente momento que foram necessárias alterações, adaptações e até excluir (não por desmerecê-las ou simplesmente não querer) abordagens para que eu pudesse ensinar de maneira mais efetiva os temas das aulas. Não venho aqui dizer que uma abordagem é mais ou menos importante que a outra, todavia, devemos ter bom senso ao escolher esta ou aquela a partir do que consideramos ou não mais conveniente, mais prático, mais fácil para ensinar.

Para tanto, há de considerar que de nada adianta criar situações de aprendizagem mirabolantes no papel, se na prática elas não são passíveis de

concretização. Porém, temos que nos atentar a detalhes como por exemplo: em meados de 2005 comecei a trabalhar como eventual (antigo professor substituto), depois me tornei professora titular de cargo efetivo e chegando aos dias de hoje... o que eu fiz lá no início de carreira, no meio e agora foram práticas pedagógicas similares? A situação local, da escola é a mesma ontem e hoje? Existia todo este aporte tecnológico que temos na atualidade? E os materiais e recursos didáticos e pedagógicos são os mesmos (em partes, são)? Os estudantes são os mesmos? A sociedade paralisou em 2005 ou parou no tempo ao longo da minha trajetória?

Sendo assim, quando retratamos métodos e abordagens de ensino sejam eles referentes a qualquer área do conhecimento, temos que nos atentar acerca o que, como e para quem estamos dispostos a ensinar. Acredito que, se hoje eu escolher um método tradicional ou arcaico para ensinar LI, posso ser considerada retrógrada. Mas, se eu conseguir ensinar efetivamente, por que não?

Analisando por este viés, trazendo a temática para a minha vivência docente, já me vi perdida em meio a tantos métodos e abordagens, justamente pelo fato de que o material que era de uso obrigatório determinava que o foco era leitura/escrita ou apenas leitura/interpretação e tradução e posteriormente gramática/tradução.

Sempre priorizei em minhas aulas, a abordagem comunicativa em detrimento das demais (não que estas não fossem importantes). Além disso, por meio do desenvolvimento das habilidades e competências no ensino de línguas, era possível mesclar métodos e abordagens dependendo da proposta de atividade planejada para cada turma.

Para fins de explicitação, trago aqui um exemplo de que é possível fazer um ensino pensado a partir de vários métodos e abordagens. Em uma das aulas para o 6º ano, o tema era “Cumprimentos e despedidas ao redor do mundo”. Ao observar a situação de aprendizagem que trazia umas imagens e textos narrativos-descritivos com a finalidade central de que os alunos fizessem uma análise textual. Então, pensei bem e ampliei as ideias a partir do aspecto lexical, da linguagem corporal ao utilizar os cumprimentos/despedidas, da reflexão mediante aos fatores multiculturais diferentes e similares aos nossos do Brasil, exaltando a oralidade e a expressividade ao se comunicar na língua-alvo.

Na sequência, pedi aos estudantes um parecer favorável ou contra uma proposta de pesquisa em pares ou grupos já pensados por mim ou que poderiam ser constituídos por eles sobre como as pessoas se comunicavam ao utilizar os cumprimentos e despedidas no Brasil, pelo mundo. Para não ser algo muito denso e amplo, delimiti a escolha de três localidades/regiões ou se preferissem duas, desde que fosse algo bem produzido. Como forma de sistematização da pesquisa, os estudantes poderiam escolher a forma de exposição oral (sugeri uma história em quadrinhos, uma peça teatral simples, uma gravação de um vídeo, produção de cartazes acompanhados de explicações em inglês etc.).

Para minha surpresa (não que eu não esperava ou acreditava ser possível), eles combinaram com os demais grupos sem a minha presença o que iam fazer para haver outros trabalhos no mesmo formato e, no dia da apresentação, eles surpreenderam a todos, descreveram as etapas da pesquisa, a conclusão que tiraram; o porquê decidiram fazer desta ou daquela forma e, sobretudo, expressaram praticamente em tudo em inglês.

Reiterando a explicitação dos métodos e abordagens de ensino de línguas, Oliveira (2014) retrata que há alguns anos o panorama de ensino de LEs vivencia uma época de incertezas teóricas, mais conhecida com a era pós-método, momento este em que o conceito de método passa por diversos questionamentos e problematizações quanto ao mais adequado para se utilizar nos contextos/espços de ensino e aprendizagem. Ele ainda reafirma que os métodos expostos acima ainda não foram extintos, ou seja, cabe ao professor estudar todos eles e assim decida qual se encaixe para a realidade que está inserido e se não encaixa, podendo então criar o próprio método de ensino a partir de um conjunto de princípios teóricos. Ademais, independentemente do(s) método(s) adotado(s), o professor precisa construir conhecimentos teóricos sólidos, refletir criticamente e perceber os interesses ideológicos por trás de cada método.

Após a apresentação dos métodos e abordagens de ensino de línguas, trago reflexões pessoais e profissionais acerca deles como forma de relatar mais momentos de inquietação quanto às formas de ensinar a LI no contexto da escola pública. Acredito que por meio desse delineamento teórico e explorativo, é possível perceber que houve alterações significativas, algumas em vão, outras bem-

sucedidas. Entretanto, até hoje me questiono: por que ainda escutamos dizer que não se ensina (e nem aprende) inglês na escola pública brasileira?

Bom, em meio as minhas vivências pedagógicas e experiências com o ensino há aproximadamente dezesseis anos, vejo que precisamos pontuar as seguintes observações e reflexões:

- Quais eram e quais são os métodos vigentes no Currículo Oficial do Estado de São Paulo;
- Quem é o aluno para quem ensinamos; quem é o professor de línguas da rede pública; o que este professor fez e tem feito para melhorar a qualidade do ensino que proporciona aos estudantes;
- Quais são os materiais e recursos pedagógicos que a escola fornece; qual o método/abordagem de ensino de línguas que existiu e ainda persiste na lógica educacional da rede estadual de ensino;
- O que foi feito para melhor formar os professores de línguas; houve avanços, retrocessos e instabilidades nas políticas educacionais direcionadas ao ensino de LI; o que a escola fez e tem feito para modificar a realidade e esta ideia generalizada de que o ensino de inglês não é eficaz, não é possível no contexto de uma sala de aula como a que temos;
- O que a rede estadual, em especial, a equipe da Área de Linguagens, responsável na produção dos materiais que chegam às escolas colocaram em pauta em prol de um ensino de inglês acessível, próximo da realidade de todos e pensado a partir das necessidades atuais do mundo, da sociedade;
- Por fim, se os conteúdos (hoje chamados de objetos de conhecimento), as habilidades, competências estão de acordo com cada nível de ensino (Fundamental e Médio) entre outras.

Levando esta discussão em torno das reflexões relatadas acima, é primordial dizer que mesmo diante de mudanças com a homologação da BNCC, a criação do Currículo Paulista e consecutivamente a nova versão do material da Rede Estadual de Ensino – SP faz Escola, ainda percebemos que a prioridade está exclusivamente no trabalho com as habilidades leitora e escritora. E as demais habilidades e competências que devem ser priorizadas no ensino de LI não são necessárias, pelo simples fato de ser no contexto da escola pública?

Em 2008, foi publicada a Proposta Curricular do Estado de São Paulo na qual temos acesso às orientações indicativas de cada uma das áreas do conhecimento, explicitando os pressupostos metodológicos, pedagógicos e estruturais da língua em estudo.

É relevante aqui fazer um levantamento e, de certo modo, uma análise comparativa acerca dos conteúdos, habilidades e competências previstas para o ensino de línguas que perpassaram a minha experiência profissional enquanto docente da rede estadual até o ano de 2019 apresentados nos documentos normativos/pedagógicos. Para tanto, irei elencar itens aqui e outros na Seção “Anexos” que se referem aos 6º e 9º anos (Ensino Fundamental) e, como forma de fechar a discussão, o 3º ano do Ensino Médio. Justifico a escolha dos três anos pois neste percurso ocorre a inserção da língua inglesa como obrigatória a partir do 6º ano, o meio do processo – 9º ano (no caso, término do Ensino Fundamental) e o fechamento dos estudos na educação básica considerando o processo de ensino e aprendizagem em sua totalidade.

Figura 7 – Conteúdos – 6º Ano (1º e 2º Bimestres)

5ª série	
Aquisição de repertório lexical e reconhecimento de estruturas	
1º bimestre	2º bimestre
<p>Primeiros contatos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cumprimentos e despedidas. • Identificação pessoal: nome, idade, endereço e telefone. • Números em língua inglesa. <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichas de cadastro e formulários (identificação de dados). <p>Produção: cartão de identificação escolar.</p>	<p>As línguas estrangeiras em nosso entorno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de palavras estrangeiras em nomes de lugares, marcas de produtos, equipamentos, jogos, internet etc. • Análise de palavras estrangeiras presentes no cotidiano, sua origem e adaptação em língua materna. <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura de portadores de textos impressos que tenham palavras estrangeiras (camisetas, embalagens, manuais, cartões de jogos). <p>Produção: pôsteres sobre a presença da língua inglesa no cotidiano.</p>

Fonte: SÃO PAULO (2012).

Na figura 7, é possível destacar que os conteúdos apresentados são pertinentes, pelo fato de que os estudantes da rede estadual (normalmente, não tiveram acesso a LI nas séries iniciais) começam a ter acesso ao ensino da LI apenas a partir do 6º ano. Observa-se que os temas abarcam a leitura e escrita, aspectos linguísticos e lexicais. Entretanto, no momento da realização das atividades propostas para estes dois períodos, eu inseriria outras habilidades para

que eles tivessem a oportunidade de falar na língua-alvo, pois isso era uma das primeiras ideias que os estudantes trazem nos primeiros dias de aula.

Figura 8 – Habilidades – 6º Ano (1º e 2º Bimestres)

1º Bimestre

- Ler, compreender, analisar e interpretar: fichas de identificação pessoal, formulários para assinantes, cartões de identificação estudantil, piadas, adivinhas, diálogos e verbetes de dicionário, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais
- Formular perguntas e respostas, em inglês, sobre informações pessoais, tais como nome, idade, endereço e telefone
- Reconhecer empréstimos linguísticos
- Identificar e comparar níveis de formalidade em pequenos diálogos com cumprimentos em inglês
- Escolher entre cumprimentos mais formais ou mais informais de acordo com o interlocutor
- Reconhecer e usar números de 0 a 20 para fornecer informações pessoais
- Reconhecer o uso de *he/his* e *she/her* para referir-se a homens e mulheres, respectivamente
- Reconhecer os usos das formas *am, is* e *are* (verbo *to be*)
- Preencher formulários ou fichas de cadastro
- Produzir cartões de identificação estudantil
- Produzir diálogos

Fonte: SÃO PAULO (2012)

Já na figura 8, são abordadas as habilidades que envolvem os conteúdos apresentados na figura 7 e, que deixam claro que tais habilidades estão única e exclusivamente direcionadas à leitura e a escrita e pouco se fala em habilidades que desenvolvem a expressão oral, por exemplo. Sendo assim, a oralidade, é vista implicitamente no item “produzir diálogos”, pois só ocorreria na prática, caso o professor decidisse propor atividades complementares a fim de tornar real por meio de conversas entre os pares.

Figura 9 – Conteúdos – 9º Ano (1º e 2º Bimestres)

8ª série	
Conhecimento gramatical e lexical em uso	
1º bimestre	2º bimestre
<p>Biografias de pessoas marcantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação de biografias de pessoas marcantes da história nacional e internacional que ainda estão vivas. • Identificação de quando e onde as pessoas nasceram e estudaram, que língua falam, de que gostavam quando eram pequenas. • Relação entre biografias e profissões. • Tempos verbais: passado e presente (retomada) e reconhecimento de uso do presente perfeito. <p>Gêneros para leitura e escrita Biografias e entrevistas.</p> <p>Produção: biografia de pessoa que admira</p>	<p>Inventores famosos e suas invenções</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relação entre invenções e inventores (quem fez o quê). • Descrições de invenções, situando-as no momento histórico. • Relação entre uma invenção e seu uso social. • Tempos verbais: passado e presente (retomada) e voz passiva (<i>It's used for ... ing</i>). • Verbos e adjetivos. <p>Gêneros para leitura e escrita Verbetes de enciclopédias ou de textos didáticos, descrições de equipamentos e produtos em catálogos, biografias.</p> <p>Produção: descrição de um produto ou equipamento inventado pelo aluno.</p>

Fonte: SÃO PAULO (2012).

Na figura 9, as habilidades comunicativas que abarcam a oralidade, a efetivação da língua-alvo por meio de diálogos e conversas entre os pares e com o professor ficam ainda mais distantes de se tornarem práticas e vivas dentro da sala de aula. Porém, reitero a explicação dizendo que para que aconteçam situações de aprendizagem significativas, o educador deve extravar os limites que as atividades apresentam.

Para o tema “Biografias e entrevistas”, por exemplo, seria possível realizar uma entrevista e, posteriormente, escrever a biografia de maneira coletiva a partir das informações coletadas. Como forma de apresentar o que foi feito, poderia ser pensada a gravação de um vídeo para ser apreciado por todos da escola, caso a pessoa entrevistada permitisse.

Figura 10 – Habilidades – 9º Ano (1º e 2º Bimestres)

1º Bimestre

- Ler, compreender, analisar e interpretar: biografias, entrevistas, perfis, piadas, adivinhas, verbetes de dicionário e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais
- Solicitar e fornecer informações sobre ações e fatos passados
- Formular hipóteses sobre regras de uso da língua escrita, a partir da análise de regularidades, e aplicá-las em produções escritas, revisões e leituras
- Reconhecer o uso do presente perfeito
- Diferenciar frases e perguntas que tratam do presente e aquelas que tratam do passado
- Aplicar e diferenciar estruturas afirmativas, negativas e interrogativas que indiquem ações e fatos no presente e no passado
- Relatar experiências vividas ou acontecimentos, adequando a sequência temporal
- Preencher uma ficha com dados biográficos

2º Bimestre

- Ler, compreender, analisar e interpretar: verbetes de enciclopédia, anúncios publicitários, páginas da internet, catálogos e fichas com descrição de produtos e invenções, piadas, adivinhas e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais
- Solicitar e fornecer informações sobre ações e fatos passados
- Formular hipóteses sobre regras de uso da língua escrita, a partir da análise de regularidades, e aplicá-las em produções escritas, revisões e leituras
- Reconhecer o uso da voz passiva em expressões como "*it's used for ... ing*" e "*it was invented*"
- Transpor informações de um texto para uma tabela
- Relatar experiências vividas ou acontecimentos, adequando a sequência temporal e causal

Fonte: SÃO PAULO (2012).

Na figura 10, ainda é recorrente o uso dos mesmos verbos a partir da mesma intencionalidade pedagógica (já apresentados no 6º ano). Em outras palavras, partem de princípios que fazem referência a importância veemente de que saber ler e escrever na língua-alvo já é suficiente para a aprendizagem de uma LE.

Figura 11 – Conteúdos – 3ª série (Ensino Médio)

3ª série	
O mundo do trabalho: reflexão crítica	
1º bimestre	2º bimestre
<p>Mundo do trabalho voluntariado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localização e inferência de informações. • Reconhecimento do assunto / tema. • Relação das informações com experiências pessoais. • Inferência do ponto de vista do autor. • Construção de opinião. • O uso dos tempos verbais: presente e presente perfeito. <p>Gênero para leitura e escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anúncios e folhetos informativos de ONGs recrutando voluntários, depoimentos de pessoas que atuaram como voluntários. <p>Produção: relato de experiência de voluntariado.</p>	<p>Primeiro emprego</p> <ul style="list-style-type: none"> • As características e a organização de um anúncio. • Identificação das diferentes necessidades veiculadas em um anúncio de emprego. • Localização de informações específicas e reconhecimento da idéia principal. • Inferência do significado de palavras desconhecidas. • O uso e o significado das abreviações. • O uso de verbos que indicam diferentes habilidades. <p>Gênero para leitura e escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anúncios de empregos e textos informativos. <p>Produção: anúncio pessoal (fictício ou real) para candidatar-se a um emprego.</p>

Fonte: SÃO PAULO (2012).

Na figura 11, podemos observar que houve um distanciamento ainda maior quanto ao uso de habilidades que envolvem os aspectos comunicativos, pois apesar de trazer conteúdos interessantes, por que não realizar um projeto de trabalho voluntariado nos arredores da escola para assim chegar à produção de um relato de experiência. Além disso, seria relevante e significativo propor um dia em que ocorrerá uma entrevista de emprego a partir de perguntas criadas pelos estudantes disponibilizando um cenário apropriado para o momento.

Figura 12 – Habilidades – 3º Ano do Ensino Médio (1º e 2º Bimestres)

1º Bimestre

- Ler, compreender, analisar e interpretar: relatos de experiência, páginas de internet, boletins informativos, piadas, adivinhas, verbetes de dicionário e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais
- Avaliar o contexto em que o candidato a uma vaga se apresenta
- Trocar informações pessoais
- Identificar as situações de uso de diferentes tempos verbais
- Localizar e interpretar informações em um texto para apresentar uma opinião e construir argumentação
- Identificar diferentes usos do presente perfeito (expressar continuidade de ações, falar de experiência de vida, dar notícias)
- Produzir um depoimento de experiência de trabalho voluntário, compreendendo a produção como um processo em etapas de elaboração e reelaboração

2º Bimestre

- Ler, compreender, analisar e interpretar: anúncios, boletins informativos, guias de orientação, piadas, adivinhas e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais
- Inferir o significado de abreviações, apoiando-se em pistas presentes no texto e na mobilização de conhecimentos prévios
- Reconhecer as características e a organização de um anúncio de emprego
- Identificar, em um anúncio de emprego, as diferentes habilidades solicitadas de um candidato
- Antecipar a ordem de importância de informações mencionadas em uma pesquisa sobre qualificação profissional
- Reconhecer e usar verbos que indicam diferentes habilidades
- Identificar o significado de verbos característicos de anúncios de emprego, categorizá-los e usá-los em contexto
- Produzir um anúncio oferecendo-se para um emprego (“Ofereço-me para...”), compreendendo a produção como um processo em etapas de elaboração e reelaboração

Fonte: SÃO PAULO (2012).

Por fim, na figura 12, fica explícita a ideia visualizada ao longo dos conteúdos e habilidades apresentadas nos 3 anos escolhidos para a análise do material de que há a permanência dos mesmos verbos e habilidades que foram aprofundadas mediante a faixa etária e ano escolar.

Como dito anteriormente, é visível o foco nas habilidades comunicativas de maneira mais significativa no início do processo de ensino, considerando a inserção da língua com mais expressividade pelo simples fato de ser o momento dos primeiros contatos dos estudantes com este componente curricular.

Por outro lado, a leitura, a escrita, os tópicos lexicais e gramaticais caminham lado a lado neste ano do ensino fundamental (lembrando que nos

bimestres que seguem, isso não é apresentado explicitamente por meio das habilidades indicadas).

Vale ressaltar que nos anos posteriores (7º, 8º) essa constância deixa de existir, priorizando assim os aspectos que envolvem a leitura e interpretação textual que, em partes, deve-se ao fato de que os estudantes precisam ser preparados para as avaliações externas, em especial, para o Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) aplicada ao fim de cada ciclo do ensino e a Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP) que ocorre uma vez por bimestre com finalidade de diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos e auxiliar no desenvolvimento das ações pedagógicas.

Ao observar o perfil das habilidades dos anos selecionados para fazer a análise, podemos visualizar que estão praticamente associadas ao ato de ler, compreender, analisar e interpretar e, além disso, movidas pelos aspectos léxicos e gramaticais (não esquecendo de deixar claro que, não havia contextualização, caso o professor não fizesse) e que de maneira autônoma os estudantes não conseguem realizar as atividades propostas. Sei da importância das habilidades e competências que envolvem a leitura e a escrita, todavia elas devem ser trabalhadas em união às demais habilidades que se encaixam no processo de ensino e de aprendizagem de línguas, em especial, a oralidade e a comunicação na língua-alvo.

É primordial dizer que ocorreram mudanças significativas quanto ao ensino de língua inglesa no Brasil face à criação de novos documentos que propõem uma visão amplificada, não somente alterando a nomenclatura de língua estrangeira (PCNs), língua inglesa (BNCC) e língua franca (BNCC – conceituação mais geral). Em meio a orientações e políticas contraditórias, podemos perceber avanços expressivos na base dos documentos analisados por uma linha do tempo abarcando visões macro e micro:

- Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) havia quatro eixos de conteúdo, divididos em conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico, tipos de texto e atitudes;
- O Currículo Oficial da Secretaria do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2012) em sua 2ª edição, retrata que não devemos mais privilegiar os aspectos gramaticais e as funções comunicativas, mas sim promover no estudo da língua estrangeira, o engajamento discursivo por meio de textos e práticas

sociais autênticos possibilitando aos estudantes o conhecimento de si e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretar o mundo em que está inserido. E, por fim, afirma que apesar de o foco estar nas competências leitora e escritora, não significa uma negação às práticas de oralidade, justificando que é por meio da oralidade que se instauram a interação e o diálogo;

- Na Base Nacional Comum Curricular, os eixos são leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

Atentando-se às diferenças e semelhanças indicadas nos documentos normativos/curriculares quanto à área de Linguagens, em particular, a Língua Inglesa, é visível ao fazer uma análise dos materiais didático-pedagógicos a importância dada à leitura/interpretação textual e os aspectos lexicais, linguísticos e de tradução desconsiderando às práticas sociais discursivas e de interação ao fazer uso da língua no contexto da sala de aula de maneira pertinente e próxima da realidade local e dos estudantes. E em minha trajetória profissional, reflito com meus estudantes a discrepância desse descuido ao tratar um componente curricular tão relevante para a formação integral, não somente pensando em ser proficiente e fluente no idioma para ser inserido no mundo do trabalho, mas principalmente na quantidade de conhecimentos que são adquiridos por meio do estudo de uma língua estrangeira.

Ademais, buscando orientar a discussão para a análise documental refletida a partir do que é essencial na compreensão por meio de comparações assertivas, podemos fazer referências a outros tópicos, como eram e como tornaram-se após a homologação da base. Dentre eles:

- As práticas comunicativas (PCNs – ênfase nas práticas de leitura e escrita / BNCC – relevância do desenvolvimento da competência linguístico-discursiva, trazendo a visão de que os estudantes aprendem por meio da prática comunicativa, em contato com a língua real);
- O eixo da Leitura (na BNCC) agora com foco na construção de significados alicerçado na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa de circulação em diversos meios de comunicação e esferas da sociedade;

- Os objetivos da aprendizagem (PCNs – estavam relacionados exclusivamente ao desenvolvimento integral do letramento do estudante / BNCC – ênfase no caráter formativo sob a perspectiva de uma educação linguística consciente e crítica e de multiletramento¹³). Isso na prática é concebido por meio das práticas sociais do mundo digital entendendo que saber a LI acaba potencializando as possibilidades de participação e circulação à medida que aproximam e entrelaçam diferentes linguagens em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico;
- Os conteúdos (PCNs – visão tecnicista de ensino de inglês, com o estudo baseado nas estruturas lexicais e linguísticas / BNCC – ampliação da forma de abordar a língua oportunizando uma exposição às práticas reais do uso da língua conforme as necessidades locais). Sendo assim os estudos do léxico e da gramática, a partir da base, de modo intuitivo, leva os estudantes a descobrir o funcionamento sistêmico do inglês. Em outras palavras, exige do professor um trabalho multifuncional desvinculado de um ensino exclusivo de regras (abordagem mais tecnicista), mas sim propiciando momentos, situações de aprendizagem com o uso discursivo da língua, com materiais variados e atendendo às diferentes necessidades de seu contexto escolar e social;
- A dimensão cultural (PCNs – não havia determinação clara para o trabalho, em classe, que possibilitasse o conteúdo com a língua viva. Como consequência, nos meios acadêmicos, as aulas de inglês partiam de uma língua padrão, de países hegemônicos / BNCC – A língua passa a ser entendida e vista como expressão da cultura – o inglês de vários lugares e suas variantes). Já na prática, os conteúdos devem estar inseridos em diferentes contextos culturais, desvinculando, inclusive, da noção de pertencimento a um único território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas. Além disso, devem ser consideradas as diferenças culturais e as variações linguísticas

¹³ Multiletramento (Multiliteracy) é um termo criado na década de 90 por um conjunto de acadêmicos (New London Group) empenhados no desenvolvimento de uma nova pedagogia de alfabetização. Segundo Mary Kalantzis e Bill Cope, membros deste grupo, o termo se refere a dois grandes aspectos da comunicação e da representação na atualidade: a variedade de convenções de significados nas diferentes esferas da vida (cultural, social ou de domínio específico) e a multimodalidade resultante das características dos novos meios de informação e comunicação. Disponível em: <http://anglosolucaoeducacional.com.br/area-de-linguagens-da-bncc-o-que-e-multiletramento/> - Acesso em: junho de 2020.

decorrentes de seus diferentes usos e variadas comunidades de fala, acolhendo os diversos repertórios linguísticos presentes em sala de aula e fora dela.

Em busca de explicações no Currículo Oficial, que perpassam as informações citadas acima, encontramos na seção sobre metodologia de ensino-aprendizagem dos conteúdos básicos, apontamentos que englobam três princípios metodológicos. São eles: 1) Ênfase dada à compreensão e à interpretação de significados lexicais e linguísticos; 2) Estudo das características e da organização de diversos textos adquire relevância no desenvolvimento dos conteúdos; 3) O ensino e a aprendizagem ocorrem de forma espiralada¹⁴.

Em meio a estas proposições acerca do ensino de LI, mesmo diante do já que era proposto nos PCNs e a partir das modificações posteriores acerca do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, ainda sentimos a ausência dos fatores comunicativos e, em especial, de um estudo pensado a partir da realidade local e embasado de acordo com as singularidades de cada um dos estudantes. Além do mais, convém destacar que se torna estanque ensinar uma língua estrangeira apenas elevando uns aspectos em detrimento dos outros.

Por outro lado, de cara é possível perceber que o ensino se voltava única e exclusivamente para a formação de leitores e escritores na língua em estudo, porém quando refiro-me à leitura, era apenas de textos (muitas vezes, sem conexão com o real) sem pensar nas práticas discursivas e de interação entre os pares e com o professor. Para que isso ocorresse, o docente teria que sair da zona de conforto, ou seja, esquecer o material por uns instantes e dar oportunidades aos estudantes para que desenvolvessem as habilidades e competências reais que envolviam a aprendizagem significativa de línguas.

