

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

PROTOCOLE D'ENTENTE UQAC-UNEB

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR

Braz Conceição Miranda, Maria-Gorete

**L'enseignement de l'anglais langue seconde  
et ses implications sociohistoriques et culturelles**

FÉVRIER 2004



### Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI**

**O ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA SEGUNDA E SUAS  
IMPLICAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS E CULTURAIS**

Dissertação apresentada à Université du Québec à Chicoutimi – UQAC, como exigência parcial do Mestrado em Educação oferecido pela UQAC em Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil, em virtude de convênio estabelecido com a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob a orientação do Prof. Dr. Daniel Francisco dos Santos.

**Por**

**MARIA GORETE BRAZ CONCEIÇÃO MIRANDA**

**DEZEMBRO – 2003**

Dedico este espaço aos meus pais: minha mãe Eunice que nas madrugadas, para concluir este estudo, estava sempre presente dando incondicional apoio. E a memória do meu pai Nelson. Sua imagem de homem sábio, trabalhador, seu sorriso rústico tão sublime, seus carinhos recorda-me a infância, sua ausência tão triste, a saudade tão forte, como o forte onde descansa.

As minhas filhas, Laura e Marina, que a cada momento me alegra e sustentam o meu viver..

A minhas irmãs Rita Braz, Lúcia, Cida, meus irmãos Néu, Zezinho e Tiago companheiros fiéis de todos os momentos.

Ao companheiro, Vicente, amigo e companheiro escolhido para viver as alegrias da vida, mas que foi embora muito cedo deixando um vazio, uma saudade..

A todos que estavam do meu lado no desenvolvimento desta experiência, principalmente o Mestre, companheiro, amigo paciente e socializador do saber o meu querido Prof. Ph.D Paulo Batista Machado e a desafiadora, desbravadora das mentes nordestinas que estão ávidas para os saberes, a nossa querida Marta Anadon. Obrigada a todos!

A Deus mestre, o pai, o centro absoluto de todo o Universo

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por ter nos dado a vida e podermos participar desses momentos de alegria por termos conseguido mais uma vitória.

Ao querido Prof. Ph.D Paulo Batista Machado, incansável mestre, mistura de sabedoria, paciência e disponibilidade. Um amigo de todas as horas e acima de tudo um mestre perfeito naquilo que faz.

Ao Prof. Ph.D Daniel por sua responsabilidade e eficiência como educador ajudando-nos e passando para nós, de forma carinhosa, os seus saberes

Aos colegas de turma, especialmente Rita Braz, Simone Wanderley e Suzzana Allice, pelo incentivo e ajuda neste período de minha vida profissional

A Alzineide, Alceste, Catharina Jambeiro e Mônica Sampaio por ter ajudado a dividir conosco esta tarefa tão grandiosa.

## SUMÁRIO

AGRADECIMENTO.....	iii
DEDICATÓRIA.....	iv
LISTA DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE QUADROS.....	ix
RESUMO.....	x
RESUME.....	xi
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I	
O ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA SEGUNDA.....	5
1.1. Evolução histórica das idéias relativas à linguagem.....	7
1.1.1. A visão da linguagem na antigüidade clássica.....	8
1.1.2. A contribuição de Saussure no início do século XX.....	9
1.1.3. O estruturalismo lingüístico.....	11
1.1.4. O Formal e a Gramática Gerativa e Transformacional.....	12
1.1.5. Lingüística: Diferenças Sociais e Culturais .....	12
1.2. Nosso problema de estudo .....	15
1.3. Objetivos .....	16
1.4. O espaço de pesquisa .....	16
1.5. A pertinência social e científica do estudo.....	17
CAPÍTULO II	
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1 Língua e Linguagem .....	18
2.1.1 Concepção de língua .....	18
2.1.2 Os métodos tradicionais do ensino – The Grammar Translation Method .....	25

2.1.3 Método direto – The direct method.....	27
2.1.4 Metodologia audioral – The audiolingual method.....	29
2.1.5 Metodologia audiovisual.....	32
2.1.6 Abordagem funcional ou comunicativa da língua estrangeira.....	33
2.2. Ensino de Língua Inglesa.....	41
2.3. Cultura.....	49
CAPÍTULO III	
METODOLOGIA.....	59
3.1 O paradigma da pesquisa.....	60
3.2 O locus.....	62
3.3 Instrumentos de pesquisa.....	64
3.3.1 Análise documental e observação.....	64
3.3.2 O questionário.....	66
3.3.3 A entrevista semi-estruturada.....	67
CAPÍTULO IV.....	
ANÁLISE DE DADOS E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS.....	70
4.1. Perfil dos Professores.....	71
4.1.1 Idade, estado civil e gênero.....	71
4.1.2 Nível de formação dos sujeitos de pesquisa.....	73
4.2. Análise documental: o livro e o material didático.....	75
4.2.1. O CD.....	75
4.2.2. A Fita de vídeo.....	76
4.2.3 Refletindo em torno da situação didática.....	76
4.3 Sala de aula: A teoria se confronta com a prática.....	80
4.3.1. O Plano de curso.....	82
4.3.1.1 Os objetivos.....	82
4.3.1.2 Os conteúdos.....	86
4.3.2 – A observação formula aulas.....	89
4.3.2.1 Professor 01.....	89
4.3.2.2. Professora 02.....	90
4.3.2.3. Professor 09.....	92
4.3.3 Refletindo sobre a prática do docente.....	95
4.4 Análise da entrevista semi-estruturada.....	99

4.4.1 O processo de formação à docência.....	99
4.4.2 Os motivos da aprendizagem da Língua Inglesa.....	101
4.4.3 Os desafios da aprendizagem.....	104
4.4.4 Formação continuada.....	107
4.4.5 Qualificação profissional.....	110
4.4.6 O foco da aprendizagem do docente.....	111
4.4.7 A presença de elementos sócio-histórico-culturais na formação do docente .....	114
4.4.8 Os elementos mais importantes em vista a aprendizagem de língua inglesa .....	116
4.4.9 As razões do engajamento profissional.....	120
4.4.10 Lugar da língua inglesa no corpo das disciplinas.....	121
4.4.11 Alegrias experimentadas em relação ao ensino da língua inglesa.....	123
4.4.12 Decepções, frustrações e limites em relação à Língua Inglesa.....	124
4.4.13 Ensino da Língua Inglesa e cultura.....	128
4.4.14 Relação entre a integração da língua segunda ensinada a cultura e a história local.....	131
4.4.15 Perspectiva quanto ao ensino da Língua Inglesa no Brasil.....	133
4.4.16 As contribuições e perspectivas da Língua Inglesa.....	135
CONCLUSÃO	
CONTRADIÇÕES E DESAFIOS – RESIGNIFICAR É POSSÍVEL.....	137
REFERÊNCIAS.....	141
ANEXO A	
QUESTIONÁRIO.....	152
ANEXO B	
ROTEIRO DA PESQUISA SEMI-ESTRUTURADA.....	155

## **LISTA DE FIGURAS**

**Figura 4.1** – Percentual em relação à idade

**Figura 4.2** – Percentual em relação ao estado civil

**Figura 4.3** – Percentual em relação ao sexo

**Figura 4.4** – Percentual em relação à formação acadêmica

**Figura 4.5** – Percentual em relação à especialização em Inglês

**Figura 4.6** – Percentual em relação ao tempo de ensino da Língua Inglesa

## **LISTA DE QUADROS**

**QUADRO 4.1** – Fatores que levaram os professores de Língua Inglesa a estudar esta língua

**QUADRO 4.2** – Elementos mais ricos na aprendizagem da Língua Inglesa segundo os professores

**QUADRO 4.3** – Motivos que levaram o professor a ensinar Inglês

**QUADRO 4.4** – Matérias que o professor ensina e o lugar de preferência do Inglês

**QUADRO 4.5** – Limites dos professores em relação ao ensino da disciplina

## RESUMO

O ensino da Língua Inglesa como Língua Segunda e sua vinculação aos aspectos sócios-históricos e culturais e o centro do nosso trabalho de pesquisa. O Ensino de uma língua requer a concepção de linguagem que atenda a complexidade da sociedade numa perspectiva cultural e histórica. Interessa, pois, saber se o professor de Língua Inglesa como Língua Segunda dá significação necessária as atividades de leitura, escrita, compreensão e linguagem oral, para que se possa responder às funções mais relevantes da língua e aos ideais de um ensino formador de cidadão, atuante e consciente. Portanto, esta pesquisa realizada com professores das escolas particulares revelou-nos que os nossos docentes possuem a concepção de ensino pautada na gramática tradicional, maneira simplista e reducionista de se estudar a língua na escola. Por isso é notório o declínio da fluência nos exercícios de compreensão e linguagem oral e por este motivo temos a dúvida se os professores pesquisados não possuem uma concepção de linguagem clara que está subjacente no ensino da Língua Inglesa, voltado para a perspectiva do aluno como cidadão que necessita de comunicação para interagir no seu dia-a-dia. E este refletir profundamente sobre a concepção de língua, linguagem, cultura e as demais concepções que norteiam este nosso trabalho, foi sustentado teoricamente: Saussure (1959), Bakhtin (1929, 1966, 1993), Lacan (1979), Bloomfield (1967), Possenti (1984), Travaglia (1997), Vygotsky (2001) e outros. Os instrumentos de pesquisa utilizados neste trabalho ajuda-nos a construir o quadro em que se encontra o ensino da Língua Inglesa em Senhor do Bonfim, a maneira fragmentada e desarticulada como desenvolvem suas atividades na sala de aula. Esta condição da prática pedagógica do professor de Língua Inglesa com Língua Segunda contribui para efetivação de uma prática pedagógica acrítica e repetitiva, desvalorizando-se as expectativas sócio-cultural e histórica dos alunos. O presente estudo pode levar os professores a refletir sobre essas fragilidades que faz o ensino de língua seja fragmentado e segmentado, e desta forma não consiga encaminhar o docente para ser o sujeito de sua história numa sociedade múltipla onde os paradigmas estão em constantes mudanças. Esta reflexão leva-nos a resignificar este ensino para que consiga motivar o aluno para que se

## RÉSUMÉ

Le centre de cette étude est l'enseignement de la Langue anglaise comme Langue seconde et son rapport avec les aspects socio-historiques et culturels. L'Enseignement d'une langue demande la conception de la langue à partir de la complexité culturelle et historique de la société. Il s'agit de rechercher si le professeur de langue anglaise comme langue seconde donne aux activités de la lecture la signification nécessaire, pour comprendre l'écriture et la langue orale, afin qu'on puisse répondre aux fonctions les plus pertinentes de la langue et les idéaux de la formation de citoyens actifs et conscients.

L'étude a été amené chez les enseignants des écoles privées et il nous a appris que les enseignants d'anglais langue seconde s'appuient dans la grammaire traditionnelle, et ils s'utilisent des exercices et des sujets simplistes et sans le bon contexte; les sujets sont enseignés de façon fragmentée et sans rapport avec la culture et l'histoire.

La réflexion a été soutenu théoriquement travers Saussure (1959), Bakhtin (1929, 1966, 1993), Lacan (1979), Bloomfield (1967), Possenti (1984), Travaglia (1997), Vygotsky (2001) et autres.

Bref, les enseignants développent leurs activités dans la classe sans l'engagement culturel et pédagogique, les activités sont présentées avec des fragilités qui confirment que l'enseignement de l'anglais langue seconde sont absents des attentes d'une éducation critique et capable de contribuer au changement de la société.. Cette réflexion tire l'attention des enseignants pour un enseignement qui ne peut pas oublier que la société et la langue sont pleins de culture et d'histoire.

## INTRODUÇÃO

Sim, educar é humanizar, socializar valores de justiça, respeito e solidariedade. Educar é reproduzir criadoramente os conhecimentos, para superar doenças, exclusões e maldades. Educar para a comunicação amorosa é o objetivo das línguas. (PABLO GENTILLI, Educar na esperança em tempos de desencanto).

A reflexão presente neste estudo diz respeito ao ensino de uma Língua Segunda, a Língua Inglesa ensinada nas escolas brasileiras. Concebemos como segunda língua, o idioma que, além da língua materna dos estudantes é ensinada nas escolas, geralmente como disciplina obrigatória, sendo considerada a mais importante.

Para ensinar e aprender uma língua, necessariamente devemos também relacionar os aspectos sócio-históricos e culturais de uma sociedade, bem como considerar as relações que se estabelecem entre a escola e a sociedade; entre a linguagem e a cultura que irão provocar a interação na história dos indivíduos. A dissociação entre o ensino e a realidade, torna-se um problema, no qual percebemos que os nossos professores de Língua Inglesa, como Língua Segunda, não identificam as concepções de linguagem e por isso não são capazes de analisar as significações que eles atribuem às atividades de ler, escrever, compreender e falar a Língua Inglesa.

Por conta disso ressaltamos que, nas últimas décadas busca-se uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Segunda e o papel que ela ocupa no ensino fundamental<sup>1</sup> da escola da cidade de Senhor do Bonfim.

Por um lado entendemos que parte deste problema tenha sua origem na gramática tradicional, uma vez que sua crença é de que a língua tem como funções básicas representar o pensamento, ou seja, “espelhar o mundo”, idéia central da reflexão sobre a linguagem que vem desde Platão, em que a língua é intermediária entre o pensamento e a realidade. Só fala bem quem raciocina bem, segundo as operações estabelecidas pela língua. Como percebemos, a gramática tradicional é um reflexo do caráter filosófico dos racionalistas iluministas franceses que subjaz à prática, e mais que isso, privilegia uma só variedade de língua, assumindo um cunho autoritário que alguns professores mantêm até hoje. Por outro lado, observamos também que a Lei 5692/71 contribuiu para manter o ensino da língua sobre uma ótica fragmentada onde se ensina a leitura e a escrita de forma descontextualizada, sem articular com as habilidades de compreensão e desenvolvimento da língua falada. Por esta questão, situamos o nosso olhar investigativo sobre a linguagem, levando em conta o nosso contato pessoal do dia-a-dia com estes professores, quando observamos de perto os sentimentos, perspectivas e relação da Língua Inglesa como Língua Segunda, e se há reciprocidade entre o ensino da língua e as interações entre os aspectos sociais, culturais e históricos.

Os capítulos deste nosso estudo revelam que percorremos uma longa caminhada desde quando estávamos inquietos, preocupados com o nosso problema em questão.

---

<sup>1</sup> De acordo com a legislação educacional vigente no Brasil, há dois grandes níveis de ensino: educação básica e o ensino superior (universitário). A educação básica por sua vez, compreende a educação infantil (dos três aos seis anos); ensino fundamental I (dos sete aos quatorze anos) e o ensino médio (dos quinze aos dezessete anos). O ensino fundamental é composto do ensino fundamental I (1ª a 4ª série) e ensino fundamental II (5ª a 8ª série)

O primeiro capítulo evidencia as posturas dos professores de Inglês enquanto Língua Segunda, como também a concepção de língua que subjaz a prática desses professores, levando em conta uma concepção de linguagem que compreenda a complexidade que envolve o referido ensino no seu aspecto histórico e cultural.

No segundo capítulo evidencia-se o quadro teórico. Este é representado por um conjunto de idéias constituído pelo estudo detalhado dos conceitos-chave pertinentes. Aprofundamo-nos nas concepções de língua, linguagem, cultura, e no fazer história do caminho de se ensinar a Língua Inglesa como Língua Segunda, a partir da ótica de muitos estudiosos que nos ajudaram a elucidar questões que norteiam este trabalho. Para tanto abordamos alguns nomes importantes como: Saussure (1959), Bakhtin (1929, 1968, 1993), Lacan (1979), Bloomfield (1967), Passenti (1984) Travaglia (1997), Vygotsky (2001), Borba (1991) e outros.

No Capítulo III, quadro metodológico, apresentamos uma trajetória que privilegia os aspectos qualitativos, traçando o percurso da pesquisa, delimitando também os aspectos essenciais para análise, na qual nos utilizamos dos instrumentos de pesquisa: o questionário fechado, a análise documental, a observação direta e por fim a entrevista semi-estruturada.

No Capítulo IV, nos dedicamos à pesquisa propriamente dita, confrontamos a relação entre a teoria de ensinar Língua Inglesa como Língua Segunda e o que subjaz à prática do professor que é vivida em sala de aula. Identificamos assim concepções de ensino e analisamos a prática docente, tendo como referencial as considerações teóricas presentes no capítulo II.

Finalmente nas considerações finais, baseada nas conclusões a que chegamos, aponta-se a necessidade de repensar e ressignificar o ensino da língua através da

reflexão do professor, ao tentar mudar o seu *habitus* de ensino para que se consolide um ensino de Língua Inglesa.

## **CAPÍTULO I**

### **O ENSINO DO INGLÊS COMO LÍNGUA SEGUNDA**

É educador todo aquele que ensina não apenas uma disciplina em particular, mas, ao mesmo tempo, a arte de viver. E é educador de práxis todo aquele ou aquela para quem a única forma de aprender e ensinar esta arte é vivendo-a (MARCOS ARRUDA, Globalização: desafios sócio-econômicos, éticos e educativos)

Ensinar uma língua estrangeira significa necessariamente ensinar também aspectos sócio-históricos e a cultura subjacente? Se este raciocínio está correto, então, como aprender e como ensinar uma língua estrangeira, como a língua inglesa?

Creemos que estas duas perguntas encaminham a preocupação central de nosso estudo. O ensino de uma língua, que não seja a primeira língua falada em um determinado país, se circunscreve nos limites gramaticais, léxicos e sintáticos, embora a complexidade que envolve o ensino de uma língua seja bem mais ampla, uma vez que, acompanhando os procedimentos lingüísticos, há um envolvimento de toda uma realidade social, histórica e cultural.

Durante vários anos de ensino de inglês como Língua Segunda, vimos pouco a pouco esta preocupação ganhar corpo, passando a fazer parte das nossas principais

inquietações de professora. A partir de estudos centrados no objetivo maior do ensino da língua, que é segundo os PCNs (2003) desenvolver nos alunos progressivamente uma competência em relação à linguagem, para que esta permita aos sujeitos acesso aos bens culturais como também uma participação efetiva no mundo letrado, resolvendo problemas da vida cotidiana. A partir dessa contribuição dos PCNs, percebemos que o ensino de uma língua estrangeira exige bem mais que a transmissão de conteúdos específicos de linguagem, por mais que estes fossem acompanhados de informativos sobre o país de origem da língua, facilmente encontrados em guias de manuais de civilização e de literatura.

Percebíamos cada vez mais, que o ensino pautado apenas nos procedimentos lingüísticos, não daria conta dos elementos culturais de uma língua. E a cultura em relação a uma língua, principalmente estrangeira, segundo Erickson (1987) se refere ao conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes. Este conhecimento se dá em interface com as crenças, mitos, pressupostos culturais e idéias, como também está compatível com a idade, nível sócio-econômico e a bagagem adquirida em leituras prévias. O que é produzido em sala de aula tem influências marcantes e repercute nos acontecimentos do que ocorre em uma esfera maior da organização social. As crenças manifestadas pelos alunos e suas ações em sala de aula têm a ver com seus hábitos e valores familiares, escolarização e papéis culturais reservados a eles e aos professores.

Vemos que a revolução audiovisual e sua nova orientação metodológica representaram o marco inicial, principalmente para professores de Língua Inglesa como Língua Segunda, da necessidade de uma quantidade maior de informações sobre os países que falam inglês, a fim de satisfazer às necessidades dos aprendizes, aguçadas pelas situações apresentadas. Essas abordagens audiovisuais de 3ª geração introduzem documentos autênticos auxiliando os professores na interação aprendizagem-cultura.

Nossa preocupação de pesquisa leva em conta o aspecto cultural no ensino de língua, uma vez que não aparece claro para professores e alunos esta questão. A competência do professor necessariamente, não é somente ensinar a língua voltada para a produção e compreensão de textos lingüisticamente bem estruturados ou gramaticalmente corretos. É importante que esse ensino seja também adequado ao contexto sócio-cultural visado, enfocando o elemento cultural e interdisciplinar contribuindo, portanto para uma melhor compreensão e aquisição da língua vinculada aos elementos culturais na aprendizagem.

O elemento cultural que tem aparecido nas atividades de sala de aula, são os valores culturais ligados às formas ditas cultas de falar e escrever, quando os professores, principalmente de língua, impõem, desconsiderando ou diminuindo culturas populares. Não se encontra claro também, no espaço de sala de aula, que concepção de linguagem está subjacente a esse ensino. Seria importante uma visão de linguagem que valorize elementos sócio-históricos e culturais que fazem parte do cerne da língua estrangeira ensinada.

### **1.1. Evolução histórica das idéias relativas à linguagem**

Para compreendermos o fracasso da escola na consecução dos objetivos do ensino de língua, geralmente gestados a partir do senso comum, sentimos a necessidade de apresentar, em contraponto, com apoio em Guimarães (2003), a história das idéias em torno da linguagem, o que nos permitirá fundamentar o nosso problema de estudo. Assim, Guimarães (2003) nos convida a pensar na linguagem desde a antigüidade clássica, passando por Saussure e as idéias lingüísticas na entrada do século XX, adentrando pelo estruturalismo, seguindo-se o formal apoiado na gramática gerativa e transformacional, avançando-se pelo lingüístico e pelas diferenças culturais e sociais, firmando-se um movimento no domínio das Ciências Humanas e Sociais.

### 1.1.1. A visão da linguagem na antigüidade clássica

Guimarães (2003) nos recorda que o interesse pela linguagem é um fato milenar. Os primeiros esforços de que se tem conhecimento são apresentados pela filosofia, na Grécia, que ao tratar do juízo<sup>2</sup> sentiu necessidade de estudar a estrutura do enunciado. Isto levou Platão, no século IV a.C, a estabelecer a primeira classificação das palavras de que se tem conhecimento. Assim o filósofo grego classifica as palavras como nomes e verbos. Aristóteles, seu discípulo, acrescentaria as partículas aos nomes e verbos. Ao tempo em que se estabelecia a primeira divisão da cadeia de sinais lingüísticos, reconhecendo-se a diferença de categoria entre palavras, destaca-se a relação importante entre linguagem e conhecimento: “A divisão entre nomes e verbos procura descrever a estrutura do juízo, que deve falar de como é o mundo”. (Guimarães, 2003: 01).

Ainda no mundo grego clássico desenvolvem-se estudos retóricos e gramaticais, com a finalidade de enquanto arte (no sentido latino) ou técnica (no sentido grego), ensinar a ler e a escrever corretamente. Com o tempo, firma-se a Gramática como um modo de regular as línguas, com todas as conseqüências daí decorrentes, enquanto a Retórica se restringe ao estudo das técnicas de convencimento dos ouvintes por parte daquele que fala. Se a Gramática volta-se ao “valor” da língua, a Retórica procura adequar orador/ouvinte.

Ainda na antigüidade, cite-se a contribuição da Índia, que levada por motivos religiosos, provoca estudos minuciosos e rigorosos quanto a aspectos fonológicos do sânscrito, com a finalidade de estabelecer de modo perfeito os sons que convinha serem produzidos nos cantares sagrados, para que o momento religioso fosse convalidado como sagrado.

---

<sup>2</sup> Entende-se por juízo, na teoria do conhecimento, o afirmar ou negar algo sobre alguma coisa.

### 1.1.2. A contribuição de Saussure no início do século XX

Toma-se como referência o início do século XIX, para a criação de um pensamento moderno sobre a linguagem. Deve-se isto à lingüística comparativa, visto que naquele momento histórico a lingüística assume como seu objeto a mudança lingüística. Motivava esta mudança o afã de reconstituir o passado lingüístico das línguas européias e asiáticas.

Coloca-se como questão primordial, as relações genealógicas entre as línguas, preocupando-se o lingüista com as formas no processo de mudança da língua:

Toma-se uma forma para saber como ela era antes, busca-se reconstruir por comparação entre as línguas aparentadas (dizia-se da mesma família), o passado da forma em questão. Este procedimento, que se dá no interior de uma posição naturalista, biológica, sobre a linguagem, se caracteriza fundamentalmente pela formulação das chamadas leis fonéticas. Ou seja, as mudanças seriam resultado necessário de certas características das formas das línguas. Vamos dar um exemplo, tomando a passagem do latim vulgar (popular) para o Português: As palavras do Português mantêm a acentuação tônica do latim: *muliére*> mulher, *intégro*> inteiro, *cathédra*> cadeira, *tenébras*> trevas, etc. (Guimarães, 2003:2)

Não se pode negar que os estudos sobre a linguagem chegaram onde estão hoje em decorrência de mudanças no domínio da lingüística. Abandonou-se pouco a pouco o naturalismo presente no comparatismo do século XIX, para o que muito contribuiu o curso de lingüística geral de Ferdinand Saussure, na universidade de Genebra, nos anos de 1906-1907, 1908-1909, 1910-1911. Tal curso foi posteriormente transformado em livro, tomando-se como base nas anotações de vários alunos de Saussure.

Frise-se a distinção estabelecida por Saussure entre língua e fala, ao tentar definir um objeto específico para a lingüística, objeto que fosse capaz de ter uma homogeneidade interna, passo indispensável para que se pudesse pensar a linguagem cientificamente. A língua é vista como um sistema, superando-se a concepção naturalista, organicista, e atomista, própria do comparatismo. Acrescenta Saussure também a distinção entre sincronia e diacronia. Reconhecendo a importância das mudanças, Saussure afirma que a lingüística deveria colocar no centro de seu interesse a valorização do sistema da língua, em um determinado momento, valorizando não tanto o passado da língua, mas o que ela é e as relações que ela estabelece em determinado momento da história. Assim, coloca-se em primeiro plano as relações sistemáticas de simultaneidade, e não de sucessão. Desta maneira, para quem fala não interessa se mulher veio de mulière, mas que mulher se opõe a homem.

Para Guimarães (2003) a lingüística do século XX, embora tenha sido basicamente sincrônica, apresenta forte conotação histórica, marcada pela distinção de Saussure, quanto à diacronia e sincronia, tendo como resultado uma ausência sentida de importantes elementos, já que a lingüística:

constituiu um objeto no qual não estavam incluídas as questões do sujeito, da relação com o mundo, e mesmo a questão da significação, que foi substituída por aquilo que Saussure chamou de valor das formas lingüísticas. Estamos aqui no domínio do lingüístico enquanto relação com o lingüístico. Ou seja, nada no lingüístico é externo à língua. Neste caso, por exemplo, não interessa a relação das formas da língua com os objetos do mundo ou com o pensamento. Não está em questão em Saussure nem a referência, nem a expressão do pensamento. Busca-se estar num domínio autônomo que não é o filosófico nem no sentido aberto por Platão, de um lado, nem no de Aristóteles, de outro. Nem no sentido de Descartes, no século XVI (que retoma Platão num certo sentido), em que a questão é cognitiva (ligada à estrutura do pensamento). (p. 3)

### 1.1.3. O estruturalismo lingüístico

A partir de Saussure os estudos da linguagem se encaminharam em várias direções: estudos comparatistas, tentativas de inclusão do sujeito. Apresentam-se as tendências voltadas à incorporação das retóricas através da semântica argumentativa, privilegiando-se não a relação da linguagem com o mundo, mas os lugares do locutor e seu destinatário.