Entretanto, devemos lembrar que nem todos os professores possuíam e possuem esse ânimo e motivação a fim de desempenhar funções diferentes, pois veem como algo que desestabiliza, altera a rotina escolar e o trabalho que estão desenvolvendo cotidianamente de modo engessado, fragmentado e cômodo.

¹⁴ Quando os estudantes têm acesso e contato com o objeto de estudo diversas vezes e em diferentes contextos e momentos a fim de ampliar e reelaborar gradualmente o conhecimento. Neste sentido, o professor funciona como parceiro na aprendizagem e tem papel central nesse processo. (São Paulo, 2012)

Cabe aqui relatar uma situação que mais escuto nos primeiros dias, semanas e meses de aula em um 6 ano no qual os anseios que mais aparecem são: “Teacher, eu quero aprender a falar inglês!”; “Você nos ensinará a falar assim como você fala?”; “O que mais desejo é aprender inglês para ir para o exterior, arrumar um emprego bom e falar com pessoas de outros países!”. O que podemos pensar sobre esses sonhos do aprendiz? O que digo mediante essas reflexões estudantis?

Primeiramente, eu os informo que a partir do instante em que há o desejo de aprender uma LE, seja ela qual for, o estudante deve ter em mente as seguintes palavras: dedicação, motivação e trabalho. Em segundo lugar, para ser proficiente não é necessário sair do país se você tem foco e mobiliza-se para que a aprendizagem ocorra.

Além disso, digo a ele que é um processo e que ele deve fazer parte da vida escolar, mas também acompanhá-lo fora da escola, pois a língua é movimento e altera-se permanentemente conforme as demandas da sociedade em todos os aspectos. E, por fim, apresento a eles o meu percurso enquanto aprendiz de inglês, as oportunidades que tive e que eles podem ter ao aprender esta língua, o que ela propicia na ampliação dos conhecimentos científicos e as melhorias para a vida. E sabe o que mais incentivou, incentivava e ainda incentiva os meus estudantes? O brilho nos olhos de quem ensina com/por amor.

Por meio de estudos e investigações de campo feitos por Paiva (2005), é válido aos professores expor aos estudantes as memórias a respeito de aprendizado da língua inglesa. A autora ainda destaca que há o desconhecimento dos aprendizes/estudantes acerca da necessidade e relevância de se conhecer/aprender uma LE para a vida deles e até mesmo o porquê estudar esse componente curricular na escola. O que ainda é constante no discurso de muitos sejam eles estudantes e/ou sociedade:

Quanto às memórias recentes, há um lamento de que os alunos de escola pública não sabem a importância do inglês na vida deles e menção aos sentimentos negativos que a disciplina e, por consequência, o professor despertam nos aprendizes. (PAIVA, 2005, p. 9)

Escutamos de muitos estudantes uma visão equivocada e errônea quanto ao inglês ensinado na escola pública e àquele ensinado em uma escola de idiomas. Da mesma maneira, é possível verificar que há a falta de clareza em torno das semelhanças e, particularmente, as diferenças com relação aos objetivos do ensino

de uma língua estrangeira em ambos os contextos, em outras palavras, são instituições com finalidades diferenciadas.

No entanto, eu enquanto professora da rede pública, entendo em partes esse posicionamento quanto ao que se ensina e como se ensina inglês, considerando aqui em meio a este estereótipo ainda existente que o docente possui função central à medida que propicia aos estudantes uma reflexão assertiva ao tentar modificar este conceito de que para se aprender uma LE devem estudar também em uma escola de idiomas cujo foco é outro.

Reiterando a discussão, vejo que quando esses sonhos de aprender são trabalhados com o cuidado pedagógico do professor, torna-se tudo possível mediante o esforço e o fato de “sair da casinha” que o docente necessita para proporcionar situações de aprendizagem prazerosas e consistentes.

Agora, se este professor depender única e exclusivamente do material oferecido que é e sempre será engessado, similar a uma cartilha de regras e condutas, descontextualizado e deixar de explicar o porquê de cada item ensinado, quais são os objetivos da aula, as habilidades que serão desenvolvidas, a retomada dos conteúdos, a mobilização dos conhecimentos prévios, fazer a problematização do que e como aprenderão, sistematizar todo o percurso do ensino e da aprendizagem e motivar constantemente os estudantes acerca da importância de se aprender uma língua estrangeira, de nada adianta a LI fazer parte da grade curricular e muito menos pertencente ao rol de conhecimentos científicos e de mundo que um estudante necessita ter para ser preparado para a vida integralmente.

Corroborando com as informações apresentadas nessa seção da dissertação, acho viável apresentar aqui algumas ideias apontadas por Silva (2011) que contribuem para o estereótipo manter-se presente diante da baixa proficiência dos alunos: o preconceito, o fator econômico e o social. No que concerne a esta situação, a mesma autora explicita que:

Sob o ponto de vista do preconceito, as escolas regulares alimentam a ideologia da não relevância do ensino da oralidade nas escolas, devido às dificuldades espaciais e a falta de recursos didáticos, em que tais aspectos configuram situações de impossibilidade total ou parcial. Quanto às repercussões econômicas, os gastos seriam superiores às condições das instituições públicas brasileiras. E do ponto de vista do social, este causaria frustração de ambos os docentes e discentes, no caso de fracasso no ensino da oralidade de língua inglesa. (SILVA, 2011, p.97)

Como elemento complicador do cenário acima apresentado, o ensino de língua inglesa, e até mesmo de outras línguas estrangeiras na rede pública, não tem o devido reconhecimento dentro das próprias legislações vigentes, que regulamentam tal assunto, pois não consideram como relevante o ensino da oralidade em sala de aula. Como forma de confirmar teoricamente esta problemática, a autora ainda declara que:

[...] as escolas que seguem as diretrizes de base só atentam para a leitura e interpretação textual, e não valorizam a comunicação oral. Dentre as quatro habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, a fala deveria ser um componente importante na abordagem de ensino. Sendo assim, é necessário reaver as condições das instituições e dos alunos da rede pública. (SILVA, 2011, p.97).

Compreendo que trabalhar a oralidade no contexto da escola pública é difícil devido à quantidade de alunos por turma, ausência de recursos didático-pedagógicos de qualidade, a pressão psicológica e até mesmo burocrática com relação ao trabalho com o material fornecido pela Secretaria da Educação, as cobranças e outras demandas vindas da Diretoria de Ensino e inclusive da própria gestão escolar respeitando, em partes, o dever de cumprir com o papel hierárquico no repasse das informações, o interesse dos alunos que se sentem desmotivados por não quererem aprender uma LE e/ou não dominarem a habilidade oral em LI, ao término de vários anos de estudo (entendo que diante dessa situação, o professor é também responsável por criar estratégias a fim de motivá-los) e a dedicação do docente para que sejam criados momentos de interação em situações comunicativas reais e próximas da realidade local.

Quanto à motivação do outro, acredito que quando vemos estudantes desmotivados, que apresentam apatia com relação à sala de aula e até mesmo pensando naquilo que o professor propõe a ensinar, penso que a primeira atitude a ser tomada é aproximar-se desse sujeito a fim de compreender o porquê está agindo de tal forma, quais são os motivos que o levam a se manter distante da turma e do professor, o que está o incomodando, o que ele sugere que deva ser modificado na aula, na conduta docente, entre outros. A partir do momento que efetivar-se esta aproximação e entendimento da situação que o cerca, afirmo por experiência própria que aquele estudante mudará a partir de então.

Ademais, sabemos que temos estudantes com diferentes estilos de aprendizagem. Às vezes, por exemplo, não registram nada no caderno, mas possuem uma memória fotográfica impressionante. Há outros que para concretizar aquilo que leem, escutam e veem, precisam escrever, desenhar, falar em público, dizer o que pensa sobre o que está em discussão no decorrer da aula. Ainda há aqueles que mal falam, mas observam tudo e sempre que questionados, possuem ideias relevantes a compartilhar. Não é tarefa fácil, mas torna-se possível quando há o desejo de ensinar e o prazer em aprender.

Acerca dessa questão, Dias (2002) expressa que:

As lacunas deixadas pela escola pública e a necessidade que a própria sociedade sente de preencher a deficiência na formação do aluno em relação ao domínio de língua(s) estrangeira(s) têm acarretado a proliferação de cursos particulares de idiomas que não podem ser encarados como solução, tendo em vista o seu alto custo, que deixa uma grande parcela dos alunos fora do alcance de seus benefícios. É necessário que seja assegurado a todos, de forma democrática, o acesso ao domínio de língua(s) estrangeira(s) durante o período da educação básica. (DIAS, 2002, p.2)

Para tanto, conforme exposto pela autora, devido à inúmeros fatores que as políticas educacionais apoiam-se no discurso equivocado (não deviam generalizar) quanto ao ensino deficitário de língua inglesa na escola pública, amplia-se a ideia de que não se ensina e nem aprende pelo fato de que o professor não é proficiente no idioma, não está preocupado com as demandas propostas pela sociedade e despreparado para desenvolver/trabalhar as competências e habilidades que envolvem a oralidade, a interação e a comunicação na língua-alvo.

Face ao apresentado acima, carrego esta reflexão para a minha prática docente e mediante as minhas metodologias, abordagens e estratégias de ensino, com isso eu vejo divergências quanto aos aspectos que são preconizados nas legislações vigentes acerca da LI, pois conheço muitos colegas de profissão que potencializam e, sobretudo, realizam atividades bem-sucedidas com as suas respectivas turmas, muitas vezes, sem exposições externas à sala de aula e conseguem grandiosos avanços na aprendizagem e conseqüentemente na formação integral dos estudantes. Sendo assim:

Ao planejarmos uma boa aula, precisamos analisar muitos aspectos para que o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira seja bem sucedido. Faz-se necessário que o professor conheça bem os métodos de ensino, ainda mais hoje em dia, quando não há mais apenas um método que deve ser escolhido em detrimento do outro. Por isso mesmo, esse

ecletismo metodológico requer que o professor tenha uma formação mais ampla, crítica e autônoma para fazer suas escolhas e práticas de modo intencional e consistente (SILVA., 2012, p.4).

Entretanto, é bem presente na teoria, a ausência do ensino de oralidade nas salas de aula de LI. Novamente retratada em torno deste mesmo tema, muitos teóricos afirmam que mediante o espaço da escola pública, o estudante vivencia poucas atividades que levam a um contato mais preciso com a interação/comunicação que acabam explorando, nos momentos de oralidade, mais a parte gramatical sem possibilitar o uso da língua por meio da fala.

Ao analisar a proposta do Currículo Oficial da SEE/SP ter perdurado por dez anos e somente após determinarem que deveria haver, de fato, a concretização de uma Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1996), os caminhos começaram a ser revistos e pensados por outro viés. Com isso, considero que apesar de ser mais próximo do fim da minha análise documental, torna-se relevante expor apenas como base para ampliar a reflexão comparativa sobre as habilidades específicas de Língua Inglesa preconizadas para as séries finais do EF.

Sendo assim, no Currículo Paulista, homologado em agosto de 2019, traz em sua nota introdutória na seção da Língua Inglesa, a vinculação dos aspectos que abarcam a educação brasileira para a formação integral, as competências, as habilidades e conhecimentos atrelados a uma aprendizagem que possibilite aos estudantes acreditar nas respectivas potencialidades no ato de aprender e interagir cooperativamente com os pares a partir de temas de interesse. Este documento faz referência à BNCC como aporte central mediante as funcionalidades das competências e habilidades gerais e específicas de Língua Inglesa pensadas a partir dos seguintes eixos: Oralidade, Leitura, Escrita, e Dimensão intercultural.

Além disso, o Currículo Paulista (SÃO PAULO, [2019?], p.289) traz seis competências específicas de LI para o Ensino Fundamental:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho;
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a

- compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social;
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade;
 4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas;
 5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável;
 6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Em congruência com estas competências específicas para o ensino de LI, ainda explicita que a partir de então, privilegia-se uma nova visão para o aprendizado desse idioma, pois adota o conceito de língua franca cujos princípios englobam a função sociopolítica da língua em questão deixando de lado a concepção anterior à BNCC de que há apenas um único inglês “correto” e a ser ensinado (americano ou britânico) e, sobretudo, refletir acerca de conceitos como “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística que precisam ser relativizados no contexto atual.

Por outro lado, Seidlhofer (2003) afirma que o foco do ensino da língua inglesa desde então é equivocado, justificando de maneira afirmativa que o objetivo principal da grande maioria dos professores, educadores, editores e aprendizes está voltado para a proficiência nativa, ou seja, a preocupação principal ao ensinar ou aprender a língua inglesa como língua estrangeira é se aproximar ao máximo possível do English as a Native Language (ENL), isto é, do inglês utilizado pelos falantes nativos e que, na verdade, devemos relacionar o ensino desse idioma com o status de língua franca, isto é, àquela falada por muitas pessoas ao redor do

mundo respeitando a realidade de cada local, de cada público, de cada pessoa em si.

A autora ainda relata que há pontos principais a serem investigados em relação a condição “English as a Língua Franca”. São eles: as construções gramaticais e as escolhas lexicais mais apropriadas que facilitariam o uso desta língua; os fatores que possivelmente dificultam a comunicação e causam mal-entendidos; as construções que são consideradas desvios da norma no “English as a Native Language”, mas não causam problemas no “English as a Língua Franca”.

O que me deixa ainda pensativa é como isso tem ocorrido, pois sabemos que as políticas educacionais, o governo, a escola e até mesmo a sociedade, não generalizando, desconsideram ainda a relevância de aprender e/ou ser proficiente em qualquer língua senão a materna.

Mediante essas conjunturas, passados quinze anos de docência na rede pública, mesmo sabendo que o meu trabalho tenha surtido efeitos expressivos no interior da sala de aula e para a vida dos estudantes aos quais asseguro um ensino à altura das necessidades locais, o respeito às singularidades, a escuta, agindo de maneira empática e corrigindo os rumos no processo de ensino e de aprendizagem, não consigo desvincular a minha prática docente enquanto uma professora que denuncia as mazelas da educação e faz críticas assertivas em torno desse panorama tão depreciativo com relação não somente ao professor de línguas, mas principalmente ao professor da escola pública seja ela qual for a área de atuação.

Com relação às demandas socioeducacionais, tenho analisado as maneiras, os desafios e até mesmo os “sofrimentos” pelos as quais o professor vivencia no interior da escola, seja dentro da sala de aula, seja nos momentos de formação nos ATPCs e em conversa com os gestores, com a família e diante da visão da sociedade com relação a profissão-professor.

O que foi preciso para que eu tivesse a minha função social respeitada dentro da escola em todos os sentidos? Um detalhe muito importante: a minha prioridade sempre foi proporcionar o que há de melhor para os estudantes quanto ao ensino de línguas, levando-os a acreditar e se convencerem de que seria possível aprender inglês na escola pública mesmo com inúmeros percalços que tínhamos que enfrentar juntos.

Apesar de ter em minha mente várias caraminholas e pensamentos reflexivos quanto ao meu modo de enxergar o mundo, de agir com sabedoria e discernimento face às situações-problema no dia a dia na sala de aula, de conceber a prática pedagógica pensando sempre no bem-estar dos meus estudantes, de analisar o que venho ensinando, sinto que o que mais me inquieta não são os estudantes quando fazem apontamentos com relação à LI, quanto as minhas estratégias e metodologias de ensino e formas de conduzir as aulas, mas sim como veem o professor com olhos de quem mal sabe o que está fazendo na educação e, principalmente questionando sem argumentos consistentes o que e como este profissional está ensinando, esquecendo o quanto este tem se desdobrado sem medir esforços (nem pensando no salário) para oferecer um ensino de qualidade para todos.

Como forma de dar sequência à análise das seções do material do Programa São Paulo faz Escola, que traz em sua primeira página uma nota introdutória de boas-vindas aos estudantes e, acho pertinente expor a vocês o início (6 ano) , o meio (9 ano) e o fim (3 ano do Ensino Médio) representando o processo de aprendizagem na educação básica e, acima de tudo, elencar as reflexões que faço com relação as ideias apontadas no texto de abertura com a finalidade de sistematizar as expectativas voltadas ao aprendizado da LI.

Figura 13 – 6º Ano – Caderno do Aluno (Volume 1): Mensagem de boas-vindas

Caro(a) aluno(a),

Você já deve ter notado que a língua inglesa está presente em sua vida de várias formas: em anúncios e *slogans* publicitários, na internet, em dizeres impressos em peças de vestuário, em notícias sobre esportes, em *games*. Agora, você vai estar em contato com esse idioma formalmente em suas aulas, para aprofundar e sistematizar seus conhecimentos. Competências desenvolvidas no estudo de outras disciplinas, bem como qualquer conhecimento prévio que você tenha sobre vários assuntos, serão de grande valia para o aprendizado de inglês e para a realização das atividades propostas.

Este Caderno do Aluno traz seções que vão ajudá-lo a: organizar o conteúdo visto em sala de aula; aprender a usar um dicionário bilíngue; fazer sua autoavaliação, de acordo com as metas apresentadas; registrar as palavras e expressões novas de forma a facilitar futuras consultas. Você também irá desenvolver a habilidade de buscar as informações de que precisa em um texto sem a necessidade de entender todas as palavras.

Por meio de suas aulas de inglês, você aprenderá um pouco sobre a cultura de outros povos e vai perceber que diferentes países têm diferentes costumes, sem que isso signifique que algumas culturas sejam superiores ou inferiores a outras.

O inglês é o idioma mais usado na internet, nas telecomunicações em geral e no mundo do trabalho. O Caderno traz dicas importantes sobre o uso da internet como ferramenta de pesquisa e comunicação: você pode usá-lo em seus estudos do inglês, para estar em contato com pessoas do mundo inteiro e também para buscar informações sobre outras matérias do seu currículo.

Equipe Curricular de Inglês

Área de Linguagens

Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Fonte: SÃO PAULO (2014a).

A figura 13 traz a imagem de um texto de apresentação que eu fazia questão de ler com os estudantes para que eles compreendessem onde estávamos, de onde partíamos e onde iríamos chegar ao fim dos estudos com aquele material. Estes escritos faziam os estudantes ampliar a visão do que o material iria tratar e, além disso, o que me chamava a atenção nesta carta, em especial, era o fato de que além de trazer os aspectos linguísticos que seriam trabalhados, abordava a importância e a abrangência da LI para e na vida dos estudantes.

Figura 14 – 9º Ano – Caderno do Aluno (Volume 1): Mensagem de boas-vindas

Caro(a) aluno(a),

Ao longo destes anos de estudo, você já percebeu a importância do estudo do idioma inglês e teve muitas oportunidades para aprofundar seu conhecimento sobre essa língua. Além disso, as aulas de Inglês ajudam a complementar o que você estuda em outras disciplinas e lhe permitem desenvolver suas habilidades de leitura, de forma que você possa compreender as ideias principais de um texto e retirar dele informações importantes, sem necessidade de entender todas as palavras. Você também já sabe como pode sistematizar o estudo do vocabulário e da gramática, além de fazer sua autoavaliação em relação às metas de aprendizagem propostas para cada volume.

Neste volume, você lerá textos sobre pessoas famosas, como alguns esportistas, e sobre invenções interessantes, atuais e antigas. Como nos outros Cadernos, os textos vão lhe proporcionar um contato com a gramática do idioma de forma natural, sem exercícios repetitivos e monótonos. Em conjunto com seus colegas, você também produzirá seus próprios textos sobre os temas apresentados.

Os Cadernos sempre trazem dicas de *sites*, músicas e filmes que podem ajudar a aprender mais, de forma que seus estudos não se limitem ao que é visto em sala de aula. Lembre-se de que a internet é uma importante ferramenta de pesquisa e comunicação: você pode usá-la tanto em seus estudos do inglês como para buscar informações sobre outras disciplinas do seu currículo e para estar em contato com pessoas do mundo inteiro, usando seus conhecimentos da língua inglesa.

Equipe Curricular de Inglês
Área de Linguagens
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Fonte: SÃO PAULO (2014b).

Já na figura 14, traz uma mensagem de boas-vindas para alunos do 9º ano, que já iniciariam a caminhada enquanto aprendiz de LI e que, de certo modo, já possuem conhecimentos já adquiridos e incorporados ao longo dos anos anteriores. Ademais, achava pertinente apresentar aos estudantes tudo o que havia de positivo quanto ao ensino e a aprendizagem da língua-alvo no que diz respeito ao seguinte trecho “as aulas de inglês ajudam a complementar o que você estuda em outras disciplinas...”.

Ainda na mesma mensagem, há de se comentar que a gramática aparecerá de maneira natural sem a existência de exercícios repetitivos e monótonos, pelo contrário e pior ainda é trabalhado de maneira desconexa apesar de ter como suporte orientações acerca dela no fim do material.

Por outro lado, na época, o uso de dispositivos móveis em sala de aula era proibido e se fosse necessária uma pesquisa e ou vivência de algo estudado, a internet da escola era ruim e a sala de informática nem sempre estava funcionando. Então, quando era lido o último parágrafo dessa carta, os estudantes elencavam essas situações desfavoráveis quanto ao acesso às tecnologias. Com isso, para que eles tivessem conhecimento das dicas de sites, músicas e filmes, eu sugeria ideias desses itens para que, posteriormente, eles pudessem conhecer em um outro momento em sala de aula.

Figura 15 – 3ª Série do Ensino Médio – Caderno do Aluno (Volume 1): Mensagem de boas-vindas

Caro(a) aluno(a),

Você já sabe que o inglês é a língua mais usada nas comunicações internacionais e é cada vez mais comum usar o idioma sem sair do Brasil. Ao entrar em contato com outros povos, podemos aprender sobre seus países e sua cultura, ao mesmo tempo que transmitimos informações sobre nosso país e nossa cultura.

Você está se aproximando do momento em que deixará a escola; os conhecimentos adquiridos até agora serão a base para sua formação futura. Com este Caderno, você retomará assuntos importantes para sua vida e para a sociedade, como o voluntariado. O trabalho voluntário pode ser uma experiência pessoal muito enriquecedora e é bem visto pelas empresas quando consta do currículo dos candidatos a emprego. Neste volume, você também revisará a linguagem associada com o gênero “anúncio de emprego”, que inclui as habilidades e responsabilidades pertinentes a várias funções. Mais uma vez, o inglês lhe permitirá falar sobre você e suas experiências, agora enfatizando suas qualificações para a atuação profissional.

Desde que teve os primeiros contatos formais com a língua inglesa como parte de seu currículo escolar, você aprendeu que são muitas as oportunidades para aprofundar seu conhecimento sobre esse idioma. Você sabe que a língua inglesa está presente em seu dia a dia de várias formas: em anúncios e *slogans* publicitários, na internet, em dizeres impressos em peças de vestuário, em notícias sobre esportes. Assim, é fácil complementar o que é apresentado nas aulas regulares, através de *sites*, redes de relacionamento, músicas e filmes, por exemplo.

Seu Caderno traz sugestões nesse sentido, além das seções que lhe permitem sistematizar o estudo do vocabulário e da gramática, e fazer sua autoavaliação em relação às metas de aprendizagem propostas no início do volume. Todos os registros dessas seções contêm informações que podem ser úteis quando já tiver terminado o Ensino Médio. Guarde seus Cadernos para futuras consultas.

Equipe Curricular de Inglês
Área de Linguagens
Coordenadoria de Gestão da Educação Básica – CGEB
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Fonte: SÃO PAULO (2014c).

Como forma de fechar esta discussão apresentada por meio das figuras 13, 14 e 15, o texto acima resume, a meu ver, todo o percurso educativo retratado ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Como forma de ampliar os meus argumentos, eu gostaria de chamar a atenção quanto ao seguinte trecho: “Você está se aproximando do momento em que deixará a escola; os conhecimentos adquiridos até agora serão a base para a sua formação futura.” Para

tanto, ao ler e analisar este trecho, é importante salientar que neste momento é viável fazer uma discussão acerca de todo o tempo em que os estudantes passaram na escola, o que trouxeram e o que irão levar para a vida. Com isso, são buscadas na memória de cada um dos estudantes o que fizeram, o que poderiam ter feito melhor para chegarem até o fim de mais um ciclo efetivamente.

Por meio de observações mais atentas, podemos perceber que a nota introdutória é interessante e traz apontamentos importantes com relação ao percurso educativo quanto à aprendizagem da língua inglesa. No entanto, consigo categorizar alguns aspectos em destaque, como: a presença da língua ao nosso redor; aspectos linguísticos e lexicais; sugestões de atividades complementares, demonstração do reconhecimento da dimensão cultural como parte integrante do contexto de ensino de línguas; o uso de recursos tecnológicos e internet a fim de incentivar a pesquisa (na maior parte das escolas, até o presente momento carece de acesso à web, não possui computadores, pois estão sucateados/quebrados); entre outros.

Ao analisar as propostas de atividades com aspectos estruturais da língua, em particular, quanto à gramática, realmente não há repetição constante de exercícios (diante do objetivo de cada um). Entretanto, percebia que faltavam conexões entre uns e outros deixando no ar, muitas vezes, uma sequência sem lógica. Por exemplo, o exercício trazia o tempo verbal passado contínuo e, de repente, tratava do tempo verbal – futuro ou, em certos momentos, era necessário ampliar as ideias utilizando um mesmo tipo de atividade e o material já saía daquele tema partindo para outros que não faziam sentido para a ocasião. Em outras palavras, utilizei este exemplo como forma de me posicionar no papel de estudante, pelo fato de que para ele compreender o percurso linguístico que vai de um tempo verbal a outro, deve haver uma sistematização coerente para que consiga perceber, de fato, as diferenças e/ou similaridades, caso possuam.

Digo isso, pois desde que iniciei o estudo de inglês (na escola, no instituto de idiomas, no intercâmbio), observava que para aprender uma língua estrangeira, seja ela qual for, temos que seguir “o fio da meada” porque senão nos perdemos no decorrer do percurso da aprendizagem. Apesar de o currículo funcionar como um espiral, para que os estudantes não se percam, o material deve ter uma sequência bem planejada e sistematizada, mesmo que ocorram avanços e retrocessos de uma situação de aprendizagem para a outra, de um ano escolar para o outro.