Podemos encontrar, também no campo do estudo da significação, a proposta da filosofia analítica inglesa que percebe o estudo da linguagem como a concepção dos atos de fala.

Ainda nas variantes que trilham o caminho estruturalista cite-se Grice, que vê a pragmática como intenção do falante, comunicada ao ouvinte, à medida que se reconhece a intenção daquele que fala. Confirma-se assim um psicologismo, em que o sujeito da linguagem é tomado como dono de suas intenções, precedendo o seu próprio dizer

Não pode ser esquecido o funcionalismo de Jakobson (1935) onde ele privilegia os elementos comunicacionais, considerando a linguagem como instrumento de comunicação mantendo-se um diálogo com a antropologia e a teoria da informação.

O Estruturalismo que invade a lingüística européia em meados do século XX, avança também para os domínios da antropologia, da sociologia, da psicanálise, da Filosofia, colocando-se o centro da questão das ciências humanas no simbólico, ou seja, os fatos humanos significam e estão estruturados enquanto significação.

#### **1.1.4. O Formal e a Gramática Gerativa e Transformacional**

A partir do século XVI a linguagem passa a estar diretamente ligada à questão do pensamento e aparece como instrumento de expressão do pensamento. Assumindo uma postura metodológica expressamente formal e lógica, Chomsky com a Gramática Gerativa e Transformacional coloca como ponto central, as relações das unidades lingüísticas entre si, ou seja, a sintaxe. Segundo Guimarães (2003):

as pessoas falam porque têm um órgão da linguagem. A capacidade (o que o gerativismo chama competência) para falar é inata na medida mesmo em que é biológica. Deste modo Chomsky recoloca a lingüística no domínio das ciências da natureza, tal como no comparatismo do século XIX, com uma diferença fundamental: o biologismo é posto fora do historicismo. O Biológico é pensado a partir de uma concepção universal e não a partir de uma visão de uma história natural, em que o que se punha em realce eram as diferenças entre as espécies, etnias, etc. Para Chomsky a questão é que o Humano é biologicamente universal e é o mesmo para todos, e a linguagem é parte desta caracterização naturalista e universal do homem. (p 3)

Constituindo-se como uma gramática, a teoria de Chomsky concebe o conhecimento sobre as línguas como um conjunto de regras de como formar frases. Tais regras são tidas como constituindo a competência dos falantes, considerados idealmente, ou seja, fora de qualquer situação histórica particular.

#### **1.1.5. Lingüística: Diferenças Sociais e Culturais**

Antepõem-se à unidade do lingüístico, no século XX, considerações ligadas à antropologia e à sociologia. Quanto à Antropologia, destaca-se o pensamento de Sapir (1961), lingüista americano que se fundamenta nas posições da Antropologia de Boaz, que concebe a língua como parte da cultura de um povo e é assim marcada por esta cultura. A linguagem passa a ser pensada considerando-se os elementos

exteriores que a constituem. No Brasil, Câmara (1975), no início da década de 40, segue por esse caminho embora articule as posições vindas de Saussure notadamente através de Jakobson (1995).

Outra tendência contrária à idéia da universalidade e unidade do lingüístico é o da sociolingüística quantitativa americana de Labov. Segundo Guimarães (2003):

aqui a língua é pensada como tendo uma estrutura variável que se pode conhecer por um método quantitativo, através do qual é possível estabelecer relações entre uma divisão estratificada da sociedade e a variabilidade estatística da língua. Neste caso o externo que determina a língua é pensado como distinto do lingüístico e a sociolingüística incumbe-se de estabelecer as correlações entre uma estratificação social e a variabilidade das estruturas lingüísticas. (p 4)

Chama-nos a atenção na história dos estudos da linguagem no século XX esta perspectiva teórica que se preocupa em pensar a relação entre a exterioridade e o lingüístico como uma relação histórica e constitutiva do processo lingüístico. Ressalta-se então a análise do discurso que se desenvolve a partir do final da década de 60 na França. Cite-se a contribuição de Foucault, que desenvolve o seu pensamento filosófico em estreita correlação com a história e Pêcheux que vê a análise do discurso como uma via de abordagem do histórico e do político como fazendo parte do processo de significação do dizer, no qual se constitui o sujeito:

Para esta posição o objeto fundamental dos estudos é o discurso enquanto objeto integralmente lingüístico e integralmente histórico. Ou seja, a exterioridade não se apresenta como um fora a que a linguagem deve ser correlacionada, ela é parte do que é próprio da linguagem e de seu funcionamento. E. Orlandi traz para este campo, entre outras, duas contribuições específicas. A primeira é a formulação de que a questão do sentido diz respeito a uma tensão entre a polissemia (os muitos e sempre outros sentidos) e a paráfrase (o dizer o mesmo). A segunda é a consideração de que o sentido não diz respeito ao

segmental, mas a que o silêncio significa, e é isto que faz o sentido da linguagem. (GUIMARÃES, 2003:4)

O importante de tudo isto é que a questão da linguagem é colocada no centro das Ciências Humanas, como historicidade, sendo esta uma especificidade movida pela ideologia, em um contexto sócio-histórico.

Guimarães (2003) sintetiza a cena contemporânea relativa às diversas concepções de linguagem subsistentes:

do ponto de vista das ciências da linguagem hoje, vivemos um embate entre a) um cognitivismo naturalista que o pensamento chomskyano reintroduziu e que localiza a lingüística no interior da biologia (enquanto ciência psicológica), ou seja, das ciências naturais; b) posições derivadas do estruturalismo, como os estudos enunciativos, para os quais o funcionamento da língua se dá porque a língua está marcada por formas próprias para seu funcionamento no acontecimento enunciativo, posições então que mantêm a questão da autonomia do lingüístico posta por Saussure; c) posições que procuram estabelecer diálogos entre as diversas disciplinas das ciências humanas que levam a pensar o lingüístico como definido por uma correlação com o que está fora do lingüístico: o antropológico, o social, o psicológico, etc. d) posições como a da análise de discurso que põem em cena a questão de que não se pode reduzir o lingüístico nem ao social (antropológico) nem ao psicológico, pois a linguagem é, ao lado de integralmente lingüística - num certo sentido saussureano - também integralmente histórica. (p 6)

Esta evolução histórica das idéias, em relação à linguagem, contribui de forma expressiva para que não só se defina melhor o nosso problema de estudo, como para confirmar a nossa visão em relação à linguagem, com apoio na tendência ao diálogo entre as diversas Ciências Humanas e na Teoria da Análise do Discurso. É o que explicitaremos a seguir.

## 1.2. Nosso problema de estudo

Já dissemos que estamos preocupados com o ensino do Inglês, enquanto Língua Segunda. Vimos que nem sempre os professores de Inglês enquanto Língua Segunda, têm uma concepção de linguagem que dê conta da complexidade que envolve o referido ensino. Não se trata de um simples processo comunicacional em que se repassam informações e defende-se o padrão e a regulação pela gramática. É necessário ter em mente que esta “Língua Segunda”, aprendida depois da língua materna, é preta de história, de relações de poder e de cultura.

Concebemos Língua Segunda como um idioma que, além da língua materna dos estudantes, é ensinada nas escolas, geralmente como uma disciplina obrigatória. A língua estrangeira é uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma 1ª língua, aquela da primeira infância. Pode-se aprender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua.

Estamos, pois diante de duas situações que se inter-relacionam e se completam: a relação da segunda língua a aprender, com a língua materna, algo onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido. É efetivamente como uma experiência totalmente nova. A língua estrangeira, objeto de saber, objeto de aprendizagem raciocinada e, ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea em relação à primeira língua, o encontro com a língua estrangeira, faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Esse confronto entre primeira e segunda nunca é anódino para o sujeito e para diversas estratégias de aprendizagem da segunda língua.

Outro elemento a considerar é que a língua segunda é plena de valores, de discurso, de cultura, de significados histórico-sociais e logo não pode ser ensinada

sem que esses elementos significativos e simbólicos se façam presentes, quer na construção epistemológica quer na elaboração e operacionalização da metodologia.

Ora, tendo-se como referência às perspectivas que acabamos de expor, podemos formular o nosso problema de pesquisa nos seguintes termos:

A abordagem pedagógica que os professores utilizam, serve para viabilizar a aproximação de outras culturas? O que significa para esses professores ensinar a ler, escrever e falar a Língua Inglesa? Quais são as concepções dos professores no ensino da Língua Inglesa como Língua Segunda?

### **1.3. Objetivos**

Escolhemos como nossos principais objetivos de pesquisa:

a) Identificar as concepções de linguagem dos professores de inglês como Língua Segunda no ensino médio de Senhor do Bonfim;

b) Analisar as significações que os professores de inglês como Língua Segunda no ensino médio de Senhor do Bonfim, atribuem às atividades de ler, escrever e falar a Língua Inglesa.

### **1.4. O espaço de pesquisa**

Inicialmente pensamos em estudar a questão proposta em uma escola pública do município de Senhor do Bonfim. Posteriormente, considerando que os professores que ensinam Língua Inglesa na escola pública de Senhor do Bonfim raramente possuem a graduação em Letras/Língua Inglesa, e que as condições de trabalho

deixam muito a desejar, optamos pela pesquisa em uma escola particular. Assim, elegemos o Educandário Nossa Senhora do Santíssimo Sacramento, o Centro Educacional Cenecista Profª Izabel de Queiroz e o Centro Educacional Sagrado Coração em seu curso fundamental II, por oferecer, teoricamente, as condições ideais do ensino do inglês enquanto Língua Segunda. Escolhemos estas três instituições, por serem escolas do interior, com um número razoável de alunos, e pelo fato de que em uma só instituição educacional não haveria o número suficiente de professores para realização da pesquisa.

### **1.5. A pertinência social e científica do estudo**

O fato de estarmos a pesquisar em torno de um elemento que é valorizado e requerido hoje por todo o mundo, em vista da globalização e dos interesses neo-liberais, que são marcados pela presença da língua inglesa define em muito a pertinência social de nosso estudo.

Quanto à pertinência científica, a pesquisa poderá levar professores e instituições escolares a encaminharem o ensino da língua inglesa a partir de um suporte lingüístico e de uma inserção sócio-histórica e cultural que permitirão novas abordagens pedagógicas e curriculares.

## CAPÍTULO II

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A linguagem  
na ponta da língua  
tão fácil de falar  
e de entender  
A linguagem  
na superfície estreladas de letras,  
sabe lá o que ela quer dizer?

Carlos Drummond de Andrade

Uma análise do nosso problema de estudo nos convida a aprofundar teoricamente determinados conceitos que são indispensáveis à consecução dos nossos objetivos, e que sedimentam e fertilizam o próprio problema que vimos expor. Esses conceitos são os conceitos de Língua e Linguagem, Ensino de Língua Inglesa, Cultura.

#### **2.1 Língua e Linguagem**

##### **2.1.1 Concepção de língua**

As concepções que se tem acerca do que é uma língua, das funções que desempenham a gramática, do léxico tanto no plano individual quanto no plano

social; tudo que fazemos, as atividades que realizamos – quer se trate de objetivos pretendidos, quer se trate de currículos, ou de avaliação – dependem do conjunto das concepções que temos.

E o que é concepção? O dicionário Aurélio (1995), um dos mais renomados, ou diga-se, o mais famoso dicionário brasileiro, descreve concepção como:

do Latim *conceptione*./ s.f./ 1.o ato ou efeito de conceber ou de gerar/ no útero/; 2. o ato de conceber ou criar mentalmente, de formar idéias, especialmente abstrações: a concepção de um princípio filosófico, de uma teoria matemática. 3. p. ext. maneira de conceber ou formular uma idéia original, um projeto, um plano, para posterior realização. 4. noção, idéia, conceito, compreensão. 5. modo de ver, ponto de vista, opinião, conceito. (p. 25)

A concepção que tem prevalecido nas aulas de língua é a concepção de língua simplificada, estrutural, estética e reduzida, uma concepção pela qual se vê a língua como sistema abstrato, virtual, imutável e sem uso, como aborda Possenti (1984):

Que as nossas escolas, do ensino básico à universidade, adotando a gramática das normas ao falar correto, não se dão efetivamente ao trabalho de análise da língua conforme se apresenta nos diferentes falares de uma ou outra região ou classe social. Qualquer variedade, nesta postura, é vista com desconfiança, como forma de macular a língua culta. O resultado é a exposição de modelos arcaicos e alheios à experiência vivida, reforçando nos alunos e professores o sentimento de incompetência e a cultura do silêncio pelas restrições impostas ao exercício da palavra. (p. 35)

O exame das evidências nos diz que nenhuma língua existe em função de si mesma. Portanto elas estão a serviço dos falantes de sua interação real. Segundo Barthes (1977):

O real não é representável, e é porque os querem constantemente representá-lo por palavras que há uma história da literatura. Que o real não seja representável – mas somente demonstrável – pode ser

dito de vários modos: que o definamos como Lacan, como o impossível, o que não pode ser atingido e escapa ao discurso, que se verifique, em termos topológicos, que não se pode fazer coincidir uma ordem pluridimensional (o real) e uma ordem unidimensional (a linguagem). (p. 22)

A língua deve se concretizar em muitas formas de atividades de ação, atuação, e é por isso que as pessoas falam para dizer coisas, dizem coisas para fazer outras, para praticar ações, para interações. E neste tecer contínuo podemos perceber a estreita reciprocidade entre língua e sociedade, entre língua e história, entre língua e cultura. A sociedade, a história e a cultura se constituem, entre outros fatores, pela ação da linguagem

Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade de sua concepção do mundo. (GRAMSCH, 1991, p. 13)

Travaglia (1997) sintetiza a questão da linguagem em três concepções básicas:

I – Linguagem como expressão do pensamento.