De todas as turmas, os objetivos de aprendizagem mais significativos olhando na visão de um estudante e essencialmente como mediador e facilitador do processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa, estão no caderno do 6º ano. Devem estar se perguntando o porquê eu digo isso, não é mesmo?

Então, sabem aquelas famosas historinhas populares que escutamos por aí: quando a pessoa emagrece, fica toda orgulhosa, animada e depois com o tempo vai esquecendo de manter o foco, seguir a dieta e engorda novamente?; quando estou indo bem na escola, de repente, afrouxo os cintos e estou com as atividades atrasadas, notas ruins e sem ânimo para estudar?

Bom, estas e outras ideias, podem nos levar a crer que quando estamos aprendendo uma língua estrangeira, se não mantermos o nosso objetivo que é aprender e utilizar as habilidades comunicativas à contento, nos perdemos no meio do caminho e se quisermos alterar a rota e/ou retomar o caminho que ficou para trás, precisamos recomeçar.

A língua é movimento, as coisas que a envolvem se modificam e a prática para obtenção da fluência e para a aquisição dos conhecimentos que a cercam, nos conduz a questão de manter a dedicação. Costumo dizer que aprender uma LE é como uma bola de neve em meio a uma avalanche, se não acompanhar o início de sua formação, o caminho a percorrer será mais desgastante e tortuoso.

Mas, por que fiz essas analogias? Para que entendam de maneira simples o que eu argumentei quanto ao que é proposto no 6º ano (conteúdos mais dinâmicos, abrangentes, proporcionam mais interação e comunicação, desenvolver várias habilidades acerca de um mesmo tempo) e depois alterando nos demais anos do EF e do EM.

Com isso, vejo que há um afastamento do real, daquilo que tem sentido para o aprendiz, no entanto, no caderno do 3º ano do Ensino Médio esboça um panorama relevante que é o mundo do trabalho apresentado inicialmente pela discussão acerca do trabalho voluntário e, por fim, a produção de um currículo.

Não podemos deixar de exaltar o lado positivo de um material que foi criado por uma rede de pessoas que se debruçaram nos estudos para que fosse disponibilizado um material padronizado para todas as escolas da rede estadual, mas o mesmo não representa a realidade de cada região do estado e nem pensaram a partir dos aspectos sociais da escola e o que seria, de fato, proveitoso

para este, para aquele e para todo estudante, até mesmo desconsiderando o currículo no viés inclusivo, acreditando ser apropriado para atender a todas as necessidades e singularidades estudantis.

Voltando à discussão para o que é proposto no material no que diz respeito ao plano de ensino da língua inglesa, o foco central permanece envolto nas competências leitora e escritora. Concordo com a relevância de ambas no processo de ensino e aprendizagem, mas elas não devem ser trabalhadas isoladamente, visto que há outras competências e habilidades que são necessárias e o correto seria desenvolvê-las de maneira concomitante.

Entendo que é necessário que existam inquietações pois elas nos motivam e nos levam à caminhos que ainda não imaginamos que poderíamos chegar e isso nos impulsiona a buscar fôlego até mesmo nos momentos que não conseguimos enxergar saídas. Quem é este professor em meio a tantas adversidades? Aquele quem reflete sobre a sua prática docente contínua e permanentemente. Nas palavras de Perrenoud (2001) este profissional é aquele que age na urgência e decide na incerteza.

Face às frustrações, incertezas e reflexões positivas e negativas quanto à ser professor da educação básica na rede pública, dar voz a este profissional pelo relato de sua história implica levar em conta o seu respectivo percurso pessoal na construção de sentidos para a docência. E é necessário pensar segundo os dizeres de Nóvoa (1997, p. 7) que “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional”.

Logo, entendendo a necessidade de se buscar na teoria, respostas e/ou soluções plausíveis de se analisar e propiciar mudanças significativas no interior da sala de aula, a seção 5 traz reflexões que envolvem as informações relatadas por mim referentes às experiências enquanto professora de língua inglesa da escola pública a fim de compreender o processo de ensino e de aprendizagem de uma forma coerente e concisa.

5 EM BUSCA DE INTERLOCUTORES: UMA ABORDAGEM TEÓRICA POSSÍVEL

A teorização prática e pessoal realizada por professores é uma fonte crucial do conhecimento educacional e oferece uma perspectiva interna sobre o ensino e a aprendizagem nas escolas que não se pode obter por meio de teorias inventadas por estranhos.
(Zeichner e Liston)

O ensino de inglês no Brasil, em especial, na rede pública, tem se modificado expressivamente ao longo dos anos à medida que ocorrem transformações educacionais, sociais, econômicas, políticas, culturais, ideológicas e até mesmo tecnológicas.

No entanto, percebe-se que o material utilizado para este fim (ensino de LI) precisa ser revisto e analisado segundo as características locais e dos estudantes inseridos no contexto da escola pública e, principalmente, considerar a realidade educacional que é envolta de um mundo repleto de mudanças que atingem direta e indiretamente o interior da sala de aula, levando a pensar que as abordagens utilizadas no sistema de ensino estadual estão aquém das exigências vigentes na atualidade e meramente restritas aos vestibulares, Enem e à formação para o mundo do trabalho.

No caminhar da história da educação brasileira ocorreram transformações (não somente políticas) com relação ao currículo. Desde a Reforma Pombalina se defendia a inclusão no ensino de línguas vivas como o francês, o inglês e o italiano, com o objetivo de estreitar as relações comerciais, além do ensino obrigatório da língua portuguesa e, além disso, as reformas educacionais de Marquês de Pombal visavam três objetivos centrais: trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo. Este cenário somente começou a ser alterado após a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil em 22 de janeiro de 1808.

Em seguida, ocorreu a criação da primeira cadeira de língua inglesa através do decreto assinado por D. João VI em 22 de junho de 1809 e neste mesmo ano, foram assinadas as cartas de nomeação dos professores de inglês e francês e na

Carta Real do dia 9 de setembro, foi nomeado o primeiro professor “oficial” de inglês do Brasil – o padre irlandês John Joyce.

Ainda assim, apesar da promulgação desta decisão, o ensino de língua inglesa teve diversas dificuldades em sua implementação no Brasil, tendo somente se consolidado com a criação do Colégio Pedro II em 1837. Em outros termos, na época, era visível a importância do ensino informal da LI pois era muito útil no dia a dia devido as relações comerciais e sociais, passando assim a possuir uma finalidade no cotidiano da população brasileira. Tanto é que havia anúncios nos jornais que ofereciam cursos e aulas mencionando o fato dos professores serem ingleses (hoje, não visto da mesma maneira, pois há muitos brasileiros que são capacitados e competentes para o ensino de línguas seja na escola pública regular, seja na escola de idiomas).

Interessante destacar que o ensino desta língua era restrito aos seus objetivos imediatos e como não era exigido para o ingresso nas academias, seu respectivo ensino era desnecessário ao currículo dos estudos secundários, isso era justificado pelo fato de que o importava era o aumento das relações comerciais com a Inglaterra.

Considerando estes aspectos descritos nos parágrafos anteriores, conseguimos observar a instabilidade e desmerecimento que as políticas educacionais existentes naquele período já apresentavam explicitamente mediante a ausência de diretrizes que determinassem a importância do ensino de LI não somente por questões político-econômicas, visto que o social tão pouco fazia sentido para àqueles que estavam a frente do governo do país.

Entretanto, após anos passados, em 1831 o ensino de LI passou a ser exigido nos exames de admissão para os cursos de Direito e em 1832, também apareceu o inglês, mas opcional em relação ao francês, nos cursos de medicina. Ademais, nos registros encontrados durante o I Reinado, o ensino desenvolveu-se pouco, uma vez que somente estava presente nas cadeiras existentes nas escolas do Município Neutro (cidade do Rio de Janeiro) e no Liceu de Pernambuco, fundado em 1826.

Mais adiante, em 2 de dezembro de 1837, durante a regência de Pedro de Araújo, foi decretada a conversão do Seminário São Joaquim em Colégio Pedro II, no qual o inglês passou a fazer parte do currículo obrigatório das escolas

secundárias (hoje chamado de ensino fundamental). Somente a partir da criação deste colégio que o ensino das línguas vivas¹⁵ passou a ter a mesma importância das línguas clássicas¹⁶.

Com isso, o ministro Antônio Carlos realizou uma reforma curricular através do Decreto nº 62 de 1 de fevereiro de 1841. Mediante este ato o ensino passou a ter a duração de sete anos e se estabeleceu o ensino dessas línguas supracitadas em quase todos os ciclos do curso.

Para que isso ocorresse, de fato, os estatutos do Colégio Pedro II mudariam mais uma vez através do regulamento de 17 de fevereiro de 1855, assinado por Couto Ferraz que tinha como modelo os liceus franceses e dividia os estudos secundários em dois ciclos: o primeiro com duração de quatro anos e o segundo de três anos. Então, o ensino de inglês ficou dividido da seguinte forma: 2º ano – leitura, gramática e versão fácil; 3º ano – versão mais difícil e temas; 4º ano – aperfeiçoamento no estudo da língua e conversa.

Como a inconstância ainda era presente, durante a gestão do Marquês de Olinda aconteceria mais uma reforma com o Decreto nº 2006 de 24 de outubro de 1857, que dividia o ensino secundário do Colégio Pedro II em dois: internato e externato. E com relação ao ensino de inglês, este documento o incluía como matéria do quinto ano, no qual era estudado composição, conversa e aperfeiçoamento da língua. Não pensem que foi bem aceita esta decisão! Pois, de acordo com estudos posteriores, causou conflitos e controvérsias entre os professores da época que começaram a criticar a metodologia que seria adotada devido a esta divisão.

Entre idas e vindas neste contexto histórico, aconteceram outras reformas (em razão de questões políticas) que ainda demonstravam a indecisão e o desprestígio quanto a inserção ou não da língua inglesa no currículo vigente que mal definiam as metodologias que deviam ser seguidas e/ou aproveitadas. Tanto é que em fevereiro de 1870, o conselheiro Paulino assinou o decreto nº 4468, onde acrescentava o ensino de LI elementos culturais e tinha o intuito de superar o fim meramente prático de seu ensino.

¹⁵ As línguas clássicas, também chamadas línguas mortas, incluem o latim e o grego.

¹⁶ Identificava-se como línguas vivas aquelas que apresentavam circulação e uso no mundo à época, tais como o francês, o italiano e o inglês, também nomeadas línguas modernas.

Para isso, o ensino do quarto ao sétimo ano, era composto de leitura, análise composição, recitação (sexto ano), história da língua, tradução e apreciação literária dos clássicos (sétimo ano). Quanto a carga horária, foi aumentada passando a ser ensinada também no terceiro e quarto anos, mantendo a inspiração humanista¹⁷ que havia sido feita nas reformas anteriores.

Entretanto, posteriormente com o Decreto nº 8051 de 24 de março de 1881, (BRASIL, 1881), assinado pelo Barão Homem de Mello considerada a última reforma sofrida pelo Colégio Pedro II durante o período imperial. Com isso, este decreto restringiu o ensino de LI ao quarto e quinto anos, mantendo as bases da reforma de seu antecessor.

Conforme apresenta Leffa (1999) o ensino de LE vivas, entre elas o inglês, teve uma redução de estudo e carga horária, chegando a atingir quase metade das horas dedicadas aos estudos das línguas até o fim do Império. Diante de tantas reformas ocorridas ao longo do 2º Império, o ensino de LI ainda mantinha estabilidade, pelo fato de que permaneceu o tempo todo nos currículos como obrigatório chegando em certos momentos até a dez horas de estudo nos anos 1857, 1962, 1870 e sendo diminuída a carga horária gradativamente chegando até tornar-se duas em 1881.

Já ao final do Segundo Reinado surgiram vários autores apresentando críticas quanto a propostas de modificações na metodologia e no objetivo do ensino de línguas vivas. Para o crítico literário Sílvio Romero, em 1884, preconizava que o ensino dessas línguas deveria ser prático para que o estudante pudesse adquirir proficiência na fala e na escrita e somente após estas etapas, iniciar o estudo gramatical. E, em 1892, o professor Carlos de Laet¹⁸ considerava exagerada a influência do aspecto gramatical no ensino de línguas. Além disso, de acordo com ele havia prejuízos pedagógicos relacionados à diminuição da carga horária.

Como forma de sistematizar as informações acima citadas com relação à inserção da LI nos currículos, bem como a carga horária e, especificamente quanto

¹⁷ Tem como base a ideia de que todos devem ter igualdade de oportunidades, buscando atender às necessidades e o bem-estar do estudante e proporcionando o conhecimento técnico – matemática, língua portuguesa e afins – e as relações humanas em harmonia.

¹⁸ Carlos de Laet (Carlos Maximiliano Pimenta de Laet), jornalista, professor e poeta, nasceu em 3 de outubro de 1847, no Rio de Janeiro, RJ, e faleceu também no Rio de Janeiro em 7 de dezembro de 1927. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/carlos-de-laet/biografia> - Acesso em: maio de 2020.

ao ensino da gramática, Schütz (2012, p. 2) salienta que o ensino de língua inglesa e das demais línguas estrangeiras teve como principal objetivo “explicar a estruturação gramatical da língua e acumular conhecimento a respeito dela e de seu vocabulário, com a finalidade de se estudar sua literatura e traduzir”.

Passaram-se anos e ainda assim ocorriam simultaneamente alterações nas políticas que interferiam direta e indiretamente a educação em todos os sentidos. Sendo assim, em 1942, durante o Governo Vargas, ocorreu a Reforma Capanema cujo nome foi dado devido às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, que ficou conhecido pelas grandes reformas que promoveu, dentre elas, a do ensino secundário e o grande projeto da reforma universitária, que resultou na criação da Universidade do Brasil, hoje, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Considerando os avanços significativos quanto ao ensino de línguas durante a Reforma citada no parágrafo anterior, é inegável que ela apresentou o que havia de mais avançado para o ensino de línguas da época no Brasil, preocupando-se com a questão metodológica, fazendo recomendações para o uso do Método Direto¹⁹ e reiterando algo já preconizado em outras reformas educacionais, o fato de que o tal ensino deveria servir não somente para objetivos instrumentais, mas também, conforme Chagas: 'um ensino pronunciadamente prático'.

Além disso, o ministro da Educação Gustavo Capanema justifica a escolha do ensino das línguas francesa e inglesa, pelo fato de que ambas se relacionavam mediante a importância destes dois idiomas na cultura universal. Em outros momentos da escrita desta seção – fundamentação teórica – são feitas referências ao Ensino Secundário referente ao ensino de línguas que ficou assim distribuído: ao Ginásio (Ensino Fundamental) incluíram-se como disciplinas obrigatórias, o Latim, o Francês e o Inglês; no Colegial (hoje, Ensino Médio) o Francês, o Inglês e o Espanhol; no Curso Clássico, o Latim e o Grego.

De acordo com este Decreto-lei (Reforma Capanema) é importante mencionar que:

¹⁹ Surgiu e foi de encontro ao método da gramática e tradução, por ter como foco a comunicação. Era preocupação do novo método, a formação do aluno, capaz de se comunicar oralmente na língua estrangeira que estava sendo estudada em situações práticas, e não somente literárias. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-9-no-9-12016/252-o-metodo-direto-e-os-livros-de-ingles-no-brasil> - Acesso em: junho de 2020.

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão animar as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores de concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (CAPANEMA *apud* NUNES, 1962, p. 111)

Ao observar a citação acima, podemos perceber que a proposta apresentada na época é mais direcionada à formação de pessoas dotadas de responsabilidades que seja de maior relevância para a vida em sociedade e que sejam ações cotidianas e o então Ministro da Educação Gustavo Capanema ainda complementa expondo os motivos pelos os quais o levaram a propor tais mudanças neste nível de ensino, explicando que a educação deve “formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, marcada pelo cultivo a um tempo das humanidades antigas e das humanidades modernas e, bem assim, de neles acentuar e elevar a consciência patriótica e a consciência humanística” (*apud* Chagas, 1957, p. 94).

Apesar de muito criticada, a Reforma Capanema foi a que deu mais atenção e importância ao ensino de línguas estrangeiras, entre elas o inglês e foi ensinado em todos os anos, desde o Ginásio (Ensino Fundamental) até o Clássico²⁰ e Científico.

Leffa (1999) menciona em seus estudos que uma grande quantidade de estudantes concluía o ensino básico lendo autores a partir de escritos autênticos e, de fato, apreciando as leituras feitas segundo relatos da época.

Mais adiante, após o fim do Estado Novo, Simões Filho assinou o Decreto nº 614 em maio de 1951 (BRASIL, 1951) e, por meio deste documento, o ensino de língua inglesa teve seu programa alterado da seguinte forma: i) fixação numérica do vocabulário básico que o aluno deveria adquirir no curso ginásial – cerca de duas mil palavras; ii) seleção desse vocabulário baseada na sua utilidade e frequência, de acordo com os recentes trabalhos sobre o assunto; iii) aquisição metódica de vocabulário passivo por meio de leitura suplementar intensiva; iii) supressão do estudo de história da literatura inglesa; iv) inclusão no programa da 2ª série do 2º ciclo de assuntos científicos para aquisição de terminologia técnica.

²⁰ Conforme o Decreto-Lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942, o curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, teriam por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, abarcaria a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências.

Após a II Guerra Mundial muitas transformações vêm ocorrendo seja diante do ensino da língua nas escolas públicas e privadas, seja pensando a partir dos aspectos políticos, econômicos, tecnológicos e sociais que conduziram à quebra de barreiras entre os países e com isso firmou-se o uso da língua inglesa como língua oficial de comunicação da globalização.

Além disso, hoje percebemos a real importância do idioma no contexto mundial sendo falado e ensinado em mais de cem países como língua estrangeira e, sobretudo, tornou-se língua oficial em muitos deles e aumentada gradativamente a quantidade de falantes não-nativos que utiliza a língua para diversos fins e, em especial, quanto ao ensino nas escolas.

Corroborando com o parágrafo anterior, o ensino desta língua nas escolas brasileiras a partir de 1950 voltou-se mais para a formação do aluno para o mercado de trabalho. E, conforme Mulik (2012, p. 19) afirma, isso aconteceu devido “às exigências do mercado, o ensino de humanidades foi sendo substituído por um currículo mais técnico” e, como consequência reduziu mais uma vez a carga horária de língua estrangeira.

Após aproximadamente onze anos, em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024), que apresentava de maneira sistematizada as políticas educacionais e, sobretudo, abriu espaço para os estados e municípios pudessem tomar decisões autonomamente. Com a criação desta lei, o ensino de línguas estrangeiras foi prejudicado, pois deixaram de ter um caráter obrigatório na grade curricular, transformando-o algo complementar ou optativo e, além disso, conduziu a uma redução significativa no número de línguas no currículo (DONNINI ; PLATERO ; WEIGEL, 2010).

Segundo os autores supracitados, o latim foi praticamente excluído do currículo, o francês teve sua carga horária reduzida e o inglês foi mais valorizado devido à exigência do mercado de trabalho. Interessante destacar que com a criação da LDB ocorreu em um momento de mudanças significativas em muitos países devido à relevância do ensino de línguas na época, entretanto, no Brasil isso refletiu insatisfatoriamente com a redução de 2/3 da carga horária destinada ao ensino de LEs.

Em 1971, outra lei LDB nº 5.692 (BRASIL, 1971), foi divulgada durante o período do Regime Militar na qual propunha mudanças relativas ao ensino de língua

estrangeira, dentre elas a redução de anos de estudo regular (LEFFA, 1999). E, em 1º de dezembro de 1976 através da resolução nº 58, é apresentada a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira no 2º Grau (Ensino Médio).

Ainda diante de instabilidades e contradições nas políticas educacionais, a partir de 1996 com a reconstrução da LDB de nº 9.394, fica estabelecido a alteração nas nomenclaturas – 1º e 2º graus – para Ensino Fundamental e Médio e evidencia novamente o cunho obrigatório de uma LE a partir da 5ª série (atual 6º ano) ficando a cargo da instituição dentro de suas possibilidades, a escolha da língua a ser ensinada, conforme o determinado em lei:

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996).

Posteriormente, Galvanin (2005, p. 2) afirma que a década de 90 “é marcada por um processo de reformas operacionalizadas na educação pelo governo brasileiro, envolvendo mudanças nos vários níveis e modalidades do ensino”. Para que fossem traçadas tais mudanças pensadas como solução devido à crise do capitalismo, como forma de aderir a novas políticas educacionais, o governo decidiu passar para o Ministério da Educação a função de delinear propostas para o sistema de ensino, dentre elas, a ideia de se elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Face a este contexto, em 1998 foram publicados os PCNs do 3º e 4º ciclos (Ensino Fundamental) com a finalidade inicial de um documento consultivo para a escola e, em específico, os professores como aporte na construção das práticas em sala de aula. Ademais, os PCNs trazem seções destinadas ao trato com os temas transversais pensados a partir da identidade do povo brasileiro no exercício da cidadania e democracia. Na seção introdutória destinada ao professor acerca dos Temas Transversais – traz a seguinte citação:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 5)

Já em 2000, foram publicados os PCNs para o Ensino Médio que também ressaltavam que o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira deve ser pensado “em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos” (BRASIL, 2000, p. 30). Para tanto, entende-se que devem ser embasados nas competências para a aquisição do saber e, no documento, tais competências estão envoltas em três esferas: Representação e comunicação; Investigação e compreensão; e Contextualização sociocultural. E, salientando que o ensino deve possibilitar aos estudantes o acesso ao mundo pós-moderno e considerar a construção de uma perspectiva contemporânea das culturas heterogêneas que constituem o perfil de uma sociedade.

Após dois anos, decidiram lançar os Parâmetros Curriculares Complementares para o Ensino Médio mediante análises e reflexões acerca de críticas feitas devido à ausência de orientações mais consistentes para os professores de línguas estrangeiras considerando a pertinência e foco na função comunicativa do aprendizado. Nessa direção, o documento explica que:

O caráter prático do ensino da língua estrangeira permite a produção de informação e o acesso a ela, o fazer e o buscar autônomos, o diálogo e a partilha com semelhantes e diferentes. Para isso, o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos – portanto, a comunicação em diferentes situações da vida cotidiana. (BRASIL, 2002, p.94)

Ainda diante do cenário degradante do ensino de línguas no contexto da educação pública, em 2006, foi lançado um novo documento chamado Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) que expunha uma discussão na busca pelo consenso entre o professor, a práxis educativa e a importância dada às habilidades de leitura, prática escrita e comunicação oral ainda consideradas essenciais a serem desenvolvidas no Ensino Médio. Cabe aqui uma ressalva quanto ao próprio documento explicando que:

O valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos. Além disso, conforme sugestões feitas em outros parâmetros curriculares, os temas transversais podem ser de grande valia. As atividades de leitura (mas não apenas essas) e concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino podem contribuir igualmente. (BRASIL, 2006, p. 96)

Considerando que a língua é viva e está em movimento, podemos observar que o ensino da língua inglesa, em especial, sempre esteve presente na história da educação brasileira, entretanto com objetivos diferentes dos atuais, apesar de manter determinados aspectos quanto aos métodos de ensino que ainda perduram nos materiais fornecidos pela SEE/SP, nos livros didáticos e nos demais recursos pedagógicos.

Outro detalhe importante a ser informado é que diante de tantas transformações em todos os âmbitos, torna-se necessário desenvolver habilidades e competências que vão além dos conhecimentos linguísticos, lexicais, textuais e àquelas que envolvem a leitura de textos diversos, sem desvincular tais aspectos da abordagem comunicativa, não deixando de lado os princípios da formação integral do estudante.

Torna-se necessário ressaltar que, no caso do ensino de línguas estrangeiras, o que não podemos ignorar é a questão da carga horária (já citada na seção 4 da dissertação), havendo uma discrepância entre a realidade das escolas brasileiras, quanto à quantidade de aulas.

Em certas escolas do contexto público, há somente uma aula de LE por semana com duração aproximada de uma hora e em outras escolas, o ensino de LI nem faz parte do currículo escolar. Ou seja, na maioria das escolas públicas a média de aulas de língua estrangeira (inglês ou espanhol) é de 4 a 6 aulas por mês.

Analisando por este viés, percebemos que a LDB não garante um ensino eficaz de línguas estrangeiras, todavia garantir uma carga horária maior, não é indicativo de qualidade. Pois, muito além do tempo de aula, devemos considerar a infraestrutura básica para que o estudante aprenda e, sobretudo, a carência de materiais e recursos didático-pedagógicos não desvinculados de um professor comprometido, bem formado, preocupado em atender a todos sem exceção e propiciar momentos significativos de ensino e de aprendizagem.

Levando à discussão para a questão da inserção deste componente curricular desde as Séries iniciais (uma realidade presente em algumas escolas municipais e na maior parte das escolas privadas) com o intuito de levar os estudantes a se familiarizarem com o idioma para que alcancem níveis mais avançados na aprendizagem da língua inglesa e, neste sentido, poderia gerar melhores resultados e conseqüentemente a partir do domínio linguístico adquirido

pelos estudantes teria um impacto positivo quando ao aprendizado da língua portuguesa. Conforme estudos teóricos acerca da aquisição da linguagem que abarcam esta questão:

[...] acreditava-se que aprender uma segunda língua na fase de alfabetização poderia prejudicar o desenvolvimento da língua materna. Porém, segundo o primeiro princípio da psicologia Vygotskiana, que se refere à relação entre pensamento e linguagem, defende-se que, ao contrário do que muitos imaginavam e ainda imaginam, o aprendizado de uma língua estrangeira na fase de alfabetização contribui para o aprendizado da língua materna. (CASTRO, 1996)

Entendemos que além da aprendizagem de uma língua estrangeira proporcionar resultados expressivos se inserida precocemente (considerando a obrigatoriedade estabelecida nas legislações vigentes), há de se pensar que para que seja viável a presença do ensino de língua inglesa, por exemplo, se ocorrer de maneira sistemática e eficiente, com investimentos massivos na formação continuada dos professores, na aquisição de materiais didáticos de boa procedência e de qualidade, alterações nas legislações previstas para a Educação Infantil e Séries Iniciais que colocam o ensino de LE como opcional, quem sabe assim nós professores de línguas poderíamos colaborar mais com a alfabetização.

Temos a plena consciência de que somente com isso não resolveria as questões que envolvem o desprestígio quanto ao ensino da língua inglesa na escola pública, entretanto, teríamos mais argumentos que poderíamos correlacionar aos benefícios que o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira potencializam nos aprendizes desde o início da educação básica.