II – Como instrumento de comunicação.

III – Como forma ou processo de interação.

O primeiro princípio é o mais antigo no qual o homem representa o mundo para si através da linguagem. E a função da linguagem é refletir o pensamento e o conhecimento do mundo. O segundo princípio considera a língua como um código através do qual um emissor comunica e um receptor determina mensagens. A

linguagem é, neste caso, a capacidade de transmitir informações e finalmente a linguagem como ação, lugar de interação.

Aprender uma língua não é somente aprender as palavras, mas os seus significados culturais, e, com eles, os modos pelos quais as pessoas no seu meio sócio-cultural entendem e representam a realidade. A linguagem não é homogênea, ela carrega uma infinidade de culturas e realidades diversas. Por isso mesmo ela exerce papel social.

Sabe-se que em cada momento da história, atendemos às necessidades e interesses; o homem criava uma maneira própria de registrar e socializar idéias, ações, enfim, havia o registro e transmissões da cultura de geração a geração pela linguagem; o homem não só consolida a necessidade de comunicação, como produz a possibilidade humana pela linguagem, fazendo dela uma forma de consciência humana.

E é por isso que usaremos textualmente as palavras de Vygotsky (2001) para referendar que a função da linguagem é comunicativa. Para que se possa estudar a linguagem, é necessário se tomar conhecimento da relação entre linguagem e comunicação.

A linguagem é, antes de tudo, um meio de comunicação e compreensão. Também na análise, que se decompunha em elementos, essa função da linguagem se dissociava da sua função intelectual, e se atribuíam ambas as funções à linguagem como se fossem paralelas e independentes uma da outra. A linguagem como que coadunava as funções da comunicação e do pensamento, mas essas duas funções estão de tal forma interligadas, que a sua presença na linguagem condicionava a maneira como transcorria a sua evolução e como as duas se unificavam estruturalmente. (p. 11)

Daí podemos concluir que, linguagem está interligada à cadeia de signos que propicia elucidar o pensamento através de significado.

Segundo Vygotsky (2001):

O significado é parte analienável da palavra, como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem. Por isso o significado pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento. Não podemos falar de significado da palavra tomando separadamente. O que ele significa? Linguagem ou pensamento. Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade de pensamento verbalizado. (p. 10)

Segundo Borba (1991), a linguagem é a aptidão humana para interação social, uma vez que tal aptidão não é apenas produzir e enviar mensagens, mas ainda receber e reagir à comunicação. Compreende-se desta maneira, que a linguagem aparece como o mais difundido e mais eficaz instrumento natural de comunicação a disposição do homem.

O indivíduo não cria a sua linguagem, faz aplicações daquela que a sociedade lhe ministrou, ou seja, a vida prática nos impõe o modelo, mas nós decidimos a melhor forma, sendo assim, ela é sistemática e coletiva, onde cada um de nós escolhe o idioleto de acordo com a nova nomenclatura.

Podemos, portanto, definir a língua como sendo um conjunto sistemático de elementos vocais, que no seu simbolismo intelectual serve à representação mental e ao estilo, sendo uma organização secundária que expressa a emoção no impulso de manifestação psíquica e apelo.

A língua resulta de centenas de anos de desenvolvimento gradual e mudança nas posse de muitas gerações que fizeram uso dela. Porém a partir de determinada época da história, passa a existir como um conjunto de padrões de comportamento apreendido e explorado, em graus diferentes por cada membro da comunidade lingüística, na qual ela é usada.

Segundo Saussure (1959):

Tomada como um todo, a fala é multifacetada e heterogênea ...Não podemos encaixá-la em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não podemos descobrir a sua unidade. A língua pelo contrário, é um todo autocontido e um princípio de classificação. (p. 8)

Saussure se refere à língua no sentido genérico, “*langue*” e “*parole*” onde ele faz distinção do que é social e o que é individual. Segundo Lyons (1981), “Saussure chamou de “*langue*” qualquer língua particular que seja de posse comum a todos os membros de uma comunidade lingüística determinada, ou seja, a todos os que se dizem falar a mesma língua”. (p. 23)

Em resumo, cada ato de linguagem, se fundamenta num sistema de representação lingüística, que é a língua, e também sistematiza os recursos lingüísticos representativos para a manifestação psíquica e o apelo numa estruturação estética, que é estilo. A linguagem é primeiramente coletiva, mas pode ter secundariamente peculiaridades individuais, constituindo o idioleto. O estilo parte, primeiramente, de um impulso pessoal; mas há todo um sistema de coincidências estilísticas na comunidade lingüística, constituindo-se o estilo coletivo.

É de fundamental importância para a escola reconhecer que a relação entre o homem e o conhecimento se dá através da mediação de linguagem, em suas múltiplas formas de manifestação: a língua, a matemática, as artes, a informática, a linguagem

do corpo. Uma das grandes contribuições das teorias sócio-interacionistas reside em apontar a interação que existe entre as linguagens, a constituição de conceitos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas complexas.

Historicamente, a língua desenvolveu-se como instrumento atuante e dos atos performados, e começou a servir ao pensamento abstrato somente numa fase histórica bastante recente. A expressão do ato performado (do procedimento) de dentro e de experiência – evento singular em que esse procedimento decorre, deve utilizar a palavra na sua plenitude: quer no seu aspecto semântico e de conteúdo (palavra como conceito), quer no representativo-expressivo (a palavra como imagem), quer no seu aspecto emocional volitivo (a entonação da palavra) (BAKHTIN, 1993 : 31)

A constituição do conceito de linguagem, está ligada ao esboço de uma teoria do conhecimento, incluindo as questões da relação dos sujeitos com o mundo e a dimensão assumida pela linguagem, nessa relação que incorpora o conceito de enunciação enquanto interação.

O discurso em Dostoiévsk porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico de lingüística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são esses aspectos, abstraídos pela lingüística, os que têm importância primordial para nossos fins. Por este motivo as nossas análises subseqüentes não são lingüísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situados na metalingüística subtendendo-a como um estudo ainda não constituído em disciplinas particulares definidas daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassa de modo absolutamente legítimo, os limites da lingüística. As pesquisas metalingüística, evidentemente, não podem ignorar a lingüística e devem aplicar os seus resultados. A lingüística e a metalingüística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacetado – o discurso, mas o estudam sob diferentes aspectos e sob diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática, os limites entre eles são violados com muita freqüência. (BAKHTIN, 1993 : 157)

Há uma enorme resistência em se encarar o fato de que as línguas são terrivelmente difíceis. Os latinos não são tão germânicos e para formular frases simples devem fazer seu influxo nervoso percorrer um caminho muito longo. Os únicos países onde o nível geral do inglês é bastante bom, superior àquele do resto do mundo, são os países germânicos: Holanda, parte da flamenga Bélgica, Alemanha, Áustria, Suíça Alemã, países escandinavos. Só para exemplificar este fato, conhecemos pessoas estrangeiras que moram no nosso país há 20 anos, e apesar dessa “imersão total”, mantêm seu sotaque estrangeiro e continuam a cometer erros grosseiros.

Essa profunda dificuldade torna vão todos os esforços desesperados empregados na busca de métodos milagrosos. Esta sensação de fracasso induz à substituição de um método por outro. E nessa constante busca de aprendizagem das línguas estrangeiras é que surgiram métodos para satisfazer às necessidades do ensino- aprendizagem de língua estrangeira. Abordaremos a seguir os métodos mais comumente utilizados.

### **2.1.2 Os métodos tradicionais do ensino – The Grammar Translation Method**

A primeira metodologia do ensino das línguas estrangeiras modernas<sup>3</sup> era baseada no uso de regras gramaticais e vocabulário, o aluno memorizava lista de palavras para fazer traduções e aprofundava o conhecimento em regras para juntar palavras. Este método originou-se na Europa desde meados do século XVIII, tem origem na prática herdada do ensino formal das línguas antigas ou mortas; o conhecimento do grego e do latim, são considerados imprescindíveis para o acesso ao pensamento e à literatura das grandes civilizações.

aprendizes tornam-se razoavelmente aptos a ler e entender a língua escrita, e ainda a escrever e/ou a traduzir na língua-alvo, não havendo muita importância para a habilidade em usar a língua para a comunicação oral.

### **2.1.3 Método direto – The direct method**

Nos fins do século XIX, o contato político-histórico educativo europeu, as novas necessidades de intercâmbio internacional e a função social do ensino das línguas estrangeiras, provocam o surgimento de um novo objetivo, dito prático; o domínio da língua como instrumento de comunicação a serviço do desenvolvimento das trocas econômicas, políticas, culturais e turísticas que se aceleram no início do século XX.

O método direto, que está entre uns dos mais conhecidos, surgiu como reação antagônica ao método de tradução e gramática. Na segunda metade do século XX, iniciou-se o estudo da fonética, propiciando aos técnicos de ensino gramatical: a pronúncia oral, imitativa e repetitiva. Dentro dessa concepção de que a língua é uma coleção de regras e de palavras, o acesso a novas técnicas de estudo e produções dos sons, bem, como a um sistema de transcrições recém-desenvolvido, durante os primeiros meses, os alunos aprendem a produzir e a discriminar a transcrição fonética, para desenvolver uma pronúncia correta. Em seguida, passa-se ao aprendizado de frases e expressões estrangeiras correspondentes a objetos concretos do mundo familiar do aluno. Por isso faz-se uso constante das imagens para explicar palavras concretas, impedindo assim que o aluno traduza na língua materna, uma vez que o princípio fundamental de metodologia direta está baseado nas premissas de que se aprenda a língua estrangeira através desta mesma língua estrangeira.

O estudo da gramática é mantido em nível funcional, sendo confirmadas aquelas áreas de uso constante na fala. Portanto, prioriza o ensino do vocabulário

estrangeiro sem que se recorra a seu equivalente na língua materna, a prática oral sem a explicação de sua forma escrita, e a gramática sem a explicação de regra.

As imagens neste método representavam prioridade para explicar palavras concretas isoladas e para ilustrar, dando uma visão atrativa e estética aos manuais de estudo da Língua Inglesa. Pois o objetivo principal era evitar a tradução das palavras na língua materna, uma vez que este método parte da premissa de que se aprende a língua estrangeira ouvindo-a, e de que se aprende a falar falando, associando fala e ação correspondente. Portanto o ensino do vocabulário estrangeiro sem que se recorra a seu equivalente na língua materna, a prática oral sem a explicação da sua forma escrita e, a gramática sem a explicação da regra.

Neste método a língua é ainda concebida como um conjunto de palavras. Estes fundamentos teórico-lingüísticos são os mesmos da metodologia tradicional. Para fazer a distinção, a metodologia direta explica a língua estrangeira através dessa mesma língua estrangeira. Desta forma o aluno aprende o mais rápido possível uma grande quantidade de palavras, explorando ao máximo o seu mundo concreto e familiar. Diferentemente do método tradicional, o professor deve ser nativo ou fluente na língua alvo.

Segundo Rivers (1987):

o método direto proporciona uma forma ativa e interessante de aprendizado através da participação do aluno. Prova ser eficiente na tarefa de libertá-lo das inibições, muito comuns nos estágios iniciais de um aprendizado oral, falha, contudo, ao levá-lo a se expressar cedo demais na língua estrangeira fazendo com que desenvolva fluência, mas misture as estruturas da língua estrangeira e da língua materna. (p. 18)

Diferentemente do que pensa Rivers, esta “falha” poderá ser igualmente atribuída a outros métodos; a interlíngua do aprendiz caracteriza uma etapa transitória dentro do processo de aprendizado de línguas estrangeiras, sendo em geral bem transposta com o aprofundamento do processo. Nas suas palavras, percebe-se o receio característico da época: a fixação dos erros. Mas por que não transformá-los também em aprendizado?

#### **2.1.4 Metodologia audioral – The audiolingual method**

Após a segunda Guerra Mundial, o extraordinário aumento de meios de comunicação em todo o mundo veio tornar os indivíduos mais conscientes da necessidade de entender e falar bem pelo menos uma língua estrangeira, a fim de manter-se um contato com o desenvolvimento e o progresso em outros países. O governo americano instituiu programas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras contratando projeto de lingüistas importantes da época. O sucessor destas técnicas de aprendizagem invadiu as universidades e em seguida as escolas secundárias, pois o resultado prático era imediato, a aquisição da língua falada se pautava em atividades de exercícios de repetições ou de imitação<sup>5</sup>. Nos manuais audiorais, os quadros de substituição são propostos como suportes para eficiência na tarefa de libertá-los das inibições, muito comuns, nos estágios iniciais de um aprendizado oral.

Datam do fim do século XIX os primeiros descontentamentos para com a gramática tradicional. Os comparativistas, através de métodos científicos e bem mais rigorosos, investigaram, principalmente, a história das línguas e parentescos lingüísticos, desviando-se das preocupações normativas até então urgentes. É então

---

<sup>5</sup> Teoria de behaviorismo (SKINNER, 1987) na qual consiste em se apresentar um modelo oral para o aluno, seja através de fitas gravadas ou pelo próprio professor, seguido de intensa prática oral repetitiva. Este método privilegia a manipulação de linguagem sem a preocupação com o conteúdo.

no princípio do século XX, com a divulgação das idéias de Ferdinand de Saussure, que a Lingüística garante seu lugar entre as ciências.