Ainda mediante as noções apresentadas nos PCNs de que não há professores qualificados, carência de recursos didático-pedagógicos, salas de aula lotadas, carga horária reduzida, leva-nos a pensar que:

Se os PCNs foram escritos pelo governo, que neste documento (1) assume a função de diminuir através da educação as diferenças sociais; (2) destaca a importância da aprendizagem de uma LE para imersão cultural, ascensão e transformação social; e (3) guia esta aprendizagem pelo caminho da abordagem sociointeracional, como entender que neste mesmo documento o próprio governo justifique a não aprendizagem plena de uma LE pelas péssimas condições de trabalho encontradas nas escolas públicas? O governo realiza uma autocrítica e ao mesmo tempo não assume o compromisso de melhorar estas condições que, de acordo com ele mesmo, impossibilitam um aprendizado mais amplo. (SILVA, 2012, p. 2925)

A partir das ideias supracitadas, é possível estabelecer uma análise quanto à necessidade de que novos documentos normativos fossem criados e publicados há anos para que este panorama quanto à relevância do ensino de línguas no contexto da escola pública brasileira fosse visto por meio de outras perspectivas.

Inicialmente modificando o uso da oralidade não somente destinada à questão turística e fins culturais, mas também proporcionar meios para que as habilidades que envolvem a leitura, a escrita, a fala e a escuta sem excetuar nenhuma delas, pelo fato de que são essenciais e que devem estar atreladas às práticas de interação social ao utilizar a comunicação verbal e a não verbal.

Além disso, para que o ensino de inglês atinja um status de real importância na escola e na sociedade, devemos considerar a complexidade e os desafios encontrados neste processo e analisá-lo mediante as interrelações entre o professor, o estudante, o contexto social, a legislação, entre outras.

Buscando informações dentro do Currículo de LEM (Inglês) da SEE/SP desde o Ensino Fundamental (Ciclo II) até o Ensino Médio, por meio de um breve histórico é citado que as LEMs fazem parte do currículo escolar há mais de dois séculos e, com isso, é possível fazer uma analogia de que neste processo educacional entre constantes avanços e retrocessos, são visíveis as alterações não somente no âmbito do ensino de línguas no contexto da educação pública.

Sendo assim, desde a reestruturação curricular no Estado de São Paulo do ciclo básico (antigo 1º Grau), em 1983, engendrado como ponto de partida a fim de reorganizar a escola pública e, em colaboração a este documento, segundo consta do ponto de vista político, tinha como finalidade minimizar a seletividade escolar, cumprindo o compromisso do governo estadual com a democratização do ensino e, da concepção pedagógica, abarcava até mesmo mudanças nas práticas de alfabetização.

A partir daí, a próxima etapa referente à reestruturação curricular paulista, permeia a elaboração das propostas curriculares para o ensino de 1º Grau (Ensino Fundamental) que ocorreu em 1985. Segundo apresenta Martins (1996), nas versões preliminares contemplavam ideias de novas abordagens teórico-metodológicas das diferentes áreas do conhecimento que eram produzidas ou veiculadas nas principais universidades paulistas.

Após alguns anos, mais precisamente, em 1988, uma nova proposta curricular foi criada e, por meio dela, no que se refere ao ensino de línguas, norteava o processo educativo e, principalmente, a parte metodológica segundo duas vertentes: a estrutural e a comunicativa.

A primeira delas, tem como palavra-chave o “saber” (o conhecimento da língua como sistema de regras gramaticais) e abordando o ensino de forma que os estudantes somente se preocupassem em preencher lacunas das estruturas e aspectos lexicais estudados – Método Gramática e Tradução.

Já a segunda vertente, trazia como eixo central o “fazer” onde a língua em uso estava em primeiro plano e apesar desta abordagem embasar-se nas quatro habilidades (ler, falar, ouvir e escrever), colocava em destaque a prática oral e o desenvolvimento da fluência como centro das atenções.

Entretanto, mesmo diante dessas orientações oficiais para que a ênfase comunicativa fosse o norte das práticas pedagógicas naquele momento, isso mal se instalou nas escolas ou, quando foi, ficou reduzida ao ensino de algumas funcionalidades comunicativas orientadas fortemente pelos aspectos estruturais da língua e, sobretudo, ambas as vertentes confrontavam-se em ideias e conceitos.

Com isso, conforme os PCNs de 1998:

A LE no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em outras palavras, LE no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (BRASIL, 1998)

Por meio desta citação, podemos conceber o ensino de LE como algo primordial para a formação dos estudantes em diversos aspectos, mas também devemos pensar que há a ausência dessa perspectiva que refere-se ao ato libertador e a construção da cidadania na escola, pois além de perdurar até os dias atuais as mesmas ideias por meio dos documentos e legislações vigentes, considerar que isto tem ocorrido na prática tudo o que é apresentado na teoria nem sempre efetiva-se, de fato.

Atentando-se ao fato de que os parâmetros foram produzidos para que não fossem enviados para as escolas sozinhos, sendo formulados com abrangência nacional, não traziam concepções e recomendações acerca de como os professores deveriam fazer a transposição prática. Com isso, não eram suficientes a fim de

estabelecer entrelaçamentos entre o currículo proposto e aquele que deve ser posto em ação na escola e na sala de aula.

Ademais, retomando os conceitos que abarcam o insucesso e a descrença quanto ao ensino de línguas nas escolas públicas brasileiras e privadas que generalizam entre o discurso de pais, professores e alunos com relação a não possibilidade de se aprender uma língua neste contexto, Assis-Peterson e Cox (2007) se apoiam em depoimentos variados como forma de elencar motivos como a falta de materiais e recursos didático-pedagógicos e tecnológicos, a formação docente deficitária, os baixos salários, a carga horária reduzida no currículo, as salas superlotadas, os alunos desmotivados e com níveis de conhecimento na língua muito diferentes. Além de outros fatores, fazem com o que se tire a responsabilidade da escola acerca do oferecimento de um ensino de línguas de qualidade, demonstrando por meio desta atitude que apenas os centros de idiomas e outras instituições similares quem estão preparadas e possuem condições adequadas de ensino para aqueles que podem pagar por esses serviços.

As autoras ainda afirmam que os raros casos de sucesso no ensino de línguas na escola regular devem-se ao fato de que mediante a integração coletiva e a busca por alternativas isoladas pelos professores, são em geral insuficientes para uma mudança da situação.

Encontramos ainda em muitos estudos e pesquisas sobre o não ensino e a não aprendizagem de línguas no contexto da escola pública que além de neste ambiente faltar tudo, muitos apontam por meio de depoimentos colhidos que o inglês serve só para “tapear”, é um faz-de-conta, ninguém se importa, possui professores mal formados e que não dominam o idioma que ensinam, de pais que não se preocupam com a vida escolar dos filhos, de metodologias que não funcionam.

Já nas escolas de idiomas, tudo isso se converte para uma vertente positiva em que os professores são bem formados/capacitados e bem remunerados, os pais estão ao lado dos filhos acompanhando a aprendizagem dos mesmos, alunos que realmente estudam, métodos de ensino que funcionam, infraestrutura adequada e de qualidade, turmas homogêneas e pequenas, entre outros apontamentos.

Ainda nesta mesma direção:

Embora não se questione a aprendizagem de outras matérias do currículo, as LEs são frequentemente apontadas como desnecessárias na formação do aprendiz da escola pública. É comum se ouvirem comentários do tipo:

“Já que ninguém aprende LEs na escola pública, o melhor que se faz é tirá-las do currículo; [...]”. (MOITA LOPES, 1996, p. 127)

Interessante destacar que os PCNs apresentam a preparação de professores de línguas estrangeiras em serviço e à formação inicial de futuros professores.

Apontamentos estes, também abordados no corpo do texto da própria LDB dos artigos 61 a 67 ao considerar que é garantido a todos os profissionais da área de educação o direito a disciplinas voltadas para a formação inicial de professores, tais como: as Práticas de Ensino e os cursos de formação continuada. Além do mais, propõe-se uma maior “valorização e aperfeiçoamento” do docente (LDB, 1996, par. 67, art. II).

Em contrapartida, é pertinente refletir sobre este aperfeiçoamento:

Em vez de dominarem e aperfeiçoarem o uso de metodologias, professores e administradores deveriam abordar a educação examinando suas próprias perspectivas sobre a sociedade, as escolas e a emancipação. Em vez de tentar fugir de suas próprias ideologias e valores, os educadores deveriam confrontá-las criticamente de forma a compreender como a sociedade os moldou como indivíduos, no que é que acreditam, e como estruturar mais positivamente os efeitos que têm sobre estudantes e outros. (GIROUX, 1997, p. 40)

Entendemos que é primordial pensar na formação inicial e continuada dos professores de línguas, em especial, naqueles docentes inseridos na escola regular. Porém, convém mencionar que, tendo em vista os problemas que existem no ensino de LEs no Brasil, é possível perceber que elementos relativos às concepções de ensino e de aprendizagem de línguas não fazem parte da problematização na prática da sala de aula, conduzindo à reflexão e crítica de tudo que acontece neste espaço.

Não podemos deixar que esclarecer que não é um assunto a ser generalizado, pois como citado em outras partes da presente dissertação, há docentes que se desdobram mesmo diante de tantos desafios, desapontamentos e desvalorização quanto ao que ensinam e quem são no interior da escola pública e possuem práticas de ensino bem-sucedidas e, conseqüentemente, possuem estudantes que aprimoram os seus conhecimentos na língua por meio da mediação significativa destes docentes comprometidos e conscientes de suas respectivas funções na educação ao propor situações de ensino e de aprendizagem condizentes com a realidade de cada um deles.

Retomando conceitos referentes à formação inicial e com relação aos docentes em início de carreira, é pertinente apresentar que, de acordo com Perrenoud (2002), os futuros professores veem na formação inicial uma visão angelical e individualista da profissão e, nada garante que muitos deles possam deixá-la de lado ao longo dos anos. Ademais, “as competências profissionais só são construídas em função de uma prática reflexiva e engajada, e que se instala desde o início dos estudos.” (Idem, p.197).

Para tanto, o interessante seria a existência de uma rede colaborativa entre escola, universidade e professores de todos os níveis de ensino e anos diversos de experiência em sala de aula a fim de compartilhar saberes, trocar ideias e aprender juntos por meio de práticas reflexivas garantindo assim, um avanço profissional significativo. (TANAKA ; PASSOS, 2015).

Todavia, para que isto ocorra, todos os envolvidos devem estar realmente engajados e abertos para experimentar novas oportunidades de ensino e de aprendizagem entre os pares. Caso isso ocorra efetivamente, ambos (professores iniciantes e professores experientes) tendem alcançar melhores resultados na educação, em específico, ao proporcionar aulas mais significativas e adequadas para cada turma, para cada estudante, mesmo que necessárias variadas formas de ensinar o mesmo tema. Nesse percurso cíclico, não somos aqueles que ensinam, apenas. Somos eternos aprendizes.

Convém salientar que, ao longo do meu percurso profissional, a SEE/SP por meio da EFAP (Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Costa Souza”) aconteceram cursos de extensão de curta duração (30, 40 horas) e pela Diretoria de Ensino foram oferecidas pouquíssimas orientações técnicas, duas por ano, às vezes uma e boa parte do tempo não houve nenhuma atenção devida à questão de não querer pagar a diária dos professores participantes.

Com isso, a minha formação continuada foi composta por cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização pagos por vias próprias. Não venho aqui dizer que o docente é quem tem que buscar melhorias na formação, apenas. Entretanto, pelo fato de a SEE/SP disponibilizar uma rede de formadores, esta formação deveria ser constante, contínua e deveria disponibilizar percursos formativos por áreas de conhecimento, no mínimo, uma por bimestre. E, além disso,

boa parte dos momentos formativos não foram específicos para a minha área de atuação, mas sim conhecimentos pedagógicos de forma geral.

Levando a discussão para as políticas educacionais, houve tentativas, avanços, retrocessos e mudanças nas legislações não cessaram e no caso específico da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, a proposta curricular traz em sua respectiva nota introdutória que o processo de criação e concretização dos ideários pedagógicos partirá dos conhecimentos e das experiências práticas já acumuladas, em outras palavras, da sistematização, revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados.

Nesta mesma proposta, são elencados dois tópicos essenciais embasados em atender as necessidades dos estudantes da Rede Pública do Estado de São Paulo, são eles: uma educação à altura dos desafios contemporâneos e princípios para um currículo comprometido com o seu tempo. Neste segundo tópico são listados os seguintes pontos: I) Uma escola que também aprende; II) O currículo como espaço de cultura; III) As competências como referência; IV) Prioridade para a competência da leitura e da escrita; V) Articulação das competências para aprender e VI) Contextualização com o mundo do trabalho. Por meio desta iniciativa, a São Paulo (2008) assegura que ocorra a garantia de uma base comum de conhecimentos e competências, para que as escolas funcionem, efetivamente como uma rede.

Corroborando e comparando estas modificações político-educacionais quanto à Proposta curricular do Estado de SP com a Reforma Capanema, por exemplo, àquele documento normativo apresenta:

Um currículo que promove a aprendizagem de competências e habilidades, a atuação do professor, os conteúdos propostos, as metodologias e a aprendizagem dos alunos compõem um sistema comprometido com a formação de crianças e jovens em adultos aptos a exercer suas responsabilidades – trabalhar, constituir uma família e ser autônomo – e com condições de atuar na sociedade de forma produtiva. (SÃO PAULO, 2008).

Com isso, podemos perceber que mantém informações similares às demais reformas educacionais. Entretanto, amplia-se a ideia em torno das responsabilidades associadas não somente para (re)agir em sociedade e na nação, mas propiciar oportunidades de desenvolver-se de maneira integral considerando os aspectos pessoais e profissionais.

Transcorrendo a linearidade da educação paulista, após anos de utilização do Programa São Paulo faz Escola, reiterando as recomendações das demais reformas em outros períodos da história educacional brasileira, é pertinente comentar acerca dos eixos norteadores que a BNCC traz:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. (BRASIL, 2018, p. 60)

Observando a pertinência da correlação entre os níveis de ensino e sobremaneira da ampliação das complexidades que anos mais avançados devem possuir, a BNCC também relata que torna-se necessário desenvolver a autonomia, entretanto, mais voltada para a criticidade diante dos conhecimentos que os adolescentes vieram a incorporar em seus conhecimentos de mundo e relacionados à ciência em todas as suas vertentes.

Para além das informações supracitadas, em abril de 2017, com a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), o ensino do idioma tornou-se obrigatório no país a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II, ao lado de Português e Matemática. Antes da reforma, como apresentamos anteriormente, as escolas podiam escolher se a língua estrangeira ensinada aos alunos seria o inglês ou o espanhol. Entretanto, se a escola só oferece o ensino de uma LE, esta precisaria ser obrigatoriamente o inglês. De acordo com o Ministério da Educação a escolha da LI justifica-se ao fato de ser a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro.

Acontecem muitas divergências nas políticas educacionais com relação a inserção da língua estrangeira moderna no currículo oficial, tendo ficado expresso inicialmente que seria uma disciplina da parte diversificada e, após vários debates, chegaram à conclusão de que ela seria algo imprescindível para a formação dos estudantes. Entretanto, vários estudos continuam a debruçar na questão de que na escola pública não se ensina e nem aprende inglês, em outras palavras, não funciona.

Em relatório publicado pelo British Council²¹ em 2015 são apresentados os três principais problemas relativos ao ensino de inglês na escola pública que são: 1) Os alunos convivem em ambientes de alta vulnerabilidade social, tais como violência, degradação do espaço físico, medo, insegurança, sentimento de não pertencimento; 2) As turmas são numerosas, dificultando o atendimento individualizado dos alunos e impactando inicialmente nos objetivos e metas previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais; 3) Condições de trabalho degradantes onde muitos docentes vivem em condições contratuais temporárias, extensa jornada de trabalho, por conta da questão salarial, entre outras questões que interferem direta e indiretamente à prática pedagógica dos docentes.

Para além do exposto acima, devemos considerar também as mudanças relativas aos métodos e abordagens do ensino de língua inglesa que interferiram e continuam a interferir no trabalho docente, pois percebemos que os conteúdos apresentados nos materiais de apoio ao currículo engessam e fragmentam a apropriação da língua em suas especificidades, coibindo assim a ampliação dos conhecimentos linguísticos e, sobretudo, o repertório cultural e científico dos estudantes que pretendemos formar, para além das habilidades comunicativas.

Buscando conhecer os motivos pelos os quais o ensino desta língua é tão depreciado, juntamente com a ideia de que é fracassado no ambiente escolar, Almeida Filho (1993) sustenta que os professores possuem um domínio muito precário da língua que ensinam e que, muitas vezes, têm um conhecimento bem superficial das teorias de ensino/aprendizado de línguas, atuando quase que exclusivamente com base em suas próprias convicções e experiências, ou seja, sem nenhuma base acadêmica, teórica e metodológica.

Em contrapartida, é relevante apresentar o conceito equivocado e errôneo de “fracasso escolar” que, de certa forma, a escola, professores e a educação como um todo referem-se. Em outras palavras:

O fracasso escolar não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O “fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias

²¹ O British Council é uma organização internacional sem fins lucrativos para relações culturais e oportunidades educacionais a fim de promover a cooperação entre o Reino Unido e o Brasil nas áreas de língua inglesa, artes, esportes e educação.

escolares que terminal mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar. (CHARLOT, 2000, p. 16)

Charlot (2000) corrobora dizendo que a expressão “fracasso escolar” verbaliza a experiência, o vivido e a prática escolar, sendo uma maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social e, além disso, uma diferença entre alunos, entre currículos, entre estabelecimentos e períodos históricos.

Apesar de o foco da presente dissertação relacionar-se ao ensino e de certo modo à aprendizagem, sendo esta parte integrante das discussões teóricas que propomos realizar e quando referimo-nos a questão do fracasso escolar, devemos refletir de que maneira o professor consegue atingir os seus objetivos de ensino, sem considerar a aprendizagem discente e o sujeito²² aprendiz. Conforme os estudos feitos por Charlot (2000, p. 34), “estudar a relação com o saber é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de ‘saber’ no mundo”.

Neste cenário, Charlot (2005, p. 19) reafirma que a relação com o saber é “a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo” e o fato de o aluno obter sucesso não é algo que dependa exclusivamente do professor, pois o aprendente também é coparticipante da “atividade intelectual” e deve “mobilizar-se”. Para ele “[...] a mobilização é um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo”. E afirma que:

[...] Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver um envolvimento daquele que aprende. Em outras palavras: só se pode ensinar a alguém que aceita aprender, ou seja, que aceita investir-se intelectualmente. O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem etc.) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual. (CHARLOT, 2005, p. 76)

Por este viés, independentemente da situação vivenciada na sala de aula, o docente é parte essencial neste processo de ensino e aprendizagem, à medida que propicia não somente bons momentos de aprendizagem, mas também que esteja

²² Na teoria de Charlot (2005), o sujeito é, ao mesmo tempo, um ser humano singular e social. Assim, é um ser que ocupa uma posição social adquirida por pertencer a um grupo social e, ao longo da vida, produz sentidos e significados sobre si e o mundo, construindo sua singularidade. Portanto, na concepção de sujeito não se fala de “aspectos” sociais e individuais do sujeito – ele é sempre simultaneamente social e singular.

disposto a mobilizar os seus estudantes para que compreendam muito mais que os conhecimentos científicos e sejam, de fato, além de meros aprendizes por obrigação e/ou pressão da escola e da sociedade, mas que possam se tornar cidadãos conscientes de suas respectivas funções enquanto seres humanos que transformam-se e modificam o espaço em que vivem.

Em se tratando do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, em particular, na Rede Pública Estadual, apresenta segundo à proposta curricular, hoje conhecida como Currículo Paulista, o desafio de promover os conhecimentos próprios de cada área do conhecimento articulados com as competências e habilidades propostas para cada ano e ciclo do ensino básico.

A partir das competências e habilidades o estudante contará para fazer uma leitura crítica de mundo a fim de compreendê-lo e propor explicações, para construir e defender ideias e compartilhar novas e melhores formas de ser. Assim, tais competências caracterizam os modos de ser, de pensar, raciocinar, interagir e agir que podem ser mobilizadas nos momentos da tomada de decisões.

Desse modo, é possível observar que mesmo a BNCC, o Currículo Paulista e, de certo modo, os documentos normativos anteriores apresentarem ideias inovadoras voltadas para o mundo contemporâneo e tecnológico ao trazer princípios norteadores para um currículo que seja comprometido com a aprendizagem, espaço de cultura, produção e comunicação, isso ainda não efetiva-se na prática do cotidiano escolar. Em contrapartida, convém ressaltar que apesar de existir um rol de informações pertinentes e “atuais”, o ensino de inglês modificar-se-á a partir de atitudes docentes que sejam condizentes com a realidade da escola, da sala de aula e do estudante que se quer formar.

A partir desses pressupostos observa-se também que a sala de aula acaba transformando-se em um espaço repleto de conflitos, incertezas e desmotivações docentes e discentes, não podendo deixar transparecer que são barreiras que coíbem a reflexão sobre a prática pedagógica. Pois, como diz Freire e Shor (1986, p. 48) o professor independente da disciplina que lhe seja conferido, deve ser acima de tudo um educador libertador:

[...] atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas e, se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria substituir algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas, mas não é esse o

problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.

No que diz respeito a formação docente e prática pedagógica, acompanhamos diariamente mudanças incoerentes na Rede de Ensino Estadual, orientações incompreensíveis, momentos de formação com o uso de materiais pedagógicos sem fundamentos e sem sentido, retrocessos visíveis nas metodologias de ensino propostas, como por exemplo, o uso do livro didático constante e permanente, a ausência de políticas de valorização docente e inconstâncias nas normativas federal e estadual. Com isso, torna-se explícito que os problemas que a escola enfrenta são formas de responsabilizar o professor na observância dos fatores que apresentam a ideia de que ensinar inglês na escola pública é algo inviável e sem importância.

Buscando ampliar as ideias supracitadas, recorreremos a seguinte citação:

O professor que pode ser substituído pelo livro didático ou pelo computador deve ser substituído. O professor não pode simplesmente reproduzir o que está no livro - ou ser apenas um corretor ortográfico para o aluno. O livro ou o computador não substitui o professor, mas, ambos, podem obrigá-lo a evoluir. (LEFFA, 2005, p. 212)

Entretanto, diante desse cenário degradante e, por vezes, sem uma sequência lógica orientada, o professor tem função primordial ao analisar reflexivamente todas as mudanças ocorridas no contexto político, educacional, social e econômico, seja mediante a determinação por meio das políticas que estabeleceram a obrigatoriedade de uma LEM na grade curricular a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, seja ao refletir sobre a própria história de vida pessoal e profissional, considerando também as mudanças de paradigmas, metodologias e estratégias de ensino.

Segundo tais proposições, faz-se necessário que o professor gerencie novas formas de ensinar condizentes com a realidade da escola, respeitando as individualidades de cada estudante, mesmo diante de diversos impedimentos, coerções e influências negativas advindas do sistema educacional que está inserido.

Para que esta visão de desmerecimento diante do ensino de LI na escola pública seja alterada e melhor entendida, este professor deve estar atento e fazer uma reflexão sobre a ação, na ação e na ação sobre a ação.

Conforme os estudos de Zeichner (1993) fica compreendido que a reflexão sobre a ação pedagógica é democrática, emancipatória e cumpre um papel social.

Para tanto, convencionou-se dizer que estes aspectos perpassam o perfil e conceito do professor como prático reflexivo.

Ainda nesse sentido, Freire (1996a) reconhece o quão importante é a competência para quem ensina. O mesmo autor afirma ainda que ensinar é uma especificidade humana, em outras palavras, necessita que haja segurança e generosidade. E, para que isso ocorra, o professor deve expressar sua competência permeada pela autoridade e não pelo autoritarismo, proporcionando assim um ambiente de diálogo. Pois, nesse caminho da aprendizagem, o professor não é aquele que tudo sabe, pelo contrário, é aquele que aprende ao ensinar.

Com isso, devemos lembrar que para que tais atitudes e ações ocorram e sejam praticadas, o professor deve ter a sua respectiva identidade profissional preservada ao exercer um trabalho autônomo, democrático, gerido pelos valores éticos e morais, respeitando o compromisso com a comunidade e, conseqüentemente, a competência profissional.

Segundo estudos realizados sobre a identidade profissional docente destacam que ela é:

Uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que o docente faz de si mesmo e de suas funções, estabelecendo negociações das quais certamente faz parte de sua história de vida, suas condições concretas de trabalho, imaginário recorrente acerca dessa profissão — certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente —, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola. (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 54)

Ademais, para que a identidade profissional docente seja contemplada e concretizada, requer do professor uma formação sólida, não apenas quanto aos conteúdos científicos próprios do componente curricular, mas também quanto aos aspectos referentes a sua didática, aos encaminhamentos e desdobramentos das variáveis que definem a docência, sua preparação, sua atualização constante e permanente. Para tanto, Freire (1996a, p. 43 - 44) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

Consoante o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/96, são apresentados como critérios para formação do educador, que:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

A fim de corroborar com as ideias e pensamentos supracitados nesta seção da dissertação, é importante destacar que:

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 230)

Sendo assim, cabe ao professor considerar em sua prática pedagógica aspectos que vão além dos conhecimentos teóricos, destacando que apesar da teoria ser importante, prevalece a prática reflexiva diária e constante para que ele possa intervir de maneira correta e concreta em prol de ensino efetivo e de qualidade. Para tanto, recorreremos a seguinte citação:

Peça chave nesse processo, a reflexão é concebida como uma força potencializadora, entendendo-se que, quanto maior interesse os professores tiverem em se conscientizar do como eles ensinam e quanto mais informados eles se tornarem sobre o que fazem em suas salas de aula e o impacto que isso causa em seus alunos, mais liberdade eles terão de orientar seu próprio ensino em direção a uma aprendizagem bem sucedida do aluno. (FREITAS, 2002, p. 79)

É relevante pensar também na essência que encontramos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, a fim de reconhecermos o porquê vivemos em reconstrução constante enquanto pessoa, profissional e ser humano:

As línguas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69)

Vale dizer que diante da reflexão e do processo de ensino e de aprendizagem de línguas, o professor transforma a tua própria identidade pessoal, profissional, acadêmica e também alteram-se as perspectivas enquanto cidadão conforme as demandas sociais e diante das políticas educacionais que preconizam o ensino público brasileiro.