Os postulados lingüísticos de Saussure (1969) foram traçados sob uma óptica estruturalista. Saussure estabeleceu uma distinção entre a língua e fala, considerando a língua um sistema abstrato, homogêneo, social, supra-individual, ao passo que a fala seria a realização concreta e individual da língua. Tomando língua (e não fala) como objeto de estudo da lingüística, Saussure incluiu desse mesmo objeto tudo aquilo que fosse individual e heterogêneo. Desse modo, a lingüística passou a ser a ciência que estudava a língua como signos. Os signos, por sua vez, seriam unidades compostas de significante e significado e a relação existente entre significante e significado foi considerada por ele como arbitrária, convencional.

Para Lacan (1979), o significante age separadamente de sua significação e à revelia do sujeito. O significante é o suporte material do discurso. Lacan destaca os termos significante e significado, respectivamente, a língua como sistema e a fala ou a cadeia falada. Dirá que significado e significante são duas redes de relações que não se recobrem. Ele prioriza o significante para buscar o que é da ordem do sentido. A significação passa a ser dependente do sentido, esse efeito de natureza incorporal das paixões e ações dos corpos. O sentido passa a ser de ordem da materialidade do significante. A fala é uma das formas de constituição possível para diferente escritura.

Alguns técnicos de linguagem – seguidores diretos de Saussure ou não-puseram em questão a rigidez de algumas dicotomias saussurianas, tendo contribuído, especialmente, para estabelecer as raízes de uma lingüística da fala. Foram teóricos que, de alguma maneira, chamaram atenção para o papel e a importância das alterações individuais exercidas sobre o sistema.

O fato é que, tanto na visão mentalista saussuriana, quanto na visão mecancista bloomfieldiana, a lingüística se institui como ciência, deixando à margem a semântica, enquanto plano específico de estudo do significado das formas.

Para Bloomfield (1967) apud Marques (1990):

Cada forma lingüística tem um significado constante e específico e, por isso, “a formas fonêmicas diferentes correspondem significados diferentes”. Seria possível, teoricamente, uma vez obtidas definições para algumas formas básicas de língua, definir o significado de outras formas, por meio das já definidas. Nessa perspectiva, a semântica, embora complexa e ainda não redutível a formas científicas precisas de análise, não é um domínio de cf externo à lingüística. A determinação de significados “é o ponto fraco no estudo da linguagem” e assim permanecerá até que o conhecimento avance muito mais, e o progresso científico permita que se encontrem meios de definir e descrever todos os componentes do significado em linguagem. (p. 47)

Entendem assim, a aprendizagem como um processo mecânico controlado por forças exteriores que condicionam os aprendizes de tal maneira, que eles terminam por adotar o comportamento desejado através da seleção dos estímulos e o esforço das respostas apropriadas.

Bloomfield (1939) apud Câmara (1975), adepto das teses behavioristas traçou uma teoria geral da estrutura lingüística com base na observação puramente objetiva das formas lingüísticas (isso segundo os behavioristas, o comportamento humano seria inteiramente explicável em termos de situações em que ocorre), para Bloomfield, (id.bid) seria possível detectar as unidades básicas das línguas e sua disposição no sistema sem se lançar meio da significação. Esta última estaria fora do objeto da lingüística. Bloomfield (id bid) ainda acreditava que seu método de análise constituía um avanço em relação às categorias gramaticais clássicas e às categorias

filosóficas usadas como suporte das análises tradicionais. Câmara (1975), ao enumerar os méritos da escola lingüística de Bloomfield (id bid), diz:

Portanto a respeito de uma concepção permanente mecanicista da linguagem, Bloomfield (id bid) teve o mérito de tentar despojar a lingüística de preocupações normativas, preocupado-se mais com os elementos afetivos da linguagem e com o valor estilístico dos meios de expressão. Essa postura, achava que seria possível chegar às causas de certas escolhas lingüísticas feitas pelo falante em detrimento de outros, e, para isso, dedicou especial atenção aos desvios impostos ao sistema pela fala. Os problemas pedagógicos decorrentes do ensino de língua materna foram levados em conta, pois havia inúmeras inconveniências no ensino desta.

### **2.1.5 Metodologia audiovisual**

A influência se faz sentir juntamente com os princípios da lingüística aplicada americana, no discurso didático francês entre 1960-75; tal influência, porém, é limitada, uma vez que não se publicam cursos audiorais.

Ela se reflete nos procedimentos combinados de memorização e dramatização dos seus diálogos de referência. Na tradição direta, os textos memorizados não são os textos fabricados, mas os textos de leitura autênticos, nos exercícios estruturais da sala de aula e de laboratórios de línguas. Isto se constata em manuais de segunda geração.

A metodologia audiovisual privilegia a língua oral, que funciona diretamente na língua estrangeira e emprega, de maneira sistemática, a imagem como suporte do mundo externo. Na prática, verifica-se que a metodologia audiovisual consegue apenas substituir as técnicas artificiais da metodologia direta por diálogos próximos do discurso autêntico dos falantes nativos. Na prática, a falta da forma escrita, como

suporte para a forma oral, representa, para aprendizes adultos, uma grande dificuldade, tanto é assim que eles acabavam transcrevendo “foneticamente” aquilo que ouviam. Este tipo de procedimento ilustra uma situação artificial, insatisfatória e de insegurança em que se sentiam.

A ênfase no oral não deveria obscurecer a língua escrita especialmente com os grupos com alto nível de escolarização. Embora a metodologia audiovisual estruturalista esteja ligada à lingüística do enunciado, que estuda o funcionamento interno do código verbal (fonologia, morfossintaxe e léxico), ela trabalha também o discurso dentro da situação em que ocorre. A função referencial da linguagem é privilegiada em detrimento das outras, através de um inventário das formas lingüísticas a serem ensinadas. Há uma nítida opção por um modelo que não tem importância devida à língua no contexto sócio-cultural.

#### **2.1.6 Abordagem funcional ou comunicativa da língua estrangeira**

A abordagem funcional ou comunicativa surgiu como uma reação ao ensino centrado na aprendizagem de estruturas gramaticais, geralmente descontextualizadas, orientado unicamente pelo o sistema da língua através de reflexos inatos: nós dominarmos nossa natureza para nos conformarmos as regras que são impostas pela sociedade. Uma enorme parte da problemática no ensino de língua, aquela mesma que causa tantos problemas aos alunos, não vem naturalmente, de dentro, ela é artificial imposta de fora.

E como falávamos anteriormente a abordagem comunicativa faz elo entre o lingüístico e o social. A consideração do social nos estudos da linguagem é antiga. Todavia para Saussure (1959), o social (Langue) impunha-se ao individual (Parole). A língua é um todo auto-contido e um princípio de classificação. Aquilo que contrasta com o “todo auto-contido” é a fala (*language*). Tomada como um todo, a

fala é multifacetada e heterogênea... Não podemos encaixá-la em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não podemos descobrir a sua unidade. Ainda que a escola sociológica tenha dispensado atenção a interferência do falante sobre o sistema lingüístico, fazendo ver que segundo não era transcendente ao primeiro, o princípio de Saussure parece ter vingado. De início não podemos pensar que o social se imponha ao individual ou vice-versa: “de fato e de dentro da, e pela língua que o indivíduo e sociedade se determinam mutuamente” (BENVENISTE 1976, p. 27).

Bakhtin (1979) balançou os paradigmas ideológicos da linguagem e trilhou um caminho contrário aos lingüistas que o antecederam que tinha a língua como objeto e o reduziram a unidades mínimas reforçando o estruturalismo mecânico e estático.

A insatisfação de Bakhtin (id bid) com a lingüística sincrônica saussuriana, está relacionada com o fato de que ela não dá a devida atenção ao indivíduo concreto localizado no tempo e no espaço. Para Bakhtin (1979) o estruturalismo não tem por objeto a língua real. A língua oral é aquilo que falam os homens e as mulheres reais. O estudo da língua tem muito a lucrar com as abordagens que consideram os falantes nativos como participantes de uma rede socialmente definida de relacionamentos que, são reais pelo fato dos laços sociais que os unem serem concretos.

*Este excedente de minha visão que existe sempre em relação a qualquer outra pessoa, esta sobra de conhecimento, de posse, esta determinada pela unicidade e a insubstituibilidade do meu lugar no mundo por que neste lugar, neste tempo, nestas circunstâncias, eu sou o único que me coloco ali, todos os outros estão fora de mim (BAKHTIN, 1979a, p. 29)*

De acordo com Bakhtin (1988), estas duas correntes de investigação lingüísticas, ignorando o fato de que, para estudá-la, e é necessário inseri-la na relação social organizada, uma vez que:

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. (p. 123).

Assim, no entender de Bakhtin (1988) a comunicação só existe na reciprocidade do diálogo e significa muito mais que a simples transmissão de mensagens onde o sujeito estabelece relação consigo mesmo e que ele denomina o eu para mim. A autoconsciência mobiliza conceito que representa um desvio ou uma nova modalização na abordagem dialógica.

Segundo a visão bahktiniana de linguagem, o fato de que toda enunciação envolve pelo menos duas vozes: a voz do Eu e a voz do outro, isto é, os pares na interlocução.

O que eu entendo por “eu”, ao falar e ao viver “eu vivo”, “eu morrerei”, “eu sou”. “eu não serei”, “eu não tenho sido”. Eu para mim e eu para o outro, outro para mim. O homem frente ao espelho. O não eu em mim, algo que é maior do que eu em mim, o ser em mim. (BAKHTIN, 1979a, p. 369)

A comunicação tem o sentido antropológico de processo pelo qual o homem se constitui enquanto consciência no auto-reconhecimento, pelo conhecimento do outro, numa relação de alteridade.

As relações dialógicas que, segundo Bakhtin (1979a), definem acontecimento da linguagem, são relações de sentido que se estabelecem entre enunciados produzidos na interação verbal. Este conceito se sustenta na noção de vozes que se enfrentam em um mesmo enunciado e que representam os diferentes elementos históricos, sociais e lingüísticos que atravessam a enunciação. Nas relações dialógicas que se estabelecem entre o eu e o outro, entre o eu para o outro e o outro para mim.

“O eu se esconde no outro e nos outros, quer se unicamente outro para outros, entrar até o fim no mundo dos outros como um outro, liberar-se do peso do único eu no mundo. (eu para mim)” (BAKHTIN, 1979 b, p 369). Bakhtin (id bid) considera o dialogismo o princípio construtivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Para ele, o discurso não é individual porque se constrói no mínimo entre dois interlocutores, que por sua vez, são seres sociais.

A linguagem seja ela pensada como língua ou como discurso, é, portanto, essencialmente dialógica. Ignorar sua natureza dialógica é o mesmo, para Bakhtin (1979), “...que apagar a ligação que existe entre a linguagem e a vida... (p. 268). Os antropólogos têm sempre afirmado e provado que “a linguagem e cultura se explicam mutuamente, que a linguagem deve ser concebida como uma parte integrante da vida social, que a lingüística está estreitando ligada a antropologia cultural” (JACOBSON 1969, p. 17).

Prosseguindo na linha de preocupação antropológica de construção do sujeito, Benveniste (1974) trabalha a enunciação, sem dúvida de maneira menos abrangente que Bakhtin, e desloca definitivamente a análise lingüística para este “grande fenômeno tão banal que parece se confundir com a própria língua” (p. 80) a colocação em funcionamento da língua através de um fato individual de utilização. Benveniste (1974) abandona o campo da Lingüística Estrutural de inspiração Saussuriana e confere ao locutor e ao alocutário uma posição central na comunicação.

Para Benveniste (1974), ao se manifestar lingüisticamente, o locutor se apropria da língua, através das formas com que ela o instrumentaliza para a enunciação, e constrói o seu discurso, o locutor institui o outro, estabelecendo uma relação que se dá no mundo, no contexto ao qual se referem suas palavras, e que só se efetivava na medida em que o outro atribui o mesmo sentido a essas palavras. Os

significados são constituídos a cada relação enunciativa pela referência aos interlocutores e ao contexto da enunciação.

Eu e Tu, são elementos constitutivos da linguagem na medida em que na relação de intersubjetividade que ela se concretiza como tal. O caráter existencial faz de cada ato de enunciação um evento único, qualidade que se transmite ao “Eu” e ao “Tu”, tornando-os elementos de referência sempre nova, interpretáveis a partir daquela instância de discurso que os contém.

Jakobson (1995) referiu-se às diversas funções que poderiam ser desempenhadas pela linguagem e que estão estreitamente ligados à questão das intenções e do contexto da comunicação. Para Jakobson (1995), meio da linguagem, o sujeito se inscreve num espaço no qual se realiza e assim, a linguagem não serve apenas para a transmissão de informações. Este modo de conceber a linguagem insere os usuários no contexto social, mas não permite que se associe o processo de comunicação a uma relação dialógica.

No seu célebre esquema da comunicação. Jakobson (1995) elenca os seis fatores que compõem uma situação canônica de comunicação, remetente, destinatário, mensagem, código, contato e contexto, aos quais faz corresponder seis funções que a linguagem pode exercer na interação. Ligando formas e funções, formula as bases de uma teoria de enunciação. Apesar de Jakobson sugerir uma abordagem das múltiplas funções exercidas pela linguagem, o privilégio da função informativa, dentro do quadro por ele proposto, é evidente. Mesmo assim, suas contribuições são indiscutíveis, pois as idéias aí lançadas abriram novas perspectivas de tratamento da realização do sujeito por meio do uso da linguagem, como também aprofundaram a discussão em torno do papel da função informativa ou referencial.

O remetente envia uma mensagem ao destinatário. Para ser eficaz, a mensagem requer um contexto a que se refere (ou “referente” em outra nomenclatura algo ambígua) apreensível, selo destinatário e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um código total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou em outras palavras, ao codificador da mensagem); e finalmente, um contacto, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação. (JAKOBSON, 1995, p 123)

A escola de Praga, inspirando-se nos trabalhos de Saussure (1959), recusa-se a considerar a língua como um sistema puramente formal e procura ordenar descrição lingüística em relação às funções que a linguagem pode preencher na comunicação. Embora com características diversas, esta hipótese é retomada na Inglaterra por M. K. Halliday (1970) (in FÁVERO,1983)

Seguindo a linha funcionalista introduzida na Inglaterra, em seu artigo “Language structure and Language function, postula a existência de três macrofunções: a ideacional, a interpessoal e a textual. A primeira corresponde ao que se costuma chamar de função cognitiva ou referencial da linguagem; a segunda, ligada a posição que o locutor assume perante o ouvinte, no pr de enunciação, diz respeito as diferenças de “modo” ou modalidade, por exemplo, as diferenças entre asserções, perguntas, ordens, etc.; a terceira, finalmente, é aquela que permite a estruturação de textos de modo pertinente ao contexto, já que toda língua possui elementos capazes de justificar e explicar esse adequação... (p.37)

Halliday (1970) aborda a linguagem partindo daquilo que, dentro da comunicação social, contribui para a sua organização interna; esta organização é o reflexo das funções da linguagem presentes nas estruturas da língua e que se concretizam nas trocas verbais. Função ideacional, que poderia ser traduzida como de caracterização da experiência do mundo físico e social que se reflete, sobretudo no sistema da transitividade; uma função interpessoal, ligada à modalidade e que conduz às modificações pragmáticas interlocutórias do uso da Linguagem função que se assemelharia ao que Austin (1962) compreende por o que se faz quando se fala; uma

função textual, que determina a maneira pela qual os elementos proposicionais e modais se organizam para dar ao discurso sua coerência e sua coesão internas. Não são as funções no interior da proposição ou da frase que lhe interessam realmente, mas as funções que a própria frase pode ter no seu contexto enunciativo ou no seu contexto extralingüístico de comunicação.

Reagindo também contra a Lingüística Estrutural, que ele acusa de negligenciar os aspectos semânticos e psicológicos da enunciação centro de suas preocupações – Austin (1962) se propõe a estudar o “real’ através da análise dos fenômenos lingüísticos”. Para ele, a linguagem não tem apenas uma função comunicativa, ela é também ação; dizer alguma coisa é fazer alguma coisa; este fazer é um ato de linguagem ou um ato de fala no qual Austin (1962) identifica:

- O ato locutório, isto é, o ato de produção de uma frase dotado de um sentido e de uma referência; dizer é a própria locução;

- O ato ilocutório, ou seja, o que se faz dizendo;

- O ato perlocutório, aquele que pode produzir determinados efeitos (através da fala) na pessoa a quem se dirige.

Os trabalhos de Austin (1962) inspiram-se sem dúvida, nos de J. R. Searle (1981), para quem falar é uma forma altamente complexa de comportamento conduzindo por regras. De acordo com Searle, as regras lingüísticas são constituídas e regulativas.

A classificação dos atos ilocutórios elaborados por Searle (1981) representam um passo à frente em relação às de Austin (1962) no que diz respeito às relações entre o sentido descritivo ou literal (independente de contexto) e sentido pragmático

(contextualização). Searle (1981) recusa a idéia de que uma frase teria, por um lado, um valor ilocutório que resultaria de convenções propriamente lingüísticas e, por outro lado, um valor perlocutório que se vincularia ao campo extralingüístico; não explica, contudo, o que ocorre nos atos indiretos, quando o sentido literal da frase e o sentido que ela adquire em contexto (sentido pragmático) não coincidem.

As idéias de Searle (1981), como também as de Grice (1967), não provocam grandes impactos por ocasião da elaboração dos inventários, dentro do projeto do Conselho da Europa, uma vez que à época, apenas começam a ser divulgadas. Somente a partir dos anos 80 as idéias desses estudiosos da linguagem influenciam de maneira marcante, as pesquisas no âmbito da Pedagogia das línguas.

A teoria dos atos de fala Austin (1962) e Searle (1981), assim como as máximas conversacionais Grice (1967), unem os atos de fala às intenções comunicativas dos falantes, seja na produção, seja na recepção do discurso. Parte-se de uma premissa básica: só se fala quando se quer dizer algo e quem fala o faz com intenções de comunicação; compreender uma enunciação seria, então, aprender estas intenções.

Por outro lado quando se produz um enunciado, pode-se sempre dizer algo diferente daquilo que se pretende, mesmo se por acaso se diz exatamente aquilo que se quer dizer. Vários fatores de ordem psicológica, social e cultural estão presentes no ato de enunciação e na sua recepção:

- O sujeito que fala é sempre plural e fruto da sua herança sócio-cultural. Seu campo de consciência é apenas uma parte de sua individualidade, pois seu inconsciente, estruturado como linguagem, fala nele, por ele, quando ele fala. Ele é também reflexo dos tempos e dos lugares da sociedade onde vive, da classe social à qual pertence, das diversas variáveis sociolingüísticas que o caracteriza (sexo,

profissão, idade, etc); sua individualidade se constrói a partir deste lastro sociolingüístico e cultural

- Por vezes, há um descompasso entre o que o sujeito quer dizer e o que realmente realiza; ele pode tomar consciência do fato e imediatamente, corrigir-se ou o faz levado por uma intervenção do seu interlocutor ; é este quem interpreta a sua intenção.

## **2.2. Ensino de Língua Inglesa**

As Línguas estrangeiras estão segundo os PCNs (2001) integradas à área de linguagens códigos e suas tecnologias do conjunto de conhecimentos essenciais, que permite ao estudante aproximar-se de várias culturas e conseqüentemente propicia sua integração num mundo globalizado:

*Procurar-se-á traçar um breve panorama sobre a situação das línguas estrangeiras modernas no ensino médio, tanto a partir de uma perspectiva diacrônica quanto de uma perspectiva de interação e inter-relação delas com área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Procurar-se-á, também, esboçar as diferentes relações que elas propiciam a partir de sua aprendizagem, com o mundo de trabalho no qual o aluno es tará- ou –não inserido e com sua formação geral. (PCNs p. 147)*

Trata-se, na verdade, não simplesmente de um processo de repasse de uma linguagem e de um instrumento de comunicação. O ensino de uma língua nos leva a conceber aprendizagem de língua estrangeira, de forma articulada, em termos diferentes; componentes da competência lingüística implicam como já foi citado anteriormente outorgar importância às questões culturais. A aprendizagem passa a ser vista então, como uma fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliarão sua capacidade

de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes, entre a sua forma de ser, agir, pensar, sentir e a de outros povos, enriquecendo sua formação. (PCNs 2003).

O ensino da Língua Inglesa não deve ser articulado, desligado das raízes sócio-culturais, pois esse ensino se recente grandemente dessa questão, geralmente desvinculado de qualquer perspectiva de inserção cultural-regional e ausente das tentativas de um ensino multidisciplinar. É indiscutível que o estudo da linguagem não deve ser desarticulado da sociedade em que vive o falante, Orlandi (1983). De um lado essa reflexão torna-se pertinente por razões da escola que sempre tem permitido o ensino da língua inglesa apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade de língua escrita, em geral tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade. Do outro lado, os novos paradigmas relativos à construção dos saberes não admitem mais a forma fragmentada e descontínua como a escola vem lidando com o ensino da Língua Estrangeira, especialmente o inglês.

Como sabemos, o ensino de língua inglesa, que deveria proporcionar o conhecimento da língua vem se arrastando pelo tempo, confundido os alunos com a profusão de regras que, insistindo apenas na memorização, deixam de explorar os aspectos lógicos da linguagem que todo falante de um determinado idioma é capaz de perceber devido à gramática internalizada. Os docentes em geral, foram habituados ao emprego da gramática normativa, cuja marca primordial consiste em conferir primazia a um conjunto de regras, utilizadas com o intuito de sistematizar o estudo de idiomas.

A nossa experiência tem comprovado, entretanto, que a saturação destas regras não facilita aos aprendizes o desempenho minimamente aceitável. O conjunto de normas, tal como vem sendo abordado, é imposto e até pode apresentar-se nocivo

quando, insistindo na obrigatoriedade do domínio da variante padrão, tende ao desprezo das outras formas de expressão igualmente válidas e ricas, e que são assimilados naturalmente, no ambiente onde as pessoas aprendem desde criança a se comunicar. Ademais, o ensino da gramática não tem facilitado a expressão livre do pensamento, sendo bastante comum verificar que grande número de pessoas, após longas repetições de estudo das regras gramaticais, revela capacidade generalizada de articular o juízo e estruturar lingüisticamente uma sentença, isto é, sem falar no emprego de normas da língua culta sobre as quais tanto se vem insistindo no processo de aprendizagem.

Não se pode ignorar que pela própria necessidade de sobrevivência, ascensão e superação das desigualdades, as classes populares devem aprender a fazer uso da variedade culta ou padrão. Deste modo, o professor há de ter presente que as atividades de ensino nesta disciplina são importantes, e deveriam abrir caminhos para que os alunos dominassem o dialeto padrão sem, contudo, depreciar a fala característica de seu meio, de suas origens. Não é que as aulas de língua inglesa tenham poder para mudar a estrutura nacional, mas pela força da comunicação, serão ampliadas as possibilidades de participação mais efetiva, na história e no tempo. A língua portanto, ultrapassa o contexto bastante reduzido de uma sala de aula ou de um período de escolaridade e tudo aquilo que se tenta transmitir na escola vai certamente diluir-se no espaço de comunicação mais amplo.

A educação que fazemos, mais especificamente na nossa área de trabalho e o modo de ministrar o ensino da língua inglesa, sobretudo enquanto escrita e leitura, possuem um ritmo próprio, decorrente do contexto cultural em que é produzido, pois em geral a sistematização da língua inglesa na escola pública se tem restringido ao ensino da gramática. E as conseqüências desse modo estruturalista de se ensinar outro idioma torna o aluno incapaz de ler, escrever, ouvir e entender. Resumindo esta questão, este ensino não habilita e não capacita o aluno para comunicação,

dificultando a aproximação com outras culturas. Hoje os PCNs fazem a crítica dessas incapacidades e propõem o ensino da língua inglesa moderna que supere as dificuldades dos professores e forneça aos alunos o contexto sócio-cultural de integração nas diversas atividades que propiciam a comunicação. Concomitante a este fato é motivo de nossa análise o processo de globalização que aí está, com uma nova proposta de linguagem.

A linguagem virtual apresentada por Levi (1991), como o desprendimento do aqui e agora, na qual a proposta é desligar-se do presente, intensifica ao mesmo tempo a experiência local e o deslocamento para outros lugares, outros momentos e outros mundos. Diversos autores como Saviane, 1992, defendem que nos encontramos em um mundo globalizado. Esse processo de globalização vem sendo impulsionado pelo desmonte do estado decorrente da natureza do capital neoliberal. Sem fronteiras e apoiado nos recursos tecnológicos produzidos por uma nova revolução industrial, fortemente enraizada na Ásia, mas atendendo a exigências dos detentores do capital em nível de Europa e América do Norte.

O referido processo de globalização vem gerando três tipos de atores sociais: Os incluídos, os que estão a caminho da inclusão, e os excluídos. Para fugir da exclusão importa participar das diversas possibilidades de integração mundial e regional, utilizando-se de forma privilegiada de novas tecnologias, multimídia, comunicação por computadores, uso de línguas estrangeiras. A reconstrução vertical do mundo, tal como a atual globalização perversa, pretende impor a todos os países normas comuns de existência e, se possível ao mesmo tempo e rapidamente para solidificar as ações hegemônicas dos Estados, das empresas das instituições internacionais como o Banco mundial. Essa recriação de necessidade dentro de um mundo globalizado permite um uso radicalmente diferente daquele que era o de base material de industrialização e do imperialismo.

O ensino de língua estrangeira nas escolas de 1º e 2º graus tem sofrido um crescente desgaste a partir de 1971, devido a vários fatores, destacando-se o artigo 7º da resolução número 8 de 1º de dezembro de 1971 do Conselho Federal de Educação (em decorrência da lei 5692/71) na qual apenas recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo se inclua uma Língua Estrangeira moderna, quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência. Esse artigo deu margem a que, grande parte das escolas deixassem de oferecer o ensino de línguas estrangeiras pelos motivos mais variados em nome da alegada eficiência, ou quando ofereciam uma língua Estrangeira era na base da prática de ensino, sem qualquer cuidado com a continuidade e seqüência, ou como ocorre atualmente como um apêndice de certos currículos, com carga horária insignificante.

Precisamos de uma ação pedagógica enérgica para que se desenvolvam em sala de aula, atividades sistemáticas com atividades orais que estabelecem elo de comunicação no processo ensino-aprendizado de uma língua segunda. O desenvolvimento da habilidade oral é um processo longo e contínuo. Esta habilidade precisa ser realmente inserida, pois não acontece automaticamente. O trabalho do professor é de fundamental importância na condução dos alunos em diversas atividades de compreensão da linguagem oral. Os alunos devem estar a todo tempo motivados para uma audição dinâmica fazendo tarefas que, sem um desejo nesta habilidade da Linguagem oral, não haverá sucesso na aprendizagem. Sabe-se que a fala é a mais antiga, natural e espontânea forma de expressão lingüística usada pelas pessoas objetivando a interação, o estabelecimento de relação entre os sujeitos sociais na construção da história.