Na seção 6, irei tratar a respeito da importância de o professor tornar-se pesquisador da própria prática a partir dos aspectos metodológicos que envolvem esta pesquisa.

6 QUANDO ME TORNEI PROFESSORA-PESQUISADORA: REPRESENTAÇÕES A PARTIR DO DESENHO METODOLÓGICO.

Cada indivíduo tem sua prática. Todo professor ao iniciar sua carreira, vai fazer na sala de aula, basicamente, o que ele viu alguém, que o impressionou, fazendo. E vai deixar de fazer algo que viu e não aprovou. Essa memória de experiências é impregnada de emocional, mas aí entra também o intuitivo (...).

Mas, sem dúvida o racional, isto é, aquilo que se aprendeu nos cursos, incorpora-se à prática docente. E à medida que vamos exercendo, a crítica sobre ela, mesclada com observações e reflexões teóricas, vai nos dando elementos para aprimorá-la. Essa nossa prática, por sua vez, vai novamente solicitar e alimentar teorizações que vão, por sua vez, refletir em sua modificação. O elo entre teoria e prática é o que chamamos de pesquisa.

Ubiratan D'Ambrosio

Ao percorrer o caminho tortuoso, conflitante e, de certa forma, apaixonante, pude me ver diante de reconstruções não só quanto a práxis pedagógica, mas também modificar inúmeras vezes a rota dos saberes didático-pedagógicos segundo estudos e pesquisas incessantes acerca daquilo que me deixava desconcertada, instável e com reflexões críticas que borbulhavam a minha mais pura mente de professora.

Desde o início da carreira venho enfrentando desafios que, por vezes, tornaram-me mais forte e impediram que eu desistisse da docência, pois quando estava vivenciando determinadas situações que achava que não teriam soluções e/ou que pudessem ser contornadas com uma pitada de bom humor, ânimo e insistência, me questionava o que poderia fazer, senão ser professora. Vendedora, quem sabe!?! Seguir outra carreira? Poderia ser uma possibilidade, talvez! Mas, o que faria? (Tudo me respondia: você é e sempre será professora, não percebeu ainda?).

Estas e outras perguntas perpassavam os meus pensamentos mais profundos e me proporcionavam momentos incríveis de (auto)reflexão e (auto)crítica. Era engraçado que passava dias e me perguntava a mesma coisa, no entanto, as respostas vinham instantaneamente.

Após muitos anos na educação ao agir persistentemente e sem desistir, consigo visualizar que o meu lugar e a minha função social é como bem retratou Malala Yousafzai, em 2013, ao fazer um discurso na ONU ao dizer: “Que possamos

pegar nossos livros e canetas. São as armas mais poderosas. Uma criança, um professor, um livro e uma caneta podem mudar o mundo”.

Neste processo de formação inicial e continuada enquanto professora de língua inglesa, pude me apegar a formas e estilos de ensinar e aprender (quem disser que não aprende ensinando, está muito equivocado, não é?). Entretanto, aprendi que para alterar o modo como as pessoas e os estudantes encaravam as aulas e as estratégias/metodologias que eu propunha, eu teria que tornar pesquisadora da minha prática pedagógica sempre exaltando e colocando no centro da atividade educativa – o aprendiz/aluno – àquele que poderia e deveria colaborar direta e indiretamente para que tudo que eu fosse realizar em sala tornasse atrativo, efetivo e significativo.

Para que se tornasse efetivo, deveria repensar o ensino e a aprendizagem considerando os aspectos pedagógicos compatíveis com a realidade de cada um e, conseqüentemente, pensando a partir das necessidades individuais e singularidades percebidas diariamente por meio das atividades propostas.

Na época, com pouco tempo de experiência profissional, apenas com bom senso e boa vontade, tentava fazer tudo o possível e, às vezes, até o que parecia impossível para que as minhas aulas fossem sempre proveitosas e interessantes aos estudantes para que eles fossem avançando no aprendizado e evoluindo enquanto pessoas em constante (trans)formação ao serem preparadas para enfrentar a vida em sociedade.

A partir daí, no ano de 2008, resolvi criar um questionário que denominei como “avaliação pessoal”. Entretanto, ao lê-lo é possível perceber que não era exatamente algo restrito a uma autoavaliação, mas sim uma avaliação global que envolvia não somente os estudantes.

A avaliação pessoal representada abaixo pela figura 16 (que, na verdade, deveria ser chamada de avaliação final do ano letivo) surgiu a partir do momento em que eu senti a necessidade de compreender as percepções dos estudantes acerca dos aspectos que envolviam a vida escolar e quanto as minhas aulas, minha conduta docente e o meu fazer pedagógico.

Para tanto, como não possuía tantos recursos para criar algo mais elaborado (até havia pesquisado sobre, mas o que eu encontrei, não se encaixava com a minha proposta de intervenção futura), produzi este questionário que, após anos de

magistério, percebi que poderia ter modificado certos aspectos, como: o direcionamento das questões e o que faria após receber o feedback com as respostas dos estudantes sem me preocupar com determinados apontamentos que eles fizessem.

Abaixo, na figura 16, trago uma avaliação pessoal criada por mim para que os estudantes respondessem a fim de avaliar o percurso educativo, as aulas, minha conduta docente e, até mesmo que ocorresse uma autoavaliação a partir de reflexões pessoais acerca do estudante que era no início do ano letivo com relação ao estudante que se tornou ao fim de 2008.

Figura 16 – Avaliação Pessoal proposta aos alunos

- Avaliação Pessoal (Ano letivo) - Profª Erica**
1. Para quebrar o gelo:
 - a) Você se considera uma pessoa estudiosa?
 - b) Em que disciplina você tira melhores notas?
 - c) Qual disciplina você se dá bem?
 2. Agora, com relação à disciplina de Língua Inglesa, como é o seu desempenho? Por quê?
 - a) bom b) regular c) péssimo d) excelente
 3. Durante as aulas de inglês, você (aluno/a) consegue compreender as explicações da professora? Por quê?
 4. Qual a aula de inglês que você mais gostou durante o ano letivo?
 5. Que nota você daria as aulas de inglês? Justifique sua resposta.
 6. Como você gostaria que fossem as aulas? Comente.
 7. Durante o ano letivo, a professora se comprometeu em dar as melhores aulas? Por quê?
 8. O que sugere para que o trabalho do próximo ano fosse melhor?
 9. Cite os pontos positivos e negativos das aulas e da professora.
 10. A professora pára a aula para falar de banalidades e não se importa com a aula em si e nem com os alunos? Por quê?
 11. Você já se sentiu ofendido(a) e/ou prejudicado(a) por alguma atitude da professora? Cite e explique o que aconteceu.
 12. Em sua opinião, as aulas de Inglês são produtivas? Justifique sua resposta.
 13. Qual é uma qualidade da professora que você admira e o que você não gosta que ela faz?
 14. A professora vem dar aulas com conteúdos preparados ou dá aulas sem direções (o que vem na cabeça)?
 15. Deixe uma mensagem para a professora!!!

Fonte: A autora, arquivos pessoais (2008).

É importante destacar que desde o início da minha carreira docente e, especificamente em minhas aulas, os estudantes eram protagonistas do ensino mediado por mim e responsáveis pela própria aprendizagem também. Além disso, com os resultados coletados por meio dessa avaliação aplicada ao fim do ano, eu analisava reflexivamente as minhas propostas de atividades, o desenvolvimento de cada estudante, os aspectos positivos e/ou negativos considerando as respostas coletadas e sempre havia devolutiva de tudo e perguntava aos estudantes se eles gostariam de se manifestar com relação ao registro da avaliação.

Lembro-me que mediante a ausência de experiência com relação ao planejamento e preparação das aulas, eu passava o fim de semana inteiro lendo, pesquisando, organizando materiais e atividades e registrando o passo a passo de

cada uma das aulas, atentando-se sempre para as especificidades de cada turma, ao propor atividades com agrupamentos produtivos, momentos aos quais os estudantes tinham a oportunidade de ter voz ativa em todo o percurso educativo.

Ainda com relação a esta avaliação, podemos perceber os laços afetivos, as habilidades socioemocionais sendo trabalhadas em detrimento da avaliação crítica que os estudantes deveriam ter acerca de como eu conduzia a aula e, de certo modo, quais eram as expectativas de ensino e de aprendizagem. Ademais, ressalto que conforme fui adquirindo mais experiência, sabedoria docente e discernimento diante das situações que ocorriam na sala de aula, esta avaliação era feita todo fim de bimestre e diariamente a partir de questionamentos no término de cada atividade, conteúdo e aula.

Reiterando os apontamentos sobre o professor-pesquisador, após estudos, leituras críticas, pesquisas ao longo dos anos e para a produção desta dissertação, encontrei uma variedade de abordagens que apoiam ou rejeitam a prática investigativa do professor ao pesquisar a própria prática em sala de aula, pelo fato de que ocorre, neste processo, um ato de examinar não somente o que faz enquanto professor, mas também uma análise sistemática da relação com os estudantes, com os colegas de trabalho, com os pais e/ou responsáveis e com o contexto de trabalho.

Ademais, deve haver uma participação ativa e consistente na vida da escola que requer do professor uma capacidade de argumentar as suas propostas e, acima de tudo, mostrar que é possível agir de tal maneira corroborando para que a investigação seja fundamentada, aceita e levada a sério pela comunidade escola e demais envolvidos.

Pesquisar e investigar a própria prática exige muito mais que maturidade profissional, pois por meio dela conseguimos modificar os rumos que a pedagogia praticada pelo professor trilha dentro e fora da escola. Buscando embasamento teórico acerca do professor enquanto pesquisador, podemos vislumbrar prós e contras apresentados em estudos científicos.

Conforme retrata Fonzi (1999), ele não está de acordo com a ideia de que os professores possam iniciar, de maneira isolada, investigações acerca da própria prática docente. Para que haja pesquisa e/ou análises investigativas, ele considera importante a integração, o apoio e a colaboração de um grupo. A partir daí, entende-

se que com a finalidade de discutir sempre que for necessário e os docentes sentirem que devem mudar as respectivas práticas pedagógicas ou até mesmo quando perceberem através de reflexões feitas com relação aos aspectos emocionais deles próprios e dos seus estudantes. Pois, tudo gira em torno das vivências e experiências adquiridas no processo de ensino e de aprendizagem por meio de novas perspectivas educativas.

Corroborando com as ideias explicitadas no parágrafo anterior, destacamos que:

Na verdade, para a realização de uma investigação sobre a prática, a colaboração oferece importantes vantagens, que a tornam num valioso recurso. São várias razões para que isso se verifique: Juntando diversas pessoas que se empenham num objetivo comum, reúnem-se, só por si, mais energias do que possui uma única pessoa, fortalecendo-se assim a determinação em agir; juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para se concretizar, com êxito, um dado trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações; juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e refletem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem. (BOAVIDA, PONTE, 2002, p. 44)

Em contrapartida, Ponte (2002, p. 7) aponta quatro grandes razões para que os professores façam pesquisa sobre sua própria prática: (i) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo meios para enfrentar e resolver os problemas dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuírem para a construção de um patrimônio de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e (iv) como modo de darem uma contribuição para o conhecimento mais geral dos problemas educativos.

Reiterando as ideias supracitadas, é importante salientar que o professor enquanto pesquisador desenvolve não apenas aulas melhores, práticas pedagógicas bem-sucedidas, ao tornar-se parte essencial deste processo, acaba constituindo um elemento decisivo da identidade profissional. Ao rever a literatura acerca desta temática, percebemos que isto não é algo novo e que, na verdade, tal ideia foi formulada há muito tempo pelo inglês Lawrence Stenhouse, em 1975.

Além disso, os autores Nóvoa (1992), Freire (1996a, 1997) e Behrens (2013) que ainda serão elencados posteriormente, sustentam que todo o bom professor tem

de ser investigador ao desenvolver uma investigação em íntima relação com a sua função de professor. Para tanto, trago a seguinte citação:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (ALARCÃO, 2001, p. 5)

Sendo assim, durante o processo de pesquisa e investigação da prática docente, o professor desenvolve habilidades, competências ao refletir e construir novos conhecimentos. Fazendo referência à minha trajetória docente de língua inglesa, percebo que nesta linha do tempo didática e pedagógico-metodológica, a maneira de proceder e agir diante do ensino dentro e fora da sala de aula foi revisto e modificado devido aos aspectos empíricos, científicos e, principalmente profissionais.

Ao analisar e relembrar os meus escritos nos cadernos de planejamento de aulas e documentos e registros pedagógicos produzidos para a escola como, por exemplo, planos de ensino, planos de ação e até mesmo as atividades aplicadas e preparadas para os estudantes, consigo perceber mudanças extremamente significativas quanto a forma de registrar, abordar os temas pensados para as aulas (muitas vezes, com o auxílio e com sugestões vindas dos estudantes solicitadas anteriormente) e, inclusive, como dar aulas desde o momento da chegada na sala, a conversa inicial com a turma, a apresentação da proposta da aula e as atividades preparadas para aquele momento.

Segundo Behrens, quando:

[...] o professor submete à apreciação dos alunos seu projeto pedagógico, na busca de uma aliança e um processo de envolvimento com os estudantes. Com a proposição de um trabalho coletivo, o docente torna o aluno corresponsável pela sua aprendizagem. Juntos buscam caminhos compartilhados na investigação para a própria elaboração, relevante e significativa. (BEHRENS, 2013, p. 83)

A partir da leitura dessa citação acima, eu consigo vislumbrar aspectos presentes na minha prática docente desde o início da carreira profissional, pois sempre achei viável conduzir os estudantes para que se tornassem responsáveis pela própria aprendizagem e pudessem refletir junto comigo acerca das aulas e das

atividades realizadas. Em contraposição ao ensino tradicional, os estudantes não eram vistos como meros reprodutores e aqueles quem realizavam cópias e mais cópias de conteúdos que, em sua maioria, não faziam sentido e de nada tinham a ver com a realidade local e deles próprios, impedindo assim de desenvolver a autonomia em todos os aspectos possíveis ao longo do processo educativo. É evidente que cada um possui funções diferenciadas no contexto da sala de aula, mas quando há essa parceria entre professor-aluno mediante as situações vivenciadas cotidianamente, a construção do conhecimento torna-se eficaz e efetiva.

Para tanto, atenta-se para a necessidade de uma formação docente pautada no conhecimento em fazer pesquisa, para que este professor deixe de ser pura e simplesmente um reprodutor de técnicas, práticas e métodos de ensino convencionais por forma e pressão do sistema educacional no qual está inserido e passe a ser um produtor de conhecimento, um pesquisador de sua prática e autor de sua prática educativa. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada definem que a pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor e nesse percurso enquanto pesquisador que deve assumir a própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e análise.

Ampliando a ideia supracitada, Stenhouse (1991) explicita que o professor, como pesquisador de sua própria prática, transforma-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas e nessa trajetória, o currículo, enquanto expressão de sua prática e das qualidades pretendidas, é o elemento que se reconstrói na indagação, da maneira que também se reconstrói a própria ação.

Dessa maneira, a pesquisa na docência constitui um diálogo e fusão de ideias educativas e de ações pedagógicas que se justificam mutuamente. Desse modo, quando o professor se assume pesquisador e investigador da própria prática, engendra-se um rol de responsabilidades quanto à aprendizagem de qualidade para os alunos sob forma de direcioná-los à construção do conhecimento, respeitando os conhecimentos prévios e de mundo e, sobretudo, cria-se uma parceria entre professor-aluno concretizando uma ação pedagógica colaborativa.

Freire (1997, p. 25) esclarece que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”. Em outros termos, educador e educando

trabalhando em conjunto, construindo os conhecimentos com coerência e ética, propiciando um trabalho cooperativo fortalecido na afetividade e reciprocidade.

Todavia, para que isso aconteça, de fato, na abordagem da pesquisa, “o professor deve ser contínuo investigador, insaciável, pois sua atitude refletirá sua vivência, sua militância na busca da produção do conhecimento” (BEHRENS, 2013, p. 90). Além do mais, fica claro que a partir do momento em que o professor atua sem medir esforços a fim de potencializar mecanismos que abarcam uma relação próxima entre o ensino e a aprendizagem de maneira verdadeiramente significativa, podemos conceber nas palavras de Freire (1996a, p. 47) “que tanto os professores como os alunos sejam sujeitos críticos do ato de conhecer”.

Com isso, temos superada a ideia de que o docente traz somente para a sala de aula resultados prontos, fragmentados do saber ou do legado cultural e científico, mas, como apontava Freire, “o educador-problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente na cognoscibilidade dos educandos... e estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos em diálogo com o educador, investigador crítico, também” (FREIRE, 1996b, p. 56-76). Neste íterim, ocorre a ressignificação da compreensão do aluno, do conhecimento e da prática pedagógica bem como a formação docente.

No ano de 2007, ainda em começo de carreira, pensei no momento do planejamento semanal, modificar a ordem dos fatores. O assunto era, de acordo com o material, análise textual com foco na gramática. O objetivo principal da aula era: ler e compreender o texto a partir da criação de regras gramaticais pelos estudantes (este objetivo foi pensado por mim). O objetivo da atividade prescrito no material era: ler e compreender o texto utilizando as estratégias de leitura. A turma escolhida foi o 9º ano (na época, 8ª série). Qual era a proposta pensada para aquele momento? Decidi ir muito além do simples fato de fazer a análise textual ao retirar as informações solicitadas nas questões. As etapas foram:

1. No dia da aula, antes de iniciar a explicação da rotina escrita na lousa, conversei com os estudantes acerca dos sentimentos naquele instante, sentimentos anteriores às aulas, o que esperavam da aula, da escola e até mesmo deles;
2. Na sequência, ao explicar qual era o objetivo da aula, eu os questionava quanto à aula anterior, resgatando por meio de

informações que lembravam e pedia aos estudantes que “puxassem” da memória por meio de *insights* que podiam ser compartilhados para a turma;

3. Era habitual fazer um suspense com relação à proposta das atividades planejadas, dizendo que, naquele dia, iria mudar os papéis. E eles abismados, sem entender, ficavam só observando. Posteriormente, eu disse que o objetivo da aula era a partir dos ensinamentos e construção de conhecimentos impulsionados por eles;
4. Então, eu fiz a entrega de um texto (xerocopiado do próprio material) e eles deviam responder 6 questionamentos (o que? / para quê? / como? / onde? / por quê? / quem?). Depois, continuei falando: eu gostaria que vocês me dissessem qual o tempo verbal é predominante do texto (presente, passado, futuro) e como foi utilizado para conectar as partes do texto. **Observação:** eles já possuíam domínio das estratégias de leitura. Dei uma pausa para que fizessem essas atividades;
5. Para compartilhar as respostas e reflexões acerca do que foi proposto, eles tinham que expor para a turma da forma que achassem mais fácil, prático e ideal;
6. Expuseram as conclusões que tiraram e, nesse momento, foi aberto um espaço para que houvesse um debate dirigido pelo representante da turma a fim de fazer comparações, observar as similaridades e contradições entre as respostas;
7. Para fechar esta parte, eu os parabenei pelo protagonismo apresentado em todo o percurso de realização das atividades;
8. Por fim, chegamos à conclusão de que o tempo verbal em destaque no texto era o Passado, em especial, com o uso dos verbos regulares;
9. A partir daí, comecei a explicação mais teórica referente às regras necessárias para a formação deste tempo verbal, as exceções quanto ao uso da terminação -ed ao fim dos verbos regulares, entre outros aspectos;
10. Depois de tudo sistematizado, disse aos estudantes que, na aula seguinte, retornaríamos ao material no qual continha atividades com o

mesmo tempo verbal, para que fizéssemos a análise com outros olhares e assim dar sequência à aula.;

11. Mais uma vez, para a minha surpresa, os estudantes relataram que da forma como a aula foi conduzida, tornou-se muito mais fácil compreender os aspectos gramaticais em questão e que gostariam que sempre fossem feitas de variadas formas (neste momento, avaliação e autoavaliação ocorreram).

Ao analisar as etapas propostas para a aula em questão, podemos entender a importância que Paulo Freire preconizava em seus escritos que, a partir de uma educação libertadora e emancipatória, é possível transformar a realidade da própria aprendizagem por meio de processos significativos, estratégias e metodologias ideais para cada momento com foco na autonomia do docente do estudante.

Com isso, para que ocorram situações que envolvam o estudante não como mero receptor, mas essencialmente parte do processo educativo, ao participar ativamente, integrando os seus conhecimentos de mundo, de vida aos conhecimentos científicos fornecidos pelo material de apoio ao currículo e, conseqüentemente, apresentados pelo docente.

Levando em conta a abrangência e, por outro lado, as convergências e divergências que cercam a ideia de que há requisitos mínimos para que uma atividade possa ser considerada investigação. De acordo com Ponte (2002) o autor francês Jacky Beillerot acentua que para concretizá-la enquanto uma ação efetiva e válida, deve corresponder a três condições: (i) produzir conhecimentos novos, (ii) ter uma metodologia rigorosa, e (iii) ser pública. Para tanto, compreende-se que a partir do momento que o trabalho se limita a reproduzir o que já existe, não trazendo nada de novo, poderá ser considerado algo útil, mas não será propriamente uma verdadeira investigação. Além disso, para ser qualificado como uma investigação propriamente dita, o trabalho terá que envolver alguma forma de rigor, em outras palavras, tem que assumir uma natureza minimamente metódica e sistemática, permitindo, dessa maneira, a sua possível reprodução.

Percebe-se que os professores que possuem incentivos e autonomia enquanto pesquisadores são capazes de:

Problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, reflexão não é sinônimo de

pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo ainda além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez para entender o fenômeno, encurta a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria. (LÜDKE, 2005, p. 8).

Ademais, conforme apresenta Nóvoa (1992), quando o professor se transforma em pesquisador, dá a ele a oportunidade de assumir como foco de pesquisa a própria realidade escolar a fim de analisá-la reflexivamente, contrariando, para tanto, a lógica hegemônica que coibi o processo de profissionalização docente e até mesmo o fato de o professor instrumentalizar a própria prática.

Analisando toda a conceituação teórica exposta nos parágrafos anteriores, acredito ser importante a partir dela, justificar os motivos pelos os quais fizera-me tornar uma professora pesquisadora. Rememorando a relevância da pesquisa para a prática docente, em meio a tantos apontamentos favoráveis e desfavoráveis com relação ao tema, entendo que desde o momento em que era estudante do curso de Letras, onde passava o dia todo estudando em casa, indo além do que os meus professores realizavam durante as aulas presenciais, já estava colocando em prática a pesquisa, em outras palavras, não a pesquisa por si só. Por meio das leituras complementares que eu fazia, analisava o panorama educacional, as políticas que eram vigentes e, sobretudo, buscava em minhas lembranças enquanto estudante da escola pública fazer comparações acerca dos ensinamentos e reflexões que os docentes do ensino superior propunham.

Ademais, naquela época, já não concordava com as situações que ocorriam no ambiente escolar, seja quanto a maneira pela qual os meus professores ensinavam, seja pela carência de recursos didático-pedagógicos, da pedagogia tradicional que eles seguiam e, inclusive, como realizavam as atividades de língua inglesa conosco.

Entendo que os métodos e abordagens de ensino partindo dos princípios da pedagogia tradicional existiam e ainda existem em determinadas práticas docentes, no entanto, não devem ser utilizados como únicos e exclusivos, podendo o professor perpassar as aulas mesclando metodologias, estratégias de ensino desde que estas possuam uma intencionalidade pedagógica e além disso, estejam de acordo com a realidade do processo educativo em questão. Lembrando que, a partir do momento em que o professor ousa acreditar que o ensino que propõe pode ser pesquisado,

analisado e refletido não somente por ele, mas também pelos estudantes e gestão escolar, os caminhos a serem percorridos serão suavizados e bem-sucedidos.

Ao pensar nos procedimentos e aspectos metodológicos que envolvem a presente dissertação, é relevante apresentar os fundamentos que embasam a escolha da abordagem da pesquisa correlacionada ao estado de conhecimento, à análise documental e o uso de narrativas autobiográficas.

Para iniciarmos o processo de produção escrita, determinamos como opção de pesquisa, a abordagem qualitativa que engloba o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos, por exemplo: estudo de casos, história de vida, experiência pessoal, textos e produções, textos observacionais/ registros de campo, históricos interativos e visuais, entre outros documentos. Nesse sentido, o pesquisador das Ciências Humanas, utiliza várias práticas interpretativas interligadas na esperança de sempre conseguirem compreender um pouco melhor o assunto que está estudando. (DENZIN; LINCOLN, 2006)

Aprofundando a escolha do método que será utilizado, trazemos como referência o seguinte trecho:

O método qualitativo é adequado aos estudos de história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2008, p. 57)

Inicialmente, foi realizado um estado de conhecimento²³ na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (*BDTD*) da CAPES e na ERIC (Education Resources Information Center) nos últimos cinco anos mediante a utilização dos descritores “ensino de inglês” AND “narrativas autobiográficas”, “políticas educacionais” AND “ensino de inglês”, “ensino de inglês” AND “escola pública” com a finalidade de identificar o que foi produzido nos âmbitos nacional e internacional. Além disso, leituras de livros e textos que abordam a respeito da história do ensino de inglês no contexto da escola pública.

²³ Neste texto, estado de conhecimento é entendido na perspectiva de Morosini (2015, p. 102) como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Mediante os resultados obtidos, convém destacar que não foram encontrados textos que se relacionavam diretamente ao tema abordado por mim nesta dissertação. No primeiro par de descritores “ensino de inglês” e “narrativas autobiográficas” apareceram 460 textos na BDTD e 8 na ERIC e o teor de cada um desses textos abarcava questões referentes à pesquisa (auto)biográfica, na qual o pesquisador não era o sujeito da análise e sim narrativas de terceiros que foram coletadas por pesquisa de campo, estudo de caso, etc. Já quanto aos descritores “ensino de inglês” e “políticas educacionais” foram: 439 – BDTD / 558 – ERIC. Os temas apresentados nas teses e dissertações traziam informações sobre as políticas educacionais de um modo geral e não somente fazendo referência ao ensino de inglês na perspectiva que propomos nesta presente pesquisa. E, por fim, foi feita uma busca com os descritores “ensino de inglês” e “escola pública, onde encontramos: 601 na BDTD e 358 resultados na ERIC. Após realizar esta etapa – estado de conhecimento – podemos concluir que, a pesquisa que realizamos aponta aspectos relevantes e significativos por ter como base de análise e estudo as narrativas da própria pesquisadora e, assim estabelecer interrelações como parte integrante da reflexão crítica e os encaminhamentos estabelecidos acerca do ensino, das políticas educacionais, da formação e identidade docente e acima de tudo, demonstrar que a reflexão na ação, na ação e na ação sobre a ação devem estar presentes no percurso formativo de todos os professores.

Posteriormente, foi realizada uma pesquisa documental que de acordo com Gil (2008) é muito parecida com a pesquisa bibliográfica e ainda esclarece que a diferença está na natureza das fontes, pelo fato de que são materiais que ainda não receberam um tratamento de análise ou que ainda podem ser reelaborados conforme o objeto de pesquisa. E, há alguns documentos que já foram processados, no entanto, podem receber outras análises e/ou interpretações.

Ademais, por meio desta análise documental foi possível avaliar atentamente cada um dos documentos utilizados na pesquisa com o propósito de examinar criticamente a partir dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. (CELLARD, 2008, p. 303) Após a apreciação analítica dos documentos, chega o momento em que necessitávamos reunir as informações coletadas mediante os itens supracitados. Entretanto, cabe destacar que a característica essencial da análise documental, é a

realização desta análise de maneira coerente tendo em vista a temática proposta e as perguntas de pesquisa. (SÁ-SILVA ; ALMEIDA ; GUINDANI, 2009)

Para tanto, justifica-se o uso da análise documental, pois temos como foco principal associar as políticas educacionais e suas respectivas inconstâncias apresentadas nas normativas federal e estadual quanto a inserção da LI no contexto da escola pública.

A fim de corroborar com as etapas elencadas acima e contribuir efetivamente com a análise²⁴ dos dados apresentados na literatura científica e nos documentos oficiais, convém destacar o uso que fizemos de narrativas escritas pela própria pesquisadora. Por meio delas, foram analisados eixos temáticos que irão perpassar os demais aspectos metodológicos e, sobretudo, compuseram a sequência lógica da produção escrita.

Sob forma de caracterizar, explicitar e fundamentar teoricamente a trajetória profissional docente, foram utilizados como coleta de dados os seguintes eixos temáticos: tentativas a fim de modificar a realidade e o discurso da maior parte dos estudantes; ampliação das discussões nas aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPCs) à respeito da importância de se estudar e conhecer uma língua estrangeira moderna; conversas informais em sala de aula apresentando os fatores que a aprendizagem da língua inglesa iria proporcionar na vida pessoal e profissional; alterações constantes em minha prática pedagógica; desmistificação significativa quanto a ineficácia do professor de línguas no contexto atual, mesmo diante das situações peculiares e condições precárias de trabalho; desvalorização profissional; ausência de recursos materiais e tecnológicos.

Para que estes eixos fossem contemplados e correlacionados entre teoria e prática, fizemos uso das memórias que foram encaminhadas sob forma de narrativas autobiográficas, registros pedagógicos e documentais (planos de aula, planejamentos anuais, escritos em cadernos de preparação de aulas, portfólios) feitos por mim ao longo da minha trajetória pessoal e profissional.

Além disso, é importante mencionar que a pesquisa autobiográfica na qual o próprio pesquisador é narrador e participante ao mesmo tempo, vem ampliando e

²⁴ Análise, no contexto que aqui se insere, é “uma questão de dar significado às primeiras impressões, bem como às compilações finais” (STAKE, 1995, p. 71).

estabelecendo-se como algo pertinente cientificamente a fim de contribuir para a (auto)formação do professor mediante a sua respectiva prática pedagógica reflexiva.

Sendo assim, corroborando com a formação docente e os conceitos deste tipo de pesquisa, o presente estudo trouxe também um aporte teórico embasado nas contribuições de pesquisadores como Josso (2007, 2010), Nóvoa e Finger (2010), Dominicé (2010), Abrahão (2010), Souza (2006). Além do mais, parte dos princípios de que são relevantes para o entendimento em sua totalidade, os científicos epistemológicos e metodológicos que envolvem o campo das pesquisas (auto)biográficas preconizadas a partir de histórias de vida pessoal e profissional, da formação docente em si através de narrativas escritas pelo sujeito/pesquisador.

A fim de ampliar a explanação acima citada, Josso (2002) relata que a abordagem biográfica é “um caminhar para si”, pois correlaciona-se a tudo o que o sujeito constrói de si mesmo em suas narrativas, tornando-as um meio de reflexão, análise e autoavaliação que vão desde as experiências adquiridas no percurso profissional até as aprendizagens conquistadas enquanto pessoa ao longo da vida.

Com isso, ainda neste sentido, Conelly e Cladinin (1990, p. 2) apontam que: “o estudo da narrativa é o estudo da forma como os seres humanos experimentam o mundo. Essa noção geral transfere-se para a concepção da educação como construção e reconstrução de histórias pessoais e sociais [...]”.

Além disso, Souza (2004, p.42) revela que escrever sobre si remete o sujeito para uma dimensão de "auto-escuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si".

Os escritos acabam tornando-se objeto de reflexão e autorreflexão levando a crer que, por ser uma escrita autobiográfica, constitui-se em um momento único para o desenvolvimento da competência interpretativa, crítica e reflexiva sobre si e a respeito do objeto de estudo. Com isso, podemos vislumbrar por meio análises reflexivas, vários aspectos articulados aos espaços, tempos e até mesmo uma variedade de dimensões pessoais concatenadas em busca de uma sabedoria de vida.

Diante da escrita de narrativas autobiográficas, os eixos temáticos escolhidos, inicialmente, são separados em dimensões que envolvem: o retrato da história de vida pessoal iniciando-se na infância; a vida escolar e acadêmica acerca

da escolha pela docência; a trajetória enquanto docente; o processo de reflexão na ação, sobre a ação e da ação sobre ação; as transformações ocorridas nas políticas educacionais e sociais e seus reflexos na sala de aula; ausência e ineficácia dos materiais didático-pedagógicos; carreira docente desvalorizada; metodologias e estratégias de ensino utilizadas ao longo dos anos enquanto professora de LI; modificações alcançadas com relação aos discursos dos alunos, demais professores e gestão escolar quanto à crença de que não se ensina inglês na escola pública; qual era o perfil dos estudantes que tínhamos e àqueles que temos hoje.

Para tanto,

[...] aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação. Evidentemente, a família é o lugar principal dessas mediações. Os pais são objetos de memórias muito vivas. Estabelece-se com cada um deles uma relação particular, que vai, por vezes, mostrar-se determinante na oral escolar e profissional. (DOMINICÉ *apud* NÓVOA, 2010, p. 87)

Além disso, o autor ainda ressalta que o material biográfico está cheio de traços que influem a capacidade formadora das confrontações da vida cotidiana, das contrariedades sofridas, das revoltas declaradas. Em outras palavras, tudo o que acontece na vida pessoal interfere, influencia e, muitas vezes, colabora para a emancipação por meio da qual o adulto dá progressivamente forma a sua existência. (DOMINICÉ *apud* NÓVOA, 2010, p. 87)

Como forma de demonstrar a abrangência e importância das memórias, das histórias de vida e, conseqüentemente, as narrativas de vida no campo das Ciências Humanas adentrando no campo da pesquisa científica para que trouxesses resultados tão expressivos quanto à objetividade proposta pela abordagem quantitativa e outros meios de se fazer a pesquisa propriamente dita, ao oferecer a oportunidade de dar voz aos sujeitos que até então não eram ouvidos ou tinham espaço restrito para expor as suas ideias, opiniões e reflexões. Sendo assim, é importante destacar que:

A utilização das narrativas de vida se mostra aqui particularmente eficaz, pois essa forma de coleta de dados empíricos se ajusta à formação das trajetórias; ela permite identificar por meio de que mecanismos e processos os sujeitos chegaram a uma dada situação, como se esforçam para administrar essa situação e até mesmo para superá-la. (BERTAUX, 2010, p. 27)

A partir da citação acima, amplia-se a ideia de que, por meio da escrita das narrativas, o pesquisador adentra no lado mais profundo que se refere ao conhecimento de si e das dimensões intuitivas, pessoais, sociais e políticas, remetendo a constantes desafios em relação as suas experiências e as posições tomadas que são construídos pelo sujeito a fim de ampliar o seu processo de conhecimento e de formação a partir das experiências adquiridas. (SOUZA, 2006)

Reiterando, a proposta diante da escrita autobiográfica ocorreu de maneira cronológica e, por outro viés, de maneira não linear considerando os insights, os sobressaltos e as lembranças instantâneas concebidas no momento da escrita, trazendo informações pertinentes, consistentes e embasadas teoricamente acerca da docência de língua inglesa na escola pública estadual, com a finalidade de compreender tanto os aspectos pessoais e profissionais quanto os fatores intrínsecos e extrínsecos à sala de aula que interferiram e ainda interferem no fazer pedagógico nos quinze anos de docência, abordando informações condizentes à correlação dos acontecimentos narrados de maneira reflexiva. É importante destacar que as narrativas autobiográficas foram produzidas retomando as próprias memórias e registros feitos ao longo dos anos, não sendo necessárias observações diretas das minhas aulas nos dias de hoje, havendo, para tanto, um distanciamento entre a própria professora e pesquisadora.

Por fim, fizemos a fundamentação teórica intercalada e atrelada às informações apresentadas em meus escritos com o intuito de responder as perguntas de pesquisa, contemplar os objetivos específicos estabelecidos para o objeto de estudo e, conseqüentemente, apresentar dados que corroboram para o entendimento científico do problema de pesquisa.

Sendo assim, contribuiremos para estudos posteriores sobre a temática em questão, visto que a pesquisa compreende um processo contínuo e permanente de reflexão acadêmica, novos olhares para a educação e para a sociedade como um todo.

Posteriormente, na seção 7, serão apresentadas outras formas de se analisar reflexivamente os acontecimentos ao longo da minha trajetória e, conseqüentemente, ações que ocorrerão futuramente mediante a realidade vigente.

7 O PRESENTE, REFLEXÃO DO QUE JÁ FOI E SEMENTE DO QUE VIRÁ: PRÁTICAS REFLEXIVO-CRÍTICAS

Ao olhar toda a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica com os olhares mais atentos e pensando que a partir do instante em que me vi pesquisadora da minha prática, isso lá no início da carreira enquanto professora de língua inglesa da escola pública passando por escolas com realidades diferentes, estudantes com suas individualidades e necessidades não somente enquanto aprendizes, mas também como pessoas que estão a todo momento nos provando de diversas maneiras por meio de situações conflituosas, gritos de socorro, vivendo em meios que possuem muita vulnerabilidade social, outros que estão lá para buscar uma palavra amiga, um conselho, um apoio maior diante do contexto em que vivem e até mesmo nos inspirar e demonstrar através da realização de atividades bem-sucedidas, que ainda é possível acreditar na educação e continuar na profissão.

Tenho visto neste percurso educativo que houve situações que me levaram a refletir pensando quem eu era na vida desses estudantes e que, muitas vezes, o que eu gostaria de ensinar e estava planejado não importava para o que eles queriam encontrar na escola. Por outro lado, eu sempre me posicionava no lugar de cada um deles e acreditava que antes dos conhecimentos científicos a fim de formá-los para o mundo do trabalho, para passar no vestibular e/ou concursos. Eu, às vezes, interrompia as aulas e até mesmo começava partindo dos anseios, dificuldades e angústias que os afligiam. Podem dizer que isso foi uma perda de tempo, que o certo mesmo é entrar na sala de aula e fazer acontecer o currículo estabelecido pela rede sem ao menos saber quem são os estudantes, de onde vieram, o que pensam, o que sentem e o que almejam para suas respectivas vidas.

Partindo desses apontamentos, vejo e acredito que todos os alunos que estiveram na minha presença, puderam compartilhar tudo aquilo que gostariam e, além disso, tiveram a oportunidade de tornarem pessoas melhores sempre. Digo isso, pois em todas as minhas aulas, desde o início de carreira, quando ainda era inexperiente e, às vezes, inocente, eu já podia contemplar os aspectos positivos e negativos mediante a minha forma de ensinar, de conduzir a aula, de atender os estudantes considerando as respectivas especificidades e, de certo modo, as

dificuldades que apresentam e precisariam ser trabalhadas para que conseguissem desenvolver habilidades que antes eram impossíveis.

Com isso, levando em consideração a minha experiência enquanto docente de LI da escola pública, posso dizer que desde o início até os dias atuais, continuo lutando por meio de estudos, de pesquisas, cursos de atualização e aperfeiçoamento proporcionar o que há de melhor no ensino de línguas mesmo diante de tantas adversidades que envolvem: ausência de materiais didático-pedagógicos, políticas educacionais instáveis diante da obrigatoriedade ou não de inserir uma língua estrangeira; carência de cursos de formação continuada; professores mal remunerados; desprestígio da escola, dos colegas de profissão e da sociedade quanto as crenças da não aprendizagem de LI na escola pública; orientações pedagógicas sem sentido e serventia para o uso em sala de aula; materiais de apoio ao currículo com estratégias de ensino ultrapassadas sem respeito às necessidades individuais dos estudantes e o contexto ao redor da escola; conteúdos que envolviam repetição e memorização e que não eram contextualizados; professor visto como aquele quem deve fazer tudo pelo estudante e responsabilizado sempre pelo insucesso diante de suas práticas pedagógicas; entre tantas outras.

Buscando entender todo este processo conflituoso que é ser professor de línguas da escola pública, ao longo da minha carreira profissional (entre altos e baixos) consegui perceber que, por meio de reflexões e críticas que eu mesma fazia com relação a minha prática docente, modificando diariamente o fazer pedagógico e desqualificando o lado obscuro e repleto de inconstâncias com relação à situação educacional no país, no estado, na sociedade e, principalmente, na sala de aula, local este, onde tudo o que for feito com/por amor aos estudantes e à docência efetivamente é possível dizer: eu ensino inglês e, conseqüentemente, meus estudantes aprendem.

Ao rememorar as atribuições do professor enquanto pesquisador e, ao mesmo tempo, reflexivo, torna-se pertinente e necessário contemplar, nesta discussão, a importância que o docente tem diante da sociedade, seja ao tratar de assuntos de cunho pedagógico, seja com relação aos aspectos referentes ao contexto que o circunda. Para tanto, o papel político do professor é estar engajado

nas lutas sociais a fim de transformar os estudantes em cidadãos que possuem mais do que conhecimentos, mas também que possam intervir na realidade que vivem.

Nesse sentido, é visto neste professor um potencial autorreflexão e ação transformadora para além da própria prática, levando em consideração a problematização teórico-prática e ao repensar o processo de ensino e aprendizagem, modifica-se perceptivelmente a abordagem pedagógica diante dos fatores internos e externos à sala de aula e, sobretudo, à escola. É pertinente ponderar que:

O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-os capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como intelectuais transformadores significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a um potencial de transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social. (GIROUX, 1997, p.90)

Ampliando a constatação teórica supracitada, Contreras (2002) salienta que para o professor intelectual concretizar-se efetivamente, pressupõe uma prática intelectual crítica direcionada à solução de problemas e situações da vida diária, a partir do desenvolvimento não só da “compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com os alunos, deve desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola”. (Ibidem, p.158)

Ainda de acordo com os estudos de Contreras (2002), Smyth propõe que os professores se façam perguntas “críticas” como as seguintes: De onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino? Como cheguei a apropriar-me delas? Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas? A que interesses servem? Que relações de poder estão implicadas? Como estas ideias influem no meu relacionamento com os alunos? À luz do que descobri, como posso trabalhar de forma diferente?

Ao abordar tais questões, compreende-se a necessidade de retomar ao conceito da Teoria da Indagação de John Dewey (1859 - 1952) na qual Schön busca fundamentos para a construção de sua teoria de prática reflexiva, embasada nas ideias de reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e conseqüentemente a reflexão sobre a reflexão na ação concatenadas não somente à prática docente, mas

também quanto à escola, ao coletivo, ao trabalho em si e, além disso, supõe que o professor neste percurso formativo, consiga realizar ações que dinamizem a relação teoria-prática e assim compreenda que há idas e voltas, avanços e retrocessos, percursos necessários entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Além disso, é relevante citar que:

A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997, p. 20)

Ao demonstrar a relevância de o professor transfigurar-se em um sujeito que orienta a própria prática com reflexões constantes, na tentativa de buscar saídas, conclui-se que deve haver, sobretudo, uma incorporação na dinâmica institucional a fim de o educador deixar de ser um mero executor de tarefas e regras preconcebidas e assim caminhe em busca de se criar, de fato, a autonomia profissional quanto aos aspectos pessoais, sejam eles compromissos moral e ético, sejam eles sociais, levando em conta o cotidiano escolar e a coletividade na efetivação da identidade docente.

Torna-se, para tanto, interessante, estabelecer as diferenças existentes entre o professor intelectual-crítico e o professor reflexivo no processo de formação e identidade docente, onde o primeiro não refere-se apenas o tipo de reflexão/meditação que ele faz sobre as suas práticas e suas incertezas, mas sim supõe uma maneira crítica de analisar os fatos que ocorrem no ambiente escolar, em especial, dentro da sala de aula, já o segundo modelo de professor refere-se à reflexão sobre a prática.

Ademais, são apresentados nos estudos de Contreras (2002) que a prática reflexiva é, sobretudo, um compromisso crítico. E, como forma de compreender este processo, o autor se ancora nos princípios teóricos envolvidos na concepção de reflexão a partir de estudos feitos por Kemmis (1985). São eles:

- A reflexão não está biológica ou psicologicamente determinada, nem é tampouco “pensamento puro”; expressa uma orientação à ação e tem a ver com a relação entre pensamento e ação nas situações reais históricas nas quais nos encontramos.
- A reflexão não é o trabalho individualista da mente, como se fosse um mecanismo ou mera especulação; pressupõe e prefigura relações sociais.

- A reflexão não está livre de valores nem é neutra; expressa e serve a particulares interesses humanos, sociais, culturais e políticos.
- A reflexão não é indiferente ou passiva em relação à ordem social, nem se reduz a discutir os valores sobre os quais exista acordo social; ativamente, reproduz ou transforma as práticas ideológicas que estão na base da ordem social;
- A reflexão não é um processo mecânico nem tampouco um exercício puramente criativo na construção de novas ideias; é uma prática que expressa nosso poder para reconstruir a vida social pela forma de participação por meio da convivência, da tomada de decisões ou da ação social. (Kemmis, 1985, p. 149)

Ao relatar a importância do trabalho docente embasado nos pressupostos da autonomia, seja da própria prática, seja ela presente no ambiente escolar, faz-se necessário refletir a respeito de que professor e aluno temos, como desejamos que fossem e, sobretudo, que escola estamos inseridos e gostaríamos de ter. Para tanto, couberam discussões acerca da relevância de reflexão sobre a ação, reflexão na ação e reflexão da ação sobre a ação, destacando o papel do professor como ser reflexivo, intelectual-crítico e pesquisador. Devemos considerar os aspectos intrínsecos e extrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem, o aluno como ser que ensina e aprende, a autonomia da escola na busca pela qualidade da educação ao reconhecer que este professor é essencial diante do cotidiano escolar, da sociedade quanto aos valores éticos, morais, conhecedor das políticas educacionais que alavancam e/ou impedem de certa forma a concretização de práticas efetivas e significativas, contudo, que não permita interferências desnecessárias no interior da sala de aula e no próprio fazer pedagógico.

Desse modo, para que haja, neste contexto educacional, uma melhoria na qualidade do ensino e também da aprendizagem, o professor deve estar em formação constante guiado pelas demandas da sociedade, do aluno atual, da realidade da escola e, sobretudo, motivado em busca de novos caminhos ao refletir sobre a própria prática. Para tanto, pensemos na escola e no perfil de professor como forma de entender que não devem ser considerados apenas os interesses individuais, mas sim a coletividade, o sentido plural. Assim, leva-nos a repensar as concepções, as políticas educacionais e as diversas abordagens que estão

envolvidas no conceito de autonomia que influenciam tanto o ensino quanto à aprendizagem e, destaca-se que devemos fortalecer os vínculos entre escola e sociedade a fim de proporcionar espaços de construção de um mundo mais justo, democrático, ético, considerando os fatores socioculturais, as relações interpessoais e o contexto que a escola está inserida.

Para Alarcão (1996, p. 175), “a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”. Além disso, a autora corrobora dizendo que para o exercício da reflexão faz-se necessário que haja uma articulação entre os motivos que nos levam a buscá-la partindo das nossas ações e convicções acerca das práticas pedagógicas.

Por outro lado, ao olhar para o meu crescimento pessoal e profissional e, sobretudo, enquanto professora de língua inglesa, consigo delinear em meio aos avanços, aos retrocessos, às frustrações da docência, às alegrias e frutos que colhi, tenho colhido e que já foram semeados, é pertinente destacar que quando eu me vi modificando constantemente as minhas práticas docentes diariamente, observando o desenvolvimento gradual dos meus alunos, buscando novas formas de aprender, motivados para querer sempre mais, não deixando esgotar somente as possibilidades que o material trazia e proporcionando momentos prazerosos, significativos e produtivos de muita aprendizagem, excluindo do pensamento as críticas quanto ao componente curricular que estou a ensinar, quanto às metodologias e estratégias de ensino que eu faço uso, alterando-as sempre que necessário, pude concretizar e desmistificar o discurso impecioso de que não se ensina e nem se aprende inglês na escola pública.

Tenho motivos variados para erguer esta bandeira a fim de colaborar com novos estudos e direcionamentos acerca das crenças, indagações e até mesmo incertezas que levam o professor de línguas a pensar a partir do que é mais importante: os seus estudantes. Sei que é primordial estar ciente das novas demandas educacionais, conhecer as políticas que estão envolvidas no processo educativo a fundo, trabalhar em equipe e estar presente e agir ativamente nos momentos de formação (às vezes, considero-os como momentos de deformação e que, normalmente servem para criticar o trabalho do professor e não formar em si), conhecer a realidade da escola, o projeto político-pedagógico, participar das reuniões de colegiado, de conselho de classe, etc.

Entretanto, quando presencio e vivencio situações em que os estudantes estão aprendendo, ampliando os horizontes, reconhecendo a importância da LI para a vida como um todo, modificando-se enquanto pessoas a partir dos meus ensinamentos, conselhos e laços afetivos, dizendo que as aulas são interessantes (passam rápido), que eu sou o motivo para estar na escola, que achavam que nunca iriam aprender inglês antes de me conhecerem, quando encontro ex-alunos e, por vezes, recebo mensagens nas redes sociais, dizendo que nunca esquecem das minhas aulas, que eu fui muito importante na formação deles (penso, ganhei o dia – Risos) já entendo que alcancei os meus objetivos mesmo diante de tanto trabalho sem ter o reconhecimento devido por muitos da escola, da sociedade e do país pensando nas políticas públicas educacionais que mal consideram o professor como um ser humano que exerce com/por excelência uma função tão valiosa na formação de todos que passam pela a escola.

Sendo assim, compreendo que a minha função social vai muito além do que a sociedade concebe acerca do professor e da educação oferecida na escola pública. Com isso, se fosse tão insuficiente além da precariedade existente, seria muito mais fácil reproduzir a criar. Conforme explica (FREIRE; SHOR, 1986, p. 21) “a educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem”. E quando o professor trata a educação com um ato político, mesmo diante de situações arriscadas, torna-se realidade os teus sonhos e os sonhos dos aprendizes.

Observando o cenário atual, especificamente até o fim do ano de 2019 que é o foco desta dissertação, percebo que as minhas reflexões e críticas quanto as minhas práticas pedagógicas, quanto ao que vigora nas políticas educacionais, a realidade da escola, a precariedade não só de materiais/recursos didáticos e tecnológicos mas também de uma base de formação docente que seja consistente e de acordo com o que vivenciamos na sala de aula, um currículo criado a partir do real de cada escola, entre outros fatores, digo-lhes de antemão: para ser professor precisa ter coragem e amor à educação!

Como forma de ampliar a discussão acerca dos aspectos que envolvem este estudo e, em especial, através das narrativas escritas por mim ao longo de cada uma das seções, a próxima seção trará reflexões e contribuições futuras quanto à temática em destaque, o professor de língua inglesa da escola pública a partir de

apontamentos pedagógicos que foram satisfatórios ao longo de toda trajetória docente.

8 CAMINHOS PERCORRIDOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES POSTERIORES ACERCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM-SUCEDIDAS

Mediante a tudo que foi relatado em minhas narrativas e até mesmo por meio dos documentos e fundamentação teórica não como forma de encerrar aqui as reflexões, análises e apontamentos confrontando por meio da minha prática pedagógica que o ensino de língua inglesa pode acontecer de maneira significativa na escola pública. Mesmo diante de um currículo engessado, de orientações, muitas vezes, sem fundamento, cobranças e pressões desnecessárias, ausência de um trabalho coletivo, do desprestígio com relação ao professor de línguas e em torno do componente curricular que ele ensina, na observância das inconstâncias e contrariedades nas legislações criadas para garantir ou não a obrigatoriedade de uma língua estrangeira a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e consecutivamente os eixos norteadores que conferem o ensino que deve ser ofertado na escola pública, vejo que ao longo de toda a minha trajetória docente ocorreram inúmeros momentos e situações vivenciadas que foi necessário a desvinculação do que era colocado como base para o ensino e aprendizagem nos documentos normativos e modificando os caminhos pelos quais eu gostaria de conduzir as aulas como forma de formar meus estudantes de uma maneira efetiva, significativa e afetiva.

A partir das experiências adquiridas em todo o meu percurso pessoal e profissional, sendo elas frustrantes, outras menos e tantas outras de sucesso, convém dizer aqui que tive vontade de trocar de profissão imediatamente, não somente pelos percalços enfrentados na sala de aula com os estudantes indisciplinados e os desafios que temos que encarar quanto ao processo de ensino e de aprendizagem, mas principalmente por não ter um apoio incondicional da mesma forma que eu proporcionava aos meus companheiros de trabalho, alunos e família. Por outro lado, conforme o tempo foi transcorrendo era fato que eu não me via em outro espaço, senão na escola.