A linguagem falada está de tal modo integrada ao ambiente de uma situação concreta, que nos comprazemos em imaginar à exposição ideal como sendo aquela que espontaneamente emerge a situação em que se manifesta. (CÂMARA, 1995, P. 44)

Porém não podemos levar ao pé da letra esta consideração de exposição ideal. Nenhum grande orador jamais procedeu de tal forma desde a antiguidade clássica. O discurso em público tinha e tem primordial importância para os políticos, e para o general no campo de batalha, do gênio da oratória, Demóstenes disse: “O improvisado deve restringir-se à formulação verbal dos pensamentos. A frase de antemão preparada em todos os detalhes, falta o calor e a vida que queremos sentir na enunciação oral” (CÂMARA, id. Bid). Na comunicação oral o falante tem claro com quem fala e em que contexto. O conhecimento da situação facilita a produção oral. Nela o interlocutor, presente fisicamente é ativo, tendo possibilidade de intervir, pedir esclarecimento, ou até de mudar o curso da conversação. O falante pode ainda recorrer a recursos que não são propriamente lingüísticos como gestos e expressões faciais.

A escola não tem considerado a fala do aluno, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Isto impede que venham à tona diferenças lingüísticas, e, conseqüentemente as diferenças sociais, políticas e culturais. Cabe ao professor desenvolver um trabalho a partir deste referencial, uma vez que, partindo do que ouve, fala e aprende, o aluno chegará a construir a linguagem escrita e a leitura.

Uma das razões pela qual as instituições escolares dão à fala pouca atenção ou descaso total é que, acreditam que a escola seja o lugar de aprendizado da escrita. Uma crença tão arraigada que já se transformou numa espécie de consenso: a escola está para ensinar a escrita e não a fala. É possível concordar com essa afirmativa, porém a escola não está autorizada a ignorar a fala, pois o homem é tipicamente um ser que fala e não um ser que escreve. Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influência mútua entre fala e escrita.

O professor de Língua Inglesa além de ter para desenvolver os quatro skills que são: Reading, Speaking, Listening and Writing, ele deve desenvolver a competência profissional que requer do professor capacidade de envolvimento social e político no contexto histórico cultural no qual está envolvido. Segundo Schön, 1983 apud Ortony:

o conhecimento profissional consiste de muito mais do que o conhecimento recebido nas universidades; trata-se de um conhecimento construído na prática, à medida em que o profissional se depara com situações em que necessita encaminhar soluções e problemas. Para o autor através da reflexão na ação profissional reestrutura o conhecimento prático e pessoal formado por “convicções, conscientes ou inconscientes, surgidas da experiência, que são íntimas, sociais, tradicionais, e que são expressas nas ações de uma pessoa”. (p. 362)

O discurso acadêmico tenta pela sua autoridade enfatizar a formação de professores capazes de criticar sua própria prática, porém Cavalcante e Lopes (1991) afirmam que nos cursos universitários ainda “não há envolvimento em pesquisa por parte do professor porque não existe tradição de pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas nas universidades”. Nesta perspectiva a universidade não prevê a reflexão sobre a prática, restringindo-se a um receituário de atividades para sala de aula, sem interação com os aspectos sociais, históricos e culturais.

Reis (1992) em pesquisa com professores de prática do Ensino de Inglês, constatou que professores de Prática de Ensino de Inglês podem não estar formando professores integralmente, mas somente treinando futuros instrutores (e ainda de maneira questionável, desigual e insuficiente), que serão profissionais despreparados para o mercado de trabalho. Percebemos que a formação do professor não encerra na universidade, e que o mesmo deve estar sempre motivado a uma busca de novos hábitos.

E para remoldurar todo este sistema que envolve o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, devemos iluminar nosso pensamento para uma possível reflexão nas Ciências Sociais, à qual Bordieu (1982) denomina mudança de *habitus*:

um sistema de disposições duradouras e transponíveis que integrando todas as experiências passadas, funciona, em cada momento, como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações, e torna possível a concretização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças as transparências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza. (pág. 178179)

As teorias implícitas e as crenças dos professores de Língua Inglesa ajudam a construir as relações em sala de aula.

Conforme Bourdieu (1991), as pessoas estão a agir de certo modo, perseguir certos objetivos, aprovar certos gostos, etc., por virtude de hábitos, ou seja, por um “conjunto de tendências que predispõem os agentes a agir e reagir de determinadas maneiras, gerando práticas, percepções e atitudes que são regulares sem serem conscientemente coordenadas e governadas por regras”. (p. 16)

Nos últimos anos, o Ministério de Educação, articulado com a Sociedade Brasileira, vem realizando um grande esforço para “transformar” o nosso sistema educacional. O objetivo é melhorar e expandir sua qualidade, para fazer frente aos desafios postos por um mundo de mudança constante. E os PCNs para o ensino fundamental são o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo país para servir de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática.

A análise histórica do ensino de Língua Estrangeira revela a incapacidade que tem sido detectada pelos PCNs do ensino médio. Interessa estudar este ensino de

língua Inglesa para ver em que medida ele é o exercício de bem ler, escrever e falar uma língua, e em que medida ele se preocupa em aproximar o estudante de outras culturas. Aqui nos cabe discutir o conceito de cultura, para melhor compreendermos esta exigência.

### **2.3. Cultura**

Tudo indica que a Evolução semântica decisiva de palavra cultura, que permitirá em seguida a invenção do conceito, se produziu na língua francesa do século das luzes. O século XVIII foi considerado o período de formação do sentido moderno da palavra. Em 1700, no entanto “cultura” já era uma palavra antiga no vocabulário francês. Vinda do Latim, cultura significa o cuidado dispensado ao campo ou ao gado, ela surge nos fins do século XIII para designar uma parcela da terra cultivada. Somente em meados do século XVI se forma o sentido figurado e a “cultura” pode designar então a cultura de uma faculdade, isto é, o fato de trabalhar para desenvolvê-la.

Até o século XVIII, a evolução do conteúdo semântico da palavra se deve principalmente ao movimento natural da língua e não ao movimento das idéias, que procede por um lado pela metonímia de cultura como estando a cultura como ação, por outro lado pela metáfora de cultura de terra e cultura de espírito imitando nisso seu modelo latino cultural, consagrando pelo latim clássico no sentido figurado.

A palavra faz frente ao vocabulário da língua do iluminismo, sem ser, no entanto, muito utilizada pelos filósofos que refletem o universalismo e o humanismo. Cultura se inscreve então plenamente da ideologia do iluminismo: a palavra é associada às idéias de progresso, de evolução, de educação, de razão, que estão no centro do pensamento da época.

“Cultura” está muito próxima de uma palavra que vai ter grande sucesso no vocabulário francês do século XVIII: “civilização”. Ambas pertencem ao mesmo campo semântico e recebem as mesmas concepções fundamentais. Às vezes associadas, elas não são, no entanto equivalentes. “Cultura” evoca principalmente os progressos individuais, “civilização” os progressos coletivos. O uso de “cultura” e “civilização” marca então o aparecimento de uma nova concepção dessacralizada da história. A filosofia da história se libera da teologia da história. As idéias otimistas de progresso inscritas nas noções de cultura e civilização podem ser consideradas como uma forma de sucedâneo de esperança religiosa. A partir de então, o homem está colocado no centro do universo.

Sob a ótica dos Estudos Culturais, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural. Ou no entender de Raymond Williams, a cultura deveria ser entendida como um modo de vida global de uma sociedade, como experiência vivida em qualquer agrupamento humano fingindo então a teorização e investigação dos estudos culturais contemporâneos. Na Universidade de Birmingham, Inglaterra, a cultura era identificada, exclusiva e estreitamente, com as chamadas “grandes obras” da literatura e das artes em geral. Portanto, uma visão burguesa e elitista, a cultura era privilégio de um grupo restrito de pessoas.

Inicialmente eram registrados como manifestações culturais as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência. Posteriormente seria ampliada para abranger também “cultura popular”, isto é, as manifestações de cultura de massa: livros populares, tablóides, rádio, televisão, a mídia em geral. Há uma série de caminhos que fogem do conceito amplo de cultura no dizer de Geertz, (1978).

Transformar a cultura em folclore e colecioná-lo, transformá-la em traços e contá-los, transformá-la em instituições e classificá-las, transformá-la em estruturas e brincar com elas.. O conceito semiótico de cultura é uma abordagem interpretativa do seu estudo e é comprometer-se com uma visão de afirmativa etnográfica como “essencialmente contestável<sup>6</sup>”, (p. 39)

Em especial o ensino da Língua Inglesa propicia ao aluno a oportunidade de engajamento no mundo social, fazendo-o interagir com outras civilizações e culturas.

Estudamos a linguagem juntamente como os antropólogos, devemos regozijar com a ajuda que eles nos trazem. Com efeito, os antropólogos têm sempre afirmado e provado que a linguagem e a cultura se implicam mutuamente, que a linguagem deve ser concebida como uma parte integrante da vida social, que a lingüística esta estreitamente ligada a Antropologia Cultural. (JAKOBSON, 1975, p. 17)

Para tanto, é necessário que o professor tenha clareza dos princípios das diferenças culturais, valores e costumes que permeiam o eixo do material didático de Língua Inglesa. O entendimento dessas diferenças interfere de maneira construtiva no processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira, no nosso caso particular, a Língua Inglesa favorecendo a interação comunicativa entre este grupo social.

Segundo Lacan (1968):

o estilo é o homem, acrescentaríamos a fórmula somente para alongá-la: o homem a quem nos dirigimos? Pois conclui, logo mais adiante, que na linguagem, nossa mensagem nos vem do outro, a linguagem, com sua estrutura preexiste à entrada que nela fez cada sujeito a um dado momento do seu desenvolvimento mental”. (p. 13)

E neste entrelaçamento de cultura, língua e linguagem, onde o sujeito segundo Lacan é um significante que remete a outro significante, ou um significante é o que

---

<sup>6</sup> Famosa expressão de W. B. Gallie

representa o sujeito para adequá-lo a estratégias que propiciam a aprendizagem da Língua Inglesa expressa através da linguagem no cotidiano real, sócio-histórico e cultural.

...antes de ser para a comunicação, a linguagem é para elaboração; e antes de ser mensagem a linguagem é construção do pensamento; antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências. (FRANCHI, 1977, p. 19)

A cultura não nasce por decreto, ela não pode ser manipulada como instrumento vulgar, porque está extremamente relacionada a processos extremamente complexos e, na maior parte das vezes inconscientes, pois o encontro das culturas não se produzem somente entre sociedades globais, mas também esses grupos sociais pertencentes a uma mesma sociedade complexa.

“...cultura uma cultura... cresce aos arrancos. Em vez de seguir uma curva ascendente de achados cumulativos, a análise cultural separa-se numa seqüência desconexa e no entanto, coerente de incursões cada vez mais audaciosas. Os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que retomem onde outros deixaram, mas no sentido de que, melhor informados e melhor conceituados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas. Cada análise cultural séria começa com um desvio inicial e termina onde consegue chegar antes de exaurir seu impulso intelectual.” (GEERTZ 1973).

Cada cultura é dotada de um estilo particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes e também da arte. Para o etnógrafo entender melhor a cultura de outro país é necessário que aprenda a língua em uso, pois a cultura está encostada nos gestos, no detalhe, nos cochichos e se possível até escutar atrás das portas.

A cultura, como diz Morin (2000):

é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se transmitem de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantêm a complexibilidade psicológica e social. (p. 56)

O conhecimento deve contextualizar seu objeto e para ser pertinente deve enfrentar a complexibilidade que é a união entre a unidade e a multiplicidade. É o problema universal do homem do novo milênio: Como acessar as informações sobre o mundo? Como reconstruí-las na mente? Para tanto precisamos reformar o pensamento da escola para que esta esteja também aberta e preparada para receber as novas tecnologias de informatização e de comunicação (TIC ou NTIC). Formar para novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, as faculdades de observação e análise de texto e imagens e representação de redes, de procedimentos e de estratégia de comunicação.

Um simples correio eletrônico abre as portas para o mundo, porém as línguas constituem ainda uma barreira, que só podemos ultrapassá-la com estudos de um segundo idioma, que geralmente é expresso em Inglês, proporcionando para o usuário do mailing, sites, web, news, internet o aumento de aquisição dos saberes para a formação do homem crítico, do homem comprometido com a evolução do indivíduo visando uma renovação qualitativa da espécie humana, servindo de alicerce a uma nova civilização. Esta nova civilização que permite a implantação de um novo modelo econômico, social e político que a partir de uma nova distribuição de bens e serviços, conduza à realização de uma vida coletiva solidária, onde se percebe outra maneira de realizar a globalização.

O pensamento, a ciência, a arte, a pesquisa, a descoberta foram irrigadas pelas forças profundas de afetividade, das angustias, desejos, medos, esperanças, sonhos. A criação humana não é completamente prisioneiro do real, da lógica e é por

isso que devemos tecer, entrelaçar e juntar esses fundamentos antagônicos que brotam de todos os canais do ser humano. O desenvolvimento do conhecimento racional- empírico técnico jamais anulou o conhecimento simbólico, mítico e mágico. Tudo isso constitui o encorpo propriamente humano.