Eu sempre encarei a educação de forma que ela fosse permeada pelos princípios de melhorias em todos os âmbitos da sociedade e quem deveria fazer essa função de modo bem-sucedido, em muitos sentidos, seria o professor. Então, a minha dedicação quanto aos meus estudantes, quanto a intencionalidade de cada aula que eu planejava (sempre pensando nas singularidades e respeitando as

diferenças de todos e entre todos), analisando o que foi bom, o que precisava melhorar, o que podia ter sido melhor ainda, não buscando a perfeição, pois não somos dotados disso, mas priorizando a qualidade e sucesso de todo o percurso educativo. Você deve estar se questionando: Isso foi possível sempre? Óbvio que não! Entretanto, buscava aprimorar as minhas formas de ensinar considerando diariamente o olhar do estudante com relação ao que era proposto, as perguntas que poderiam ter e as indagações que eu os levaria a refletir, se era viável esta ou aquela atividade, agindo de maneira empática e inclusiva não somente pensando nos estudantes que possuíam autonomia e conseguiam guiar as trilhas da aprendizagem sem necessitar de ajuda constante mas, principalmente naqueles estudantes que ninguém dava atenção, ficavam isolados (até hoje ficam, não é mesmo?) e ao menos perguntava-lhes o nome.

Como forma de endossar essa discussão, lembro-me que ao assistir ao filme Patch Adams – O amor é contagioso, por mais de cinco vezes, seja em casa, seja utilizando cenas para desenvolver atividades na sala de aula, há um momento em que o ator principal está fazendo estágio no hospital junto com um grupo de colegas e o médico/professor e, nesta cena, especificamente, foi que atentei-me aos pormenores. Para tanto, eles estão passando pelo corredor daquele local e, encontram uma mulher que estava em uma maca e todos param ao redor dela e o professor explica tecnicamente o problema dessa senhora e o que mais me emocionou, foi o momento em que o ator principal para, acaricia o cabelo dela e pergunta qual era o nome dela. Analisando este filme como um todo e, especificamente esta cena, vejo que o mais importante não é a ciência proporcionada a partir de conteúdos que os materiais dispõem, mas sim a essência da função do professor na vida de seus estudantes. O simples fato de iniciar a aula perguntando como estão, o que fizeram ao longo da semana, o que esperam para aquele momento, o que querem aprender, o que gostariam de saber mais, o que não está bom e precisa ser revisto, o afeto mediante um aperto de mão, um abraço e até mesmo uma palavra de conforto, é muito mais importante que ficar parecendo um papagaio falando e falando exaustivamente durante duas aulas de cinquenta minutos cada. Sabem o nome disso? Humanização na prática.

Não venho aqui dizer que os conhecimentos científicos não devem ser contemplados na aula, entretanto antes deles há um cenário que precisa ser cuidado

com amor e carinho, pois temos muitos estudantes que vivem em situações de vulnerabilidade, que não possuem família (se tem, não os amparam) e parar a aula para resgatá-los dos enfrentamentos sociais, direcionando-os para um caminho melhor, não custa nada e traz muitos benefícios para o professor e para os estudantes. À medida que eu conseguia aproximar mais e mais estas crianças para aquilo que estava propondo nas aulas, eu as mostrava o quanto era essencial para as nossas vidas valorizar a escola, pois ali era um espaço repleto de formação e conhecimento em todos os aspectos.

Rememorando a questão do ensino de língua inglesa no contexto da escola pública, vivencio até os dias de hoje, situações que me levam a pensar o porquê ainda as pessoas desmerecem este componente curricular tão precioso e válido. Para tanto, eu sempre esclareço no ambiente escolar, em conversas com os professores de outras áreas do conhecimento e até mesmo em situações vividas em sociedade que, por meio do ensino e da aprendizagem de uma língua adicional, seja ela qual for, (em especial, o inglês) conduz o aprendiz a uma formação centrada nos princípios da cidadania, no reconhecimento cultural do país e de outras culturas pelo mundo, a aprendizagem multidisciplinar que pode ser adquirida em relação às habilidades e competências para o século XXI, o respeito, a equidade e considerando que por meio deste componente curricular se abrem os horizontes para a vida englobando o mundo do trabalho e o aspecto social.

Inicialmente, até entendo que é uma língua difícil de se aprender (pode ser pela resistência e/ou não acreditar que ela seja realmente importante), que se apoiam no discurso sem fundamentos de que “não sabem nem o português, quem dirá o inglês” utilizando-o como desculpa para não saírem da zona de conforto. Por este motivo e outros já elencados nas demais seções dessa dissertação, apresento aos estudantes e a quem vem me questionar, que eu posso garantir que a partir do instante em que você encara o desafio e está prestes a aprender o que é novo, esta realidade abstrata deixa de existir e concretiza-se na prática. Como e o que eu fiz para que as crenças em torno do não ensino e da não aprendizagem na escola pública começassem a ser desmistificadas?

Analisando pelo viés das crenças que os estudantes possuíam, primeiramente é necessário ressaltar que eu não consegui atingir a totalidade das turmas que eu tive ao longo desses quinze anos de docência, pois eu não

desenvolvia o meu trabalho a partir da pedagogia do convencimento. No entanto, apresentava sempre o que havia de adequado, interessante, atrativo para as turmas (considerando, sobretudo, as singularidades de cada estudante) e intervenções necessárias para que os estudantes começassem a ver as aulas de LI com um olhar diferente daquele que a sociedade como um todo já se cristalizou que é: não se ensina e nem se aprende inglês na escola pública.

Avançando nessa questão de que não ocorrem, de fato, ensino e nem aprendizagem de LI na escola pública, trago aqui exemplos de aulas que foram desenvolvidas neste meu caminhar cheio de desafios, encontros e desencontros e, sobretudo, repleto de aventuras didático-pedagógicas propostas.

No início da carreira docente, especificamente em 2008, a escola que eu trabalhava desenvolvia projetos de leitura e como fechamento deles, era idealizada uma gincana que ia muito além do simples ato de competir, ganhar prêmios, viagens (claro que, eram formas que a escola e a gestão municipal utilizavam para incentivá-los a criar hábito pela leitura).

Lembro-me que, neste ano, a biblioteca fez uma compra autorizada pela prefeitura e a coordenadora me comunicou se eu gostaria de pedir livros (eu já tinha uma lista organizada, caso surgisse essa oportunidade). Então, eu sugeri que comprassem exemplares das literaturas norte-americana e inglesa e que os estudantes dos níveis básicos e intermediário pudessem ler sem maiores dificuldades.

Eu estava com ideias acerca de um projeto em parceria com os professores de Língua Portuguesa e há meses eu comentei com os estudantes em sala. Quando os livros chegaram na escola, eu os folheei todos (senti o cheiro... risos) e vi quais deles eu poderia selecionar para iniciar o projeto.

No dia seguinte, levei os livros selecionados para a sala de aula. Distribui pela sala para que os estudantes pudessem apreciá-los, inicialmente. Achei interessante desenvolver este projeto com uma turma de 9ºano na qual era composta por aproximadamente trinta alunos. No caso, todos puderam escolher um exemplar e expliquei qual era a proposta após a leitura. Eles poderiam apresentar, inicialmente, a leitura por meio de um fichamento, por slides, explicações orais simples, entre outros.

Na sequência, após a leitura, no dia da gincana, selecionaríamos um dos livros para fazer uma apresentação para a escola. Dei um prazo de trinta dias para realizassem a leitura, orientando-os como deveriam proceder e até mesmo se o tempo não fosse suficiente, poderíamos rever.

Prosseguindo com as ideias, passado o tempo estabelecido, para a minha alegria, estudantes me procuraram e disseram que gostaria de encenar uma peça teatral. Falei para eles que havia amado a ideia, iria auxiliá-los, porém, a maior parte das ações eles quem deviam realizar (eu perguntava se estava tudo bem, se precisavam de ajuda e se estavam se ajeitando para o grande dia).

Meus queridos leitores, foi surpreendente. Para o dia da gincana, ficou definido que eles apresentariam no fim do evento. Eles se organizaram com tanto protagonismo com relação às falas, ao figurino, ao cenário e tudo mais, que todos presentes ficaram encantados (detalhe, era uma turma que costumava, no dia a dia, ser indisciplinada).

Foi sucesso geral! Aproveitando o momento, eu disse aos presentes que os parabéns iam exclusivamente para os apresentadores do teatro. Pois, a ideia inicial foi deles e praticamente tudo foi idealizado e preparado pela turma com os mínimos detalhes (eu apenas os orientei acerca das etapas), realizando a mediação pedagógica que tantos falam e não conseguem fazer. Neste processo é perceptível verificar que a idealização e ação foi dos estudantes, eu enquanto educadora, auxiliiei nos detalhes da LI, que era o meu papel ali. Assim considero que propicieei a metodologia ativa que tantos preconizam e a aprendizagem significativa defendida por Schlunzen *et al* (2020).

Como disse em momentos anteriores ao longo dessa dissertação, há saltos, sobressaltos, lembranças e esquecimentos mediante a minha trajetória docente e não conseguirei apresentar todas as experiências exitosas. Entretanto, pensando justamente na questão que engloba a ideia criada por muitos da educação e da sociedade de que não se ensina e nem aprende inglês na escola pública, busco nesta seção elencar momentos significativos lembrados imediatamente.

Lembro-me que, no período que estive na escola rural (2013 – 2015) pude realizar em parceria com os estudantes atividades que envolviam ações pedagógicas muito além do que o material apresentava como algo a ser seguido sistematicamente.

Uma das lembranças que me veem à memória, foi quanto à Copa do Mundo de 2014, na qual tivemos a oportunidade de desenvolver uma atividade que envolveu 3 turmas do Ensino Médio. As etapas selecionadas foram: análise da música e o contexto de criação; os motivos que levaram a seleção da letra e do cantor; a representação de uma coreografia (foi apresentada no palco da escola no dia que foi proposto um interclasse com jogos diversos); produção escrita e ilustração de folhetos com informações sobre a Copa do Mundo; apresentação oral em inglês para a turma com o uso de um vídeo a partir do Stop Motion²⁵ adaptado (porque foi produzido com imagens dos estudantes) em inglês.

Seguindo este raciocínio, em 2018, havia uma atividade no Caderno do Aluno – 8º ano (Vol. 1 – Versão: 2014 – 2017) que trazia o tema “Celebrations around the world” (Celebrações ao redor do mundo) dividido em duas situações de aprendizagem.

Mediante a isso, dentro do Caderno do Professor, era apresentado o foco do ensino acerca do desenvolvimento de competências e habilidades referentes às questões linguísticas (gramática - retomada do presente simples e introdução do passado simples dos verbos regulares) e de análise textual (identificação do assunto geral e das características de textos descritivos, localização de informações específicas, reconhecimento de características culturais de diferentes países nas comemorações de datas festivas).

Ainda no Caderno do Professor, eram feitas outras sugestões quanto às estratégias de ensino com a utilização de inferências, discussões em grupo, investigações e reflexões individuais que podem ser, na sequência, partilhadas. Ademais, o material traz ideias de recursos que podiam ser utilizados, tais como: dicionário bilíngue, mapa-múndi e, se possível, levar os estudantes à sala de informática para que realizassem pesquisas. Como forma de sistematizar o tema trabalhado e avaliar os estudantes e a proposta sugerida era de que fizessem pesquisa sobre as datas comemorativas e, por fim, com os dados coletados produzissem um texto informativo descritivo.

²⁵ Stop Motion (que poderia ser traduzido como “movimento parado”) é uma técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento. Estas fotografias são chamadas de quadros e normalmente são tiradas de um mesmo ponto, com o objeto sofrendo uma leve mudança de lugar, afinal é isso que dá a ideia de movimento. Fonte: <https://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-htm>

Como forma de propor algo mais envolvente com o tema das datas comemorativas, pensei em fazer uma atividade que contemplasse todas as minhas turmas, no caso, treze salas. No material, uma das celebrações em destaque era o “Valentine’s Day”²⁶ na qual trazia um texto com a finalidade central de localização das informações específicas. Para tanto, eu inicialmente expliquei o real sentido com relação à data (na verdade, a celebração do amor, da amizade entre as pessoas) e, em seguida, lancei a proposta para as turmas.

O que eu fiz além do material? Pedi aos estudantes que produzissem mensagens e até mesmo os envelopes para que, posteriormente, eu fizesse a correção e montaria um painel no corredor da escola com o objetivo de que houvesse intercâmbio das cartas que produziram para os colegas da sala ou de outras salas (não era necessário se identificar, caso não quisessem se expor).

Além disso, é relevante deixar claro que eu, antes de montar o painel, ainda quando estavam produzindo as mensagens, que correriam o risco de não encontrar algo destinado a eles, mas mesmo assim, eu os orientei acerca disso, justamente pelo fato de que não se sentissem magoados. Por outro lado, eu pedi aos estudantes que tentassem ao máximo contemplar os colegas da turma e/ou da escola para que todos tivessem a oportunidade de ler uma mensagem. Estudantes me disseram que iriam incluir em suas mensagens, inclusive os professores e os funcionários da escola (Achei perfeita a ideia!).

Este painel foi montado na semana seguinte com a ajuda dos estudantes e, por sinal, foi a sensação do momento, pelo fato de que todos queriam sair da sala para que pudessem observar e, quem sabe, encontrar um recado especial.

Avançando nesta questão, esta proposta foi tão contagiante que a gestão da escola registrou os momentos, postou nas redes sociais da escola, e solicitou a mim que deixasse em exposição pelo mês todo para que todos tivessem acesso.

Queridos leitores, qual a conclusão que tirei dessa proposta? Além de ter contemplado o objetivo principal que era a escrita de mensagens para celebrarmos o

²⁶ O Dia dos Namorados, nos países de língua inglesa, é celebrado no dia 14 de fevereiro e chama-se Valentine’s Day ou St. Valentine’s Day – Dia de São Valentim -, porque uma crença inglesa muito antiga diz que é o dia em que os pássaros escolhem suas parceiras para acasalar. Nesse dia, os namorados trocam presentes e costuma-se mandar cartões para pessoas queridas, às vezes anônimos ou jocosos. Esses cartões chamam-se Valentine cards ou simplesmente Valentines. Fonte: <https://www.teclasap.com.br/valentines-day/>

amor, o carinho e amizade entre as pessoas, com o protagonismo estudantil em parceria com as minhas orientações, foi possível ir além do que imaginávamos e, isso conduziu os demais professores a uma reflexão prática acerca de atividades diversificadas que são possíveis de serem realizadas no interior da escola, sem a utilização de muitos recursos materiais.

Dando sequência as minhas reflexões enquanto professora de língua inglesa da escola pública, o que mais considero pertinente acerca das políticas educacionais inconsistentes, materiais didático-pedagógicos descontextualizados, ausência de recursos de todos os tipos, trabalho isolado na escola, currículo engessado que não respeita as especificidades locais e muito menos os estudantes em suas características singulares é que devemos direcionar o olhar para entender o porquê de toda a situação, mas sem comodismos. Pois, embasar o discurso em frases prontas, chavões, documentos que vêm da gestão escolar e da Secretaria da Educação criados a partir do que não é real (costumamos dizer que o mais importante é o papel e quanto mais eles têm, mais pedem), fragmentando o nosso trabalho de acordo com o que acham correto e próprio para os estudantes, sem ao menos conhecê-los, conduz a um fazer educacional para seres invisíveis que não falam, que não possuem anseios, que não têm conhecimentos prévios e que não existem na sala de aula.

Encaro a educação e, em especial, tudo aquilo que já fiz em sala de aula para/com os estudantes como uma aprendizagem colaborativa, visto que desde o início da docência, mesmo não possuindo experiência suficiente, mas aprendendo diariamente no ambiente escolar, pude proporcionar momentos de muita aprendizagem e troca de conhecimentos, pois sempre digo em sala: somos muito mais que professores que somente ensinam. Prefiro dizer que mais aprendo com vocês!

Até o momento atual, inúmeros desafios foram superados, desvencilhados e outros ainda estão pairando em minha mente reflexivo-pedagógica. Acredito que as sementes que foram semeadas no início da minha carreira docente, já consigo vê-las florir por meio de depoimentos de ex-alunos que estão bem-sucedidos e agradecem a minha presença na vida escolar deles, alegando que aprenderam muito mais que os conhecimentos científicos e devem a mim por serem quem são, levando meus conselhos, meus direcionamentos, maneiras de ensinar e aprender, o

meu alto astral e minhas brincadeiras, os momentos que, segundo eles, “eu saía de dentro do meu corpo” (referindo ao meu gênio forte, a minha personalidade), a escuta ativa, como eu agia diante das situações que ocorriam e dizem: obrigada professora, você é um exemplo para as nossas vidas. Pode parecer um discurso demagógico e falso, entretanto, aqui não é possível expressar com registros que comprovem, de fato, a emoção em ver a evolução de cada um deles (chorando sempre ao ver as produções e avanços na aprendizagem), os atos de ira e agressividade que praticavam que eu enfrentava dentro da sala de aula. O que sempre transparecia em minhas ações e atitudes: o amor e o carinho pela profissão e, principalmente por todos os estudantes.

Acredito que ainda há muito o que se fazer, se pensar e refletir diante das minhas práticas pedagógicas, apesar da experiência já adquirida ao longo dos anos, sou um ser em constante metamorfose, que erra muito, mas tenta acertar mais a partir da minha atuação enquanto uma professora reflexiva e pesquisadora de tudo ao redor. E como diz Palmer (2012): “nós ensinamos aquilo que somos”. Logo, encerro os meus pensamentos e reflexões disposta a dissipar e compartilhar tudo o que aprendi por meio dos estudos e pesquisas realizadas, deixando claro que este ciclo não se encerra por aqui, pois como já disse anteriormente, o professor consciente da sua função social pensada a partir dos princípios de uma educação emancipatória e libertadora, está em constante (de)formação e transformação. Para tanto, tenho em meu coração cheio de alegria e ânimo que, a partir desta dissertação, é possível resumir tudo em uma só palavra: realização.

Após todas as reflexões feitas em torno da minha trajetória docente (ainda em curso) no contexto da escola pública, acredito que, por meio da pesquisa autobiográfica, eu enquanto professora, pesquisadora e narradora de minhas experiências e vivências didático-pedagógicas, pude perceber o quão importante é o ofício do professor na e para a vida dos estudantes de um modo geral.

Seguindo este raciocínio, pude sentir na pele, ao escrever as narrativas, o gosto de uma educação libertadora e emancipatória sempre almejada por mim e embasadas em meus princípios docentes. Sabem o que é ter voz ativa? Pois é! Em boa parte dos meus escritos, eu tive vez e voz. Ademais, consigo vislumbrar ações pedagógicas posteriores pensadas, nos momentos dos insights, de maneira espiral, o quanto ainda posso avançar enquanto pesquisadora da minha própria prática e,

consequentemente, influenciar significativamente professores de todas as áreas do conhecimento a fim de explorar o interior da sala de aula levando em conta todas as possibilidades de extrapolar (ir além) o material para que permitam a ocorrência do protagonismo estudantil, não somente nas decisões do colegiado, por exemplo, mas também, diante das práticas docentes.

Nesse sentido, vale ressaltar que vejo a necessidade e, de certa forma, a urgência, de que colegas de profissão, pesquisadores da área e até mesmo futuros pesquisadores e/ou professores possam considerar esta nova forma de pesquisa como uma possibilidade de compreender todas as especificidades docentes a partir da prática em sala de aula. E, além disso, enxergar a realidade de cada docente a partir das representações sociais, de seus anseios e suas de frustrações enquanto parte do processo educativo.

Sendo assim, dentro do campo da pesquisa autobiográfica (antes, desconhecida por mim), consigo imaginar futuros estudos e releituras que podem acontecer a partir das narrativas de colegas de profissão, não somente para observar o que pensam sobre o ensino de inglês, como realizam as atividades em sala, mas sim como conduzem a realidade que estão inseridos considerando todos os entremeios, desafios e situações conflituosas que a profissão proporciona.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. M. (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria**. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004.

ABRAHÃO, M. H. M. B.; FRISON, L. M. B.; Narrativas (auto)biográficas de formação e o entrelaçamento com a autorregulação da aprendizagem. *In*: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 191-216.

ALARCÃO, I. (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *In*: B. P. Campos (org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto, 2001. v.1, p. 21-31.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ALONSO, M. **Gestão escolar: revendo conceitos**. São Paulo: PUC-SP, 2004.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *In*: **Calidoscópico**, v. 5, n.1, jan/abr. 2007, p. 5-14.

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Ed. Senac, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (orgs). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BATISTA, M. L. W.; PORTO, M. A. R. **Um breve histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil**. *In*: SANTANA, G. *et al.* São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Teixeira, 2005.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: UFRN, São Paulo: Paulus, 2010.

BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e

problemas. *In: Grupo de trabalho de investigação* (org.). Refletir e investigar sobre a prática profissional. Lisboa: APM, 2002. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf). Acesso em: 01 ago. 2020.

BRANSFORD, J. D., BROWN, A. L., COCKING, R. R. **Como as pessoas aprendem**: cérebro, mente, experiência e escola. São Paulo: Editora Senac, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Ensino de 1º e 2º grau. Brasília: MEC, 1971.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 8.051, de 24 de março de 1881**. Altera os regulamentos do Imperial Collegio de Pedro II. Brasília: Câmara dos Deputados, 1881. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8051-24-marco-1881-546219-publicacaooriginal-60154-pe.html>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 29.189, de 24 de janeiro de 1951**. Altera o Regulamento do Arquivo do Exército, aprovado pelo Decreto nº 614, de 30 de janeiro de 1936. Brasília: Câmara dos Deputados, 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29189-24-janeiro-1951-331813-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Casa Civil, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular.**: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC, 2000.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira:** elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. 1.ed. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf . Acesso em: 20 out. 2019.

CARMO, A. V. M. S. **Aspectos psicopedagógicos no desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência intelectual.** 2014. 31 f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/B003636.pdf. Acesso em: 01 fev. 2020.

CARR, E.; OGLE, D. M. K-W-L PLUS: A strategy for comprehension and summarization. **Journal of Reading**, n.30, 626-631, 1987.

CASTRO, S. T. R. As teorias de aquisição/aprendizagem de 2ª língua/língua estrangeira: implicações para a sala de aula. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, Indaiatuba, n. 3, p. 39 – 46, 1996.

CATANZARO, F. **O Programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio.** 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

CHOMSKY, N. **Syntactic structures.** Mouton: The Hague, 1957.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax.** Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

CONNELLY, F. M., CLADININ, D. J. Stories of experience and narrative Inquiry. **Educational Researcher**, v.19, n. 5, p. 2-14. 1990.

COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês na escola?:** crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ALDR-6ACG69/1/disserta_o_pdf_hilda_coelho.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores:** os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In:* DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, R. **Proposta Curricular de Língua Estrangeira para os Ensinos Fundamental e Médio:** razões para se Ensinar Língua Estrangeira. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2002. 70 p. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_068.pdf. Acesso em: mar. 2020.

DIAS, M. H. M. **O lugar do inglês na escola pública:** (des)crenças de atores da escola e da comunidade. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso, 2006.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. *In:* NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método (auto)biográfico e a Formação.** Natal, EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. **Ensino de língua inglesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

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

FERREIRA, P. I. **Clima organizacional e qualidade no trabalho.** Rio de Janeiro: LTC, 2013.

FIAMENGUI, G. **Impactos do projeto São Paulo faz escola no trabalho do professor.** 2009. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

FIORELLI, J. O. **Psicologia para administradores:** integrando teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

FONZI, J. Compreender o que é necessário para apoiar os professores no desenvolvimento de uma pedagogia de inquirição. *In:* ABRANTES, P. *et al* (org.). **Investigações matemáticas na aula e no currículo.** Lisboa: APM, 1999.

FRANÇA, S. S. A. **Políticas para formação de professores:** reflexões sobre o estágio supervisionado- do legal ao real. 135 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2012.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

FREIRE, P. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M. A. O movimento reflexivo subjacente a procedimentos de investigação da própria prática pelo professor de língua estrangeira. *In:* GIMENEZ, T. (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Editora UEL, 2002.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GALVANIN, B. Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos. **Hórus: Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas**, Ourinhos: SP, n. 03, 2005.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRIFFIN, K. **Linguística aplicada a la enseñanza del español como 2/L.** 2. ed. Madrid: Arco Libros, 2011.

GUERREIRO, M. M. **Abordagem neurológica na síndrome do X-frágil** [Tese de Doutorado]. Campinas: Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

HOWATT, A. P. R. **A history of English language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1984. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/como.htm>. Acesso em: mar. 2020.

JACOBOWITZ, T. AIM: A metacognitive strategy for constructing the main idea of text. **Journal of Reading, Estados Unidos**, v.33, n.8, p. 620-624, 1990.

JENKINS, J. **English as a lingua franca: attitude and identity**. Oxford: OUP, 2007.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Editora Educação/Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, ano XXX, p. 413-438, 2007.

JOSSO, M. C. **Experiência e vida e formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2010.

KEMMIS, S. Action research and the politics of reflection. *In*: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (ed.). **Reflection: turning experience into learning**. London: Croom Helm, p. 139-164, 1985.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas. São Paulo: APLIESP, 1999. n. 4, p. 13-24. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: maio 2020.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. *In*: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). **Linguística aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Pontes, 2005.

LEWIS, M. **The Lexical Approach: the state of ELT and a way forward**. London: Language Teaching Publications, 1993.

LIBÂNEO, J C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. R. C. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido**. Brasília: Líber Livro, 2007.

LOCH, J. M. P. Avaliação: uma perspectiva emancipatória. *In*: **Química nova na Escola**, n. 12, nov., p.31, 2000.

LÜDKE, M. O professor e sua formação para a pesquisa. *In*. **EccoS - Revista Científica**. SP, v.7, n.2, jul./dez. 2005, p.333- 349.

LUFT, C. **Minidicionário Luft**. São Paulo: Ática, 2010.

MAGNANI, M. R. M. **Em sobressaltos: formação de professora**. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

- MARTINS, M. C. **A Construção da proposta curricular da Cenp no período de 1986 a 1992**. 1996. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **O desafio do conhecimento**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MIZUKAMI, M.G.N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- MOCKLER, N. Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v.17, n.5, p.517-528, oct. 2011.
- MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.
- MULIK, K. B. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Revista de Estudos Linguísticos e Literários**. Patos de Minas, v. 5, n. 1, p. 14-22, mar. 2012. Disponível em: <http://cratilo.unipam.edu.br/documents/32405/41762/o-ensino-de-lingua-estrangeira-no-contexto-brasileiro.pdf>. Acesso em: nov. 2019.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1997.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. (org.). Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.
- NÓVOA, A; FINGER, M (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- NUNES, M. T. **Ensino secundário e sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1962.
- OGLE, D. M. K-L-W: A teaching model that develops active reading of expository text. **The Reading Teacher**, v. 39, p. 564-70, 1986.
- OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de Inglês. Aplied: ensino e pesquisa. Uberlândia: **Aplied/Fapemig**, n.1, p.9-17, 1997.

PAIVA, V. L. M. O.; FIGUEIREDO, F. Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. *In*: PAIVA, V. L. M. O. (org). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG. p.173-188, 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/gramatica.htm> . Acesso em: 10 jan. 2020.

PAIVA, V. M. O. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa**. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm> . Acesso em: maio. 2020.

PALMER, P. J. **A coragem de ensinar**: a vocação, as dificuldades e o potencial transformador de um professor. São Paulo: Boa Prosa, 2012.

PASSEGGI, M. C. Experiência em formação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago., 2011.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto alegre: Artmed, 2002.

PONTE, J. P. Investigar a nossa própria prática. *In* GTI (org). **Refletir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 5-28.

PRABHU, N. S. There is no best method – why?. **Tesol Quaterly**. Estados Unidos, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

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

REBOLO, F. Fontes e Dinâmicas do Bem-Estar Docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. *In*: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. S. (org.) **Docência em Questão**: discutindo trabalho e formação. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 23-60.

RICHTER, M. G. **Ensino de Português e Interatividade**. Santa Maria: UFSM, 2000.

RIDD, M. D. Um casamento estranhamente ideal? A compatibilidade de gênios entre o comunicativismo e a tradução. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília, v. 2, n. 1, p. 92-102. jul. 2003.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008. Disponível em: [http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGer](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf) al Internet md.pdf. Acesso em: jul. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. 2. ed. São Paulo: SEE, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Paulista**: uma construção colaborativa. São Paulo: SEE, [2019?]. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 01 set. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do aluno; LEM – inglês, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/6º ano. São Paulo: SEE, 2014a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do aluno; LEM – inglês, ensino fundamental – anos finais, 8ª série/9º ano. São Paulo: SEE, 2014b.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo**: caderno do aluno; LEM – inglês, ensino médio, 3ª série/3º ano. São Paulo: SEE, 2014c.

SANTOS, A. **Planejamento de ensino**: suas contribuições no processo de ensino e aprendizagem na Escola Municipal Papa Pio XII. 2013. 43 p. Monografia (Especialização) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2013. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4484/1/MD_EDUMTE_2014_2_8_5.pdf. Acesso em: mar. 2020.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. n. 1, p. 1-15, jul., 2009.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D. A. N.; REZENDE, A. M. S. S.; LIMA, A. V. I. **Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa**: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SCHÜTZ, R. **O aprendizado de línguas ao longo de um século**. English made in Brazil, 2012. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-apren.html>. Acesso em: 01 fev. 2020.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2003.

SILVA, H. G. L. Um olhar reflexivo sobre os parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. XVI, n. 04, t. 3, 2012.

SILVA, M. S. Dificuldades no Ensino da Oralidade em Aulas de Língua Inglesa. **Revista Fronteira Digital**: Abrindo portas para o horizonte, Pontes e Lacerda, MT, v. 04, Ano II, p.92-99, ago./dez., 2011. Disponível em: www.unemat.br/revistas/fronteiradigital/docs/revista/fronteira_digital_n4_2011.pdf. Acesso em: abr. 2020.

SOUZA, D. B. Os dilemas do professor iniciante: Reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Revista Multidisciplinar da UNIESP**, Presidente Prudente, n. 08, dez. 2009. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20180403122844.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2004.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1991.

TANAKA, A. L. F.; PASSOS, L. F. Como os professores aprendem quando participam de um grupo colaborativo. *In*: EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=&titulo=&edicao=&autor=Tanaka&area=> Acesso em: set. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THE AMAZING WORLD OF TEACHING. **E- KWL Charts**. [2000]. Disponível em: <https://sites.google.com/site/theamazingworldofteaching/kwl-charts>. Acesso em: 01 abr.2020.

TOSCANO, P. C. M. **Acompanhamento do professor principiante em sala de aula**: estudo de caso. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. *In*: VILLA, A. (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid, Espanha: Narcea, 1988, p. 39-68.

VERGARA, S. V. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PRIMEIRO PLANO DE ENSINO

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
PREFEITURA MUNICIPAL DE TARABAI
D.R.E. DE MIRANTE DO PARANAPANEMA**

PLANO DE ENSINO**E.M.E.F. PROF.^a JORGINA DE ALENCAR LIMA****DISCIPLINA:** LÍNGUA INGLESA**PROFESSOR:** ÉRICA GOIS NICOCHELLI**CURSO:** ENSINO FUNDAMENTAL**SÉRIE:** 5^a**Turma:** A-B-C-D-E**Ano Letivo:** 2.009.**OBJETIVO DA SÉRIE**

Sensibilizar o aluno em relação à Língua Estrangeira através do mundo multilíngue e multicultural em que vive, usando expressões de cumprimento, dando informações pessoais, fazendo pedidos e solicitações, identificando e compreendendo informações gerais de textos simples.

1º BIMESTRE**Objetivos Específicos**

- ▶ Conhecer e usar o alfabeto identificando chaves de pronúncia;
- ▶ Usar e Reconhecer Expressões de Cumprimento;
- ▶ Apresentar-se e saber Identificar Apresentações;
- ▶ Reconhecer e relacionar os nomes de Animais e Cores;
- ▶ Explorar informações contidas no texto.

Conteúdos

- ▶ Textos diversos para interpretação, leitura, produção e debate. (Textos variados, relacionados à história, cultura, ciências naturais, literatura, para garantir a interdisciplinaridade de conteúdos e a inserção dos temas transversais na aula);
- ▶ The Alphabet;
- ▶ Greetings;
- ▶ Cardinal Numbers from 1 to 20;
- ▶ Identificação Pessoal (nome, idade, endereço, telefone);

- ▶ Colors and Animals;
- ▶ Songs (Músicas);
- ▶ Verb 'to be'. (am – are);
- ▶ Pesquisas na Sala de Informática (Conteúdos Interdisciplinares);
- ▶ Movies (filmes).

2º BIMESTRE

Objetivos Específicos

- ▶ Fazer pedidos e solicitações usando os Pronomes Demonstrativos e Possessivos;
- ▶ Identificar e Discutir a Estrutura da Árvore Genealógica;
- ▶ Distinguir Profissões e suas Especificidades.

Conteúdos

- ▶ Textos diversos para interpretação, leitura, produção e debate. (Textos variados, relacionados à história, cultura, ciências naturais, literatura, para garantir a interdisciplinaridade de conteúdos e a inserção dos temas transversais na aula);
- ▶ Reconhecimento de Palavras Estrangeiras (nomes de lugares, marcas de Produtos, equipamentos, jogos, internet);
- ▶ Occupations;
- ▶ Demonstrative Pronouns (This and That);
- ▶ Possessive Pronouns;
- ▶ Family tree;
- ▶ Pets;
- ▶ Movies;
- ▶ Pesquisas na Sala de Informática (Conteúdos Interdisciplinares).

3º BIMESTRE

Objetivos Específicos

- ▶ Escrever pequenos textos usando Objetos da Casa e da Escola.
- ▶ Fazer relação entre Espaço e Funcionários.
- ▶ Sistematizar as estruturas básicas sobre a língua Inglesa, bem como vocábulos essenciais da língua.

Conteúdos

- ▶ Textos diversos para interpretação, leitura, produção e debate. (Textos variados, relacionados à história, cultura, ciências naturais, literatura, para garantir a interdisciplinaridade de conteúdos e a inserção dos temas transversais na aula);
- ▶ House Objects e Cômodos;
- ▶ School Objects, Funcionários, Espaços;
- ▶ Songs and Movies;
- ▶ Pesquisas na Sala de Informática (Conteúdos Interdisciplinares).

4º BIMESTRE

Objetivos Específicos

- ▶ Identificar tipos de moradia utilizando as preposições;
- ▶ Relacionar os números com os meses e dias da semana;
- ▶ Dar informações sobre si utilizando o verbo “TO BE”;
- ▶ Deduzir o significado de palavras e expressões pelo contexto de uso.

Conteúdos

- ▶ Textos diversos para interpretação, leitura, produção e debate (Textos variados, relacionados à história, cultura, ciências naturais, literatura, para garantir a interdisciplinaridade de conteúdos e a inserção dos temas transversais na aula);
- ▶ Prepositions: in – on – under – near;
- ▶ Tipos de Moradia;
- ▶ Introdução aos Adjetivos;
- ▶ Numbers from 1 to 100;
- ▶ Verb ‘to be’ (Affirmative – Negative - Interrogative forms);
- ▶ Pesquisas na Sala de Informática (Conteúdos Interdisciplinares);
- ▶ Dias da Semana, Meses do Ano.

TEMAS TRANSVERSAIS

(Ética, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo, Saúde, Meio Ambiente e Orientação Sexual), serão trabalhados no decorrer do ano letivo, dando ênfase as **DST/ Orientação Sexual**.

METODOLOGIA

- ▶ Utilização de estratégias de leitura (skimming, scanning, cognatos, grupos nominais etc.) para a compreensão dos textos;
- ▶ Consulta a dicionário;
- ▶ Atividades orais (leitura e repetições);
- ▶ Exploração de músicas;
- ▶ Exploração de charadas, piadas, provérbios;
- ▶ Exploração de cartazes;
- ▶ Sala de Informática.

RECURSOS DIDÁTICOS

- ▶ Livro didático;
- ▶ Revistas, gibis, jornais;
- ▶ Fitas cassete para compreensão de textos e músicas;
- ▶ Aparelhos de áudio e vídeo;
- ▶ Dicionários;
- ▶ Retroprojeto;
- ▶ DVDs (Filmes para “Movie Session”).

AVALIAÇÃO

A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem será realizada de forma contínua, cumulativa e sistemática, tendo por objetivos:

- I- Diagnosticar e registrar os processos do aluno e suas dificuldades;
- II- Possibilitar que o aluno autoavalie sua aprendizagem;
- III- Orientar as atividades de planejamento e replanejamento dos conteúdos curriculares.

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem envolve análise do conhecimento e das técnicas específicas adquiridas pelo aluno e também aspectos formativos, através, da observação de suas atitudes referentes à presença às aulas, participação nas atividades pedagógicas e responsabilidade com que assume o cumprimento de seu papel.

Os alunos serão avaliados bimestralmente através de provas escritas, trabalhos, pesquisas, observação direta. Na avaliação do desempenho do aluno, os aspectos quantitativos prevalecerão sobre os qualitativos.

Os critérios de avaliação estão fundamentados nos objetivos específicos de cada componente curricular, nos objetivos peculiares de cada curso e nos objetivos gerais de formatação educacional que norteiam a escola.

Os resultados das avaliações serão traduzidos em nota, na escala de 0 (zero) a 10 (dez), sempre em números inteiros que identificarão o rendimento dos outros alunos, na seguinte conformidade:

- I – 0 a 4- rendimento não satisfatório (NS)
- II – 5 a 7 – rendimento satisfatório (S)
- III – 8 a 10 – rendimento plenamente satisfatório (RS)

Além das notas, o professor poderá emitir pareceres em complementação ao processo avaliatório.

REFORÇO E RECUPERAÇÃO:

As atividades de avaliação e recuperação ocorrerão de forma contínua no desenvolvimento das aulas regulares como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

- KLASSEN, S. **Discovery 5**. São Paulo: FTD, 2006. (Coleção Discovery)
- MARQUES, A. **English Connections**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006. (Coleção Novo Ensino Fundamental)
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – INGLÊS**. São Paulo: SE/CENP, 1998.

APÊNDICE B – PLANO DE AÇÃO

PLANO DE AÇÃO - 1º SEMESTRE/2013

Disciplina: Inglês

Prof^{os}: _____

Após a análise da aprendizagem dos alunos e das ações pedagógicas efetivadas, é essencial elaboração de um Plano de Ação (emergencial), que tenha como principal finalidade atender, de forma mais pontual e organizada, as necessidades de aprendizagem detectadas no processo de avaliação, possibilitando à equipe escolar a otimização e a reorganização de seus espaços e tempos. Ao fazê-lo, devemos considerar os registros das reflexões realizadas a partir das discussões, que já possibilitam pensar em ações.

- Identificar classe / alunos:

Ensino Fundamental	Ensino Médio
*** As informações deste item foram retiradas para proteger a integridade dos estudantes.	****As informações deste item foram retiradas para proteger a integridade dos estudantes.

- Necessidades de aprendizagem dos alunos:

Ensino Fundamental	Ensino Médio
Leitura, Escrita.	Leitura, Escrita.

- Conteúdos que os alunos apresentam dificuldades:

Ensino Fundamental	Ensino Médio

<p>Leitura: análise textual; compreensão da gramática por meio da contextualização: localizar informações explícitas em textos informativos sobre o tema em estudo; tempos verbais: presente (retomada) e passado simples (verbos regulares e irregulares); escrita de números em língua inglesa; denominação de objetos e móveis escolares; tempo verbal:</p>	<p>Leitura análise textual; uso das estratégias de leitura; uso de <i>linking words</i> (palavras de ligação); localização de informações explícitas em textos sobre o tema em estudo; organização do texto e o uso de diferentes tempos verbais.</p>
--	---

- Conteúdos e didáticas em que os professores demandam mais informação:

Ensino Fundamental	Ensino Médio
<p>Orientações didático-pedagógicas sobre alfabetização e produção textual em inglês (Situação de Aprendizagem 4).</p>	<p>Orientações didático-pedagógicas sobre produção textual em inglês (Situação de Aprendizagem 4).</p>

APÊNDICE C – PLANO DE ENSINO (2017)



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE PRESIDENTE PRUDENTE
EE ANIBAL VITOR FAVA**

Av. Barão do Rio Branco, 981CEP 19.190-000 FONE (018) 3267-1115 SANTO EXPEDITO
E-Mail: e031987a@educacao.sp.gov.br

COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA - INGLÊS

ANO: 8º A - ENSINO FUNDAMENTAL

Nº DE AULAS PREVISTAS POR BIMESTRE

1º BIMESTRE (20) 2º BIMESTRE (18) 3º BIMESTRE (20) 4º BIMESTRE (18)

PROFESSORA: ÉRICA GOIS NICOHELLI

DIAGNÓSTICO: A sala apresenta dificuldades de aprendizagem, resistência na realização de determinadas atividades, desmotivação frente ao novo, momentos de indisciplina.

CONTEÚDO 1º BIMESTRE	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DO BIMESTRE	ESTRATÉGIAS	RECURSOS UTILIZADOS NO BIMESTRE	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> - Datas comemorativas; - Texto descritivo e sua organização; - Retomada do presente simples; - Introdução do passado simples (verbos regulares) - Diferenças entre verbos regulares e irregulares; 	Identificar o assunto geral de um texto; localizar informações específicas em um texto; identificar características de um texto descritivo; reconhecer características culturais de diferentes países nas comemorações e datas festivas; diferenciar verbos regulares e irregulares. Identificar características de um pôster de comemoração; Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas em	Por meio de inferências, discussões em grupo, investigações e reflexões individuais, posteriormente partilhadas.	Dicionário; mapa do mundo; laboratório de informática com acesso à internet.	Processual (registro da participação dos alunos);

	diferentes formas.			
--	--------------------	--	--	--

***Não foram inseridos os demais bimestres, pois a estrutura é a mesma e os registros são semelhantes.

OBSERVAÇÕES

PROJETOS: TODOS CONTRA O MOSQUITO AEDES AEGYPTI / RECUPERAÇÃO PARALELA / MEIO AMBIENTE.

ÉRICA GOIS NICOCHELLI

R.G. 32856125-3

ANEXOS

ANEXO A – MODELO DE PLANO DE ENSINO A SER SEGUIDO



E.E. FAZENDA SÃO BENTO
 Fazenda Haroldina – Fone 3981 7095
 Bairro Engenheiro Veras – Mirante do
 Paranapanema
 E mail e922559a@see.sp.gov.br

PLANO DE ENSINO

Plano Anual de Ensino da Disciplina:

Ano / Série:

Ensino:

Professor:

Ano Letivo:

- ✓ Objetivos Gerais:
- ✓ Conteúdos:

1º BIMESTRE	COMPÊTÊNCIAS E HABILIDADES
•	•

2º BIMESTRE	COMPÊTÊNCIAS E HABILIDADES
•	•

3º BIMESTRE	COMPÊTÊNCIAS E HABILIDADES
•	•

4º BIMESTRE	COMPÊTÊNCIAS E HABILIDADES
•	•

- ✓ Metodologia:
- ✓ Recursos:
- ✓ Avaliação:
- ✓ Projetos (Institucionais e Prodesc):

PROJETOS E E FAZENDA SÃO BENTO			
CICLO	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA	BIOLOGIA

<p>TODOS Institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Minha Família Lê; • Leituras Mínimas; 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos Matemáticos; • Trabalho e alimentação: Quanto Ganha, Quanto Paga; 	-
<p>ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De repente nas profundezas do bosque; • O pavão Misterioso. 	<ul style="list-style-type: none"> • Calculadora em Ação. 	-
<p>ENSINO MÉDIO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vidas Secas; • O Estranho Caso do Cachorro Morto; • O Colapso dos Bibelôs; • O Menino do Pijama Listrado. 		<ul style="list-style-type: none"> • Vale Sonhar (1º Ano ensino Médio);



OBS: No campo dos projetos em cada plano deverá conter somente os Institucionais e os Específicos de cada disciplina!!!! Favor se ater para este quesito e não deixar a tabela como num todo!!!!!!!

Professor (a)

Rg:

ANEXO B – MODELO DE PLANO DE AÇÃO (2016)

PLANO DE AÇÃO PARA RETOMADA DAS HABILIDADES COM MENOR DOMÍNIO

Unidade Escolar:	Professor:	Disciplina:	Turma:
-------------------------	-------------------	--------------------	---------------

Habilidades a serem desenvolvidas:
Conteúdos/temas relacionados:

Situação de Aprendizagem (volume, nº da situação, página)	Complementos à situação de aprendizagem/ Recursos (se necessários)	Data de realização do plano

Como serão as aulas? (metodologias e procedimentos)
--

Como será a avaliação da aprendizagem? (instrumentos e ações)
--

ANEXO C – QUADROS DE CONTEÚDOS E HABILIDADES – 6º ANO (3º e 4º Bimestres)

3º bimestre	4º bimestre
<p>Descrição da escola</p> <ul style="list-style-type: none"> • Denominação de objetos (caneta, lápis, mochila) e móveis escolares (carteira, cadeira, lousa). • Denominação dos espaços da escola (sala dos professores, sala de aula, biblioteca) e dos profissionais que nela atuam (inspetor, secretária, diretor, professor). <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrições de espaços escolares, de organograma de escola, de plantas de fachadas ou outros espaços de escola. <p>Produção: cartaz com ilustração de espaços da escola e da sala de aula com seqüência de nomes escritos e eventual proposta de reorganização do espaço.</p>	<p>Diferentes moradias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Denominação de diferentes tipos de moradia. • Relação entre ilustração e descrição de diferentes tipos de moradia. • Denominação de espaços de uma casa e dos itens de mobília mais comuns. • Adjetivos usados para descrever casas e seus espaços. <p>Gêneros para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descrições de diferentes moradias, de plantas baixas de empreendimentos imobiliários etc. <p>Produção: planta baixa de uma casa contendo itens de mobília, com os cômodos e móveis identificados.</p>

3º Bimestre

- Ler, compreender, analisar e interpretar: *emails*, planta baixa, piadas, adivinhas e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais
- Organizar grupos de palavras em categorias
- Reconhecer o significado de preposições que descrevem a localização dos objetos no espaço e de adjetivos que qualificam diferentes substantivos
- Identificar o uso de preposições de lugar
- Produzir textos descritivos sobre o tema em estudo

4º Bimestre

- Ler, compreender, analisar e interpretar: planta baixa, depoimentos, piadas, adivinhas e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais
- Relacionar informações em textos
- Organizar grupos de palavras em categorias
- Reconhecer o significado de preposições que descrevem a localização dos objetos no espaço e de adjetivos que qualificam diferentes substantivos
- Identificar o uso de adjetivos em um texto descritivo
- Relacionar palavras por sinonímia e antonímia
- Produzir textos descritivos sobre o tema em estudo

ANEXO D - QUADROS DE CONTEÚDOS E HABILIDADES – 9º ANO (3º e 4º Bimestres)

3º bimestre	4º bimestre
<p>Narrativas pessoais: um episódio em minha vida</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos elementos de uma narrativa (o quê, quando, onde, como). • Organização de eventos cronologicamente. • Relação entre um acontecimento e uma emoção por ele provocada. • Tempos verbais: passado e passado contínuo (retomada). • Adjetivos para descrever sensações e sentimentos. • Advérbios de tempo, lugar e modo. <p>Gêneros para leitura e escrita Pequenas histórias e depoimentos, relatos de experiência de vida, memórias, trechos de autobiografias, diários de viagem.</p> <p>Produção: roteiro para dramatização, em língua inglesa, de uma cena (episódio na vida dos alunos).</p>	<p>O mundo ao meu redor e minha vida daqui a dez anos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Previsões para o futuro pessoal e coletivo. • Relação entre mudanças e aspectos da vida pessoal e social. • Advérbios e expressões adverbiais de tempo. • Estudo dos adjetivos (formas comparativas). • Tempo verbal: futuro (<i>will, there will be</i>). • Estruturas verbais: <i>hope to; wish to, would like to</i> <p>Gêneros para leitura e escrita Depoimentos, excertos de artigos opinativos sobre o futuro.</p> <p>Produção: relato autobiográfico organizado em três partes: apresentação pessoal, fatos marcantes e expectativas para o futuro.</p>

3º Bimestre

- Ler, compreender, analisar e interpretar: reportagens de revista e jornal, entrevistas, páginas da internet, depoimentos pessoais, fóruns da internet, diários, roteiros, piadas, adivinhas e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais
 - Solicitar e fornecer informações sobre ações e fatos passados
 - Organizar em sequência informações explícitas distribuídas ao longo do texto, considerando a ordem em que aparecem
 - Formular hipóteses sobre regras de uso da língua escrita, a partir da análise de regularidades, e aplicá-las em produções escritas, revisões e leituras
 - Aplicar e diferenciar estruturas afirmativas, negativas e interrogativas que indiquem ações e fatos no presente e no passado
-
- Fazer a distinção entre diferentes formas do verbo no passado e passado contínuo
 - Nomear sentimentos e sensações
 - Identificar interjeições e onomatopeias que expressam sensações e sentimentos
 - Reconhecer o uso de expressões adverbiais de tempo
 - Relatar experiências vividas ou acontecimentos, adequando a sequência temporal e causal
 - Elaborar roteiro de um episódio de vida para dramatizá-lo
 - Organizar uma lista de eventos em ordem cronológica
 - Produzir um roteiro para dramatização de uma cena, compreendendo a produção como um processo em etapas de elaboração e reelaboração

4º Bimestre

- Ler, compreender, analisar e interpretar: citações, entrevistas, reportagens de revista e jornal, piadas, adivinhas e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais
- Formular hipóteses sobre regras de uso da língua escrita, a partir da análise de regularidades, e aplicá-las em produções escritas, revisões e leituras
- Reconhecer o uso de formas comparativas dos adjetivos
- Reconhecer o uso de expressões adverbiais de tempo
- Reconhecer o uso do futuro (*will*)
- Reconhecer o uso de estruturas verbais para expressar desejos e expectativas (*hope to, wish to, would like to*)
- Produzir um relato autobiográfico, compreendendo a produção como um processo em etapas de elaboração e reelaboração

Fonte: SÃO PAULO (2012).

ANEXO E - QUADROS DE CONTEÚDOS E HABILIDADES – 3º ANO – ENSINO MÉDIO (3º e 4º Bimestres)

3º bimestre	4º bimestre
<p>Profissões do século 21</p> <ul style="list-style-type: none"> • As características e a organização de um artigo (depoimento). • Localização de informações e pontos de vista. • Relação do tema com experiências pessoais e perspectivas futuras. • O uso dos tempos verbais: futuro (<i>will, going to</i>). • O uso dos verbos modais: <i>may, might</i>. • O uso dos marcadores textuais que indicam opções: <i>either...or, neither...nor</i> • O uso de orações condicionais (tipo 1), passado e presente perfeito (retomada). <p>Gênero para leitura e escrita: Artigos de revista, depoimentos de jovens sobre escolha de profissão e ingresso no mercado de trabalho, brochuras sobre cursos (livres e universitários).</p> <p>Produção: depoimento pessoal sobre planos profissionais para o futuro.</p>	<p>Construção do currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> • As características e organização de um currículo. • Localização de informações. • Edição de currículos (informações pessoais, formação, habilidades e objetivos). • O uso e significado das abreviações. • O uso das letras maiúsculas e da pontuação. <p>Gênero para leitura e escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Currículos e textos informativos. <p>Produção: minicurriculo</p>

3º Bimestre

- Ler, compreender, analisar e interpretar: depoimentos, livreto de apresentação de cursos universitários (índice, carta de boas-vindas, tabelas com cursos, resumo dos cursos, relatos de experiência, textos informativo-descritivos, testemunhos), piadas, adivinhas e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais
- Identificar o uso dos marcadores textuais que indicam opções (*either ... or, neither ... nor*)
- Identificar as situações de uso de estruturas verbais para indicar ações no futuro: *will, going to*
- Identificar as situações de uso dos verbos modais: *may, might*
- Produzir depoimento pessoal sobre planos profissionais para o futuro, compreendendo a produção como um processo em etapas de elaboração e reelaboração

4º Bimestre

- Ler, compreender, analisar e interpretar: currículo, boletins informativos, piadas, adivinhas e diálogos, inferindo seus traços característicos, bem como suas finalidades e usos sociais
- Comparar gêneros de textos distintos, identificando suas características
- Comparar conteúdos em gêneros diferentes
- Reconhecer as características e a organização de um currículo
- Identificar o uso e o significado de abreviações em currículo
- Produzir um currículo contendo informações pessoais, formação, habilidades e objetivos, compreendendo a produção como um processo em etapas de elaboração e reelaboração