E para expressar as multifacetadas do pensamento humano a escola do futuro necessita de um reordenamento na arte da comunicação, porque é através de linguagem que se expressam os desejos, formula perguntas, exprime vontades e sentimentos. Confirmam as observações de Rogers (1972), de que um aprendizado válido só acontece quando seu objeto é percebido pelo aluno como possuindo uma relação com seus projetos pessoais. Para tanto, o educador deve colocar todo o esforço para perceber a necessidade real do aluno, tornando o ensino um processo significativo de investigação capaz de uma interação do sujeito com o ideal, onde o objeto se funde com o sujeito e o corpo com a alma, transformando-se num todo complexo em confrontos e divergências. Pois não se pode perder de vista que uma perspectiva hermenêutica e etnográfica de pesquisa, deva levar o pesquisador a seguir a trilha da complexidade.

Nessa pesquisa sobre a questão da língua inglesa como Língua Segunda e suas implicações sócio-histórico-culturais, que objetivam a inserção do educando no mundo globalizado e em processo de muitas mudanças tecnológicas, não poderia deixar de focar a importância desta pesquisa para o ensino da língua estrangeira, onde anteriormente fizemos alusões aos aspectos sociais, cognitivos, que através das histórias, das idéias, e das realizações é possível uma compreensão aprofundada do contexto sócio- histórico em que está inserido atualmente o ensino-aprendizagem de línguas.

Aprender um novo idioma, nesse contexto de globalização é o portal para elementos de uma nova razão cognitiva, que vem se delineando mediante o

surgimento das novas tecnologias, da informação e comunicação. A presença de elementos tecnológicos na sociedade, especialmente a internet, vem transformando o mundo dos indivíduos, levando-os a se comunicarem, se relacionarem e construírem conhecimentos. A escola não pode ficar alheia a essas inovações técnicas e necessita de reordenamento e discussão ampla, para não reduzir as novas tecnologias a meros instrumentos ou ferramentas que apenas ajudam a condução do processo ilustrado e animando, reproduzindo assim o mesmo modelo educacional estagnado que não atende às demandas sociais. Na perspectiva de Lévi (1998) a mediação digital possibilita imbricamento homem/máquina.

...remodela certas atividades cognitivas fundamentais, que envolve a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento, e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, o jogo e a composição musical, a visão e elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados com dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em nossas configurações sociais. (p. 17)

A partir daí o indivíduo passa a construir sua identidade cognitiva, sendo constantemente ressignificado pelo outro. A interação com a internet atua num nível interpsicológico, uma vez que nesse espaço, o virtual, denominado de ciberespaço está em formação de uma nova comunidade com valores e culturas peculiares, onde o sujeito que navega constrói um coletivo inteligente, o qual permite a abertura de novos canais de participação do indivíduo com o mundo em pontos diferentes do globo.

Compreender a língua é saber avaliar e interpretar o ato interlocutivo, julgar, tomar uma posição consciente e responsável pelo que se fala/escreve. Toda fala/escrita é histórica e socialmente situada, sua atualização demanda uma ética. Onde se aprende isso? A experiência escolar é necessária e, mais, deve ser uma necessidade sentida pelo próprio aluno.

Não enxergamos outra saída, senão o diálogo, para que o aluno aprenda a confrontar, defender, explicar suas idéias de forma organizada, compreendendo e refletindo sobre as marcas da atualização de linguagem (a posição dos interlocutores, o contexto extra-verbal, suas normas, de acordo com as expectativas em jogo, a escolha dos gêneros e recursos).

Dessa forma, consciente e responsável, o aluno poderá fazer previsões e escolhas adequadas na fala/escrita, bem como olhar para o texto e ver o texto como objeto, dialogar com o “outro” que o produziu, criar seu próprio texto. Como também poderá compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Podemos agora localizar o uso da língua em um processo que exige competências complexas cognitivas, emocionais e comunicativas. O uso da língua só pode ser social e o social, longe de ser linear, leva a intrincadas redes de significação. De qualquer forma, o sujeito que produz a linguagem é único, bem como a situação de produção.

O uso depende de se ter conhecimento sobre o dito/escrito (leitura/análise), a escolha de gêneros e tipo de discurso. Tais escolhas refletem conhecimento e domínio de “contratos” textuais não declarados, mas que estão implícitos. Tais contratos exigem que se fale/escreva desta ou daquela forma, segundo este ou aquele modo/gênero. Disso saem as formas textuais. A competência do aluno depende, principalmente, do poder dizer/escrever, de ser alguém que merece ser ouvido/lido.

A função da Língua Inglesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal; fazer compreender que pela e na linguagem é possível transformar/reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas, como parte das vozes possíveis e necessárias para o

desenvolvimento humano, mesmo que, no jogo comunicativo, haja avanços/retrocessos próprios dos usos da linguagem; enfim, fazer o aluno se compreender como um texto em diálogo constante com outros textos.

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde estão a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que os locutores se comunicam. Nesse sentido, todo conteúdo tem seu espaço de estudo, desde que possa colaborar para a objetivação das competências em questão.

O ponto de vista, qualquer que seja, é um texto entre textos e será recriado em outro texto, objetivando a socialização das formas de pensar, agir e sentir, a necessidade de compreender a linguagem como parte do conhecimento de si próprio e da cultura, e a responsabilidade ética e estética do uso social da língua segunda.

Conceber a aprendizagem de línguas estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais, pois as abordagens utilizadas pelos professores viabilizam a aproximação do estudante de outras culturas, por estar em consonância com os avanços das ciências e da informação. É preciso possuir meios de aproximação adequada, e a competência comunicativa é imprescindível. Enfim, é preciso pensar o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras modernas no Ensino Médio em termos de competência abrangente, uma vez que a língua é o veículo de comunicação de um povo, e é através desta comunicação que o povo pode expressar sua cultura, tradições e conhecimentos.

A língua estrangeira não recorta o real como faz a língua materna. Esta constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem, provoca

com frequência surpresa. O que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação de palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real, o arbitrário do signo lingüístico, torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação ou no desânimo, E é verdade que aprender uma língua estrangeira é avançar, mesmo que modestamente, em relação aos discursos sociais e familiares que nos perseguem, nos constroem e nos coagem, e afrontam um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer eu.

Então, aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver. Há muitas maneiras de eludir essa experiência, porém, não será sempre entregar-se a um duplo desconhecimento do outro, da alteridade e desconhecimento de si e do próprio estranhamento?

Conceber a aprendizagem de línguas estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência lingüística, implica, necessariamente, outorgar importância às questões culturais, pois as abordagens utilizadas pelos professores viabilizam a aproximação do estudante de outras culturas por estar em consonância com os avanços das ciências e da informação.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGIA**

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (Paulo FREIRE, Medo e ousadia: o cotidiano do educador)

Nossa pesquisa exigiu, inicialmente, a reconstrução de uma concepção de linguagem que faça a articulação com as ciências humanas e a Teoria da Análise do Discurso, no que respeita inclusive à historicidade. A objetivação dessa concepção foi o ponto de partida epistemológico para que identifiquemos e analisemos a forma como vem sendo ensinado o inglês, enquanto língua segunda, no ensino médio de Senhor do Bonfim.

Do ponto de vista metodológico fomos da observação participante à escuta de natureza etnográfica. Acompanhamos *in loco* atividades e produção gráfica; analisamos propostas de trabalho, planos de curso, tarefas escolares e domiciliares; assistimos aulas; e, enfim, promovemos entrevistas semi-estruturadas.

### 3.1 O paradigma da pesquisa

O pesquisador numa perspectiva hermenêutica e etnográfica de pesquisa, deve pautar a trilha de sua investigação nas características do método qualitativo o qual fornece compreensão profunda de certos fenômenos sociais. Se fôssemos pautar nossa pesquisa somente nas características de cunho quantitativo, iríamos justificar somente a geração de dados estatísticos sem muito nos preocuparmos com os fenômenos complexos da estrutura de uma sociedade rica em cultura e significados.

Porém ainda muitos investigadores, transformam a estatística num instrumento fundamental de busca, quando necessariamente ela deveria ser instrumento auxiliar para começar um estudo aprofundado de uma situação onde a objetividade e a validade conceitual contribuem também para o desenvolvimento do pensamento científico.

A Antropologia muito contribuiu para a definição da pesquisa qualitativa, em que os pesquisadores perceberam que as informações reais sobre a vida dos povos e sua cultura não podiam ser simplesmente quantificadas e sim interpretadas de forma subjetiva e ampla. Segundo Traviños (1922): “A tradição antropológica da pesquisa qualitativa faz com que esta seja conhecida como investigação etnográfica. Nosso ponto de vista reconhece a pesquisa etnográfica como uma forma específica de investigação qualitativa”. (p. 120:121) Esta afirmação é importante, porque significa que o tipo de inquirição que estamos procurando caracterizar recebe todas as peculiaridades que fazem diferente o enfoque etnográfico, de modo que, ao descrever brevemente este, estamos descrevendo um tipo de pesquisa qualitativa.

Procura-se produzir o conhecimento e efetivar esta pesquisa em torno de língua inglesa e os professores da referida língua, na qual o sujeito da pesquisa

reclama uma opção por um paradigma de pesquisa de natureza etnográfica. Tal procedimento, antropologicamente sugere uma visão do mundo cultural que precisa ser analisado, decifrado para se chegar ao conhecimento da realidade em estudo que queremos alcançar. Descobrimo as características culturais das pessoas que estão envolvidas na pesquisa, pensamos em precisar os significados dos aspectos do meio que os envolve, como também consolidar a necessidade de observar o sujeito de pesquisa, numa perspectiva de um contexto social amplo e não em situações isoladas, artificiais.

A busca pelo relatório etnográfico, visa numa descrição densa, captar os fatos primitivos e em lugares distantes, trazê-los para mais próximo e tentar esclarecê-los e traduzi-los para a realidade que nos leve ao contexto com os sujeitos.

É muito complexo desvendar os propósitos ocultos ou os manifestos comportamentais dos sujeitos que estão inseridos numa realidade histórica social e cultural.

... Se a etnografia é uma descrição densa e os etnógrafos são aqueles que fazem a descrição, então a questão determinante para qualquer exemplo dado, seja um diário de campo sarcástico ou uma monografia alentada, do tipo Malinowski..... ...Não precisamos medir a inefutabilidade de nossas explicações contra um corpo de documentação não interpretada, descrição radicalmente superficial, mas contra o poder da imaginação científica que nos leve ao contato com a vida dos estranhos. (GEERTZ 1978:27)”.

Utilizamos, pois, para este fim a pesquisa de caráter etnográfico, que visa a constante busca de um trabalho de caráter aberto e crítico, que permita uma ponte de acesso entre a teoria e a prática e como também a recuperação de dados, que a princípio irrelevantes, podem se tornar importantes no decorrer da análise.

Sabemos que o professor da língua inglesa recebe influências de ordem implícita (concepção de língua, língua estrangeira, linguagem e concepção do que é aprender língua), e as de ordem explícita ou teórica que vão dar suporte formal para a prática do professor. Nesta prática focalizamos os métodos do ensino da língua inglesa e as diversas abordagens para o desenvolvimento de uma competência lingüístico-comunicativa. Além dessas influências que nos reportamos anteriormente o professor de língua inglesa também recebe a influência de caráter afetivo dos alunos e do próprio professor, da cultura de aprender dos alunos e da abordagem de terceiros. Estas competências estão em constante processo de formação e cabe ao professor uma tomada de consciência nesta busca permanente do processo de formação profissional.

### **3.2 O locus**

Neste trabalho analisamos os professores da rede particular de ensino fundamental II da Cidade de Senhor do Bonfim – Bahia. Optamos pela escola particular pelo fato de que a língua inglesa é mais valorizada nesse tipo de escola. Estudamos portanto, professores de três colégios da rede particular: Educandário Nossa Senhora do Santíssimo Sacramento, Centro Cenecista Prof<sup>a</sup> Izabel de Queiroz e Centro Educacional Sagrado Coração sobre os quais faremos um breve histórico.

#### **Educandário Nossa Senhora do Santíssimo Sacramento**

Por volta de 1937, chegaram pelo trem da Via Férrea Federal, algumas irmãs Sacramentinas, com o objetivo de fundar uma Escola em Senhor do Bonfim.

A irmandade Sacramentinas já era conhecida pelas demais escolas criadas em todo o Brasil.

Foi no dia 22 de junho de 1937 que houve a inauguração do Educandário Nossa Senhora do Santíssimo Sacramento, em Senhor do Bonfim.

O colégio hoje é o maior da cidade, não só no aspecto físico do prédio onde se encontra instalado, como também em número de alunos e professores.

Nas Sacramentinas hoje existem 1707 alunos. Os cursos vão desde o maternalzinho até a 3ª série do ensino Médio. O maternalzinho tem 24 alunos, o maternal tem 45, 1º, 2º e 3º períodos têm 194, o Ensino Fundamental I tem 440, o Ensino Fundamental II tem 629 e o Ensino Médio tem 375 alunos. São 75 professores que lecionam no Colégio.

Em termos de Língua Inglesa existem na Escola três professores que lecionam nas diversas séries desde o 1º período da pré-escola.

### **Centro Cenecista Profª Izabel de Queiroz**

Fundado em 24 de outubro de 1962, graças à iniciativa da Professora Olga Campos de Menezes e do Rotary Club, o Colégio Profª Izabel de Queiroz está completando trinta e nove anos de serviços prestados à Comunidade bonfinense, posto que a aula inaugural deu-se em Março de 1963.

Funcionou, por algum tempo, nas dependências da Loja Maçônica, porém hoje possui prédio próprio, constituído de dois pavilhões, 12 salas de aula, gabinete da direção, secretaria, almoxarifado, biblioteca, sala de projeção, sala de informática, laboratório de Ciências e quadra polivalente.

O Colégio pauta-se em um estatuto e a base estrutural é a Campanha Nacional de Escolas – CNEC

Lecionam nesta Escola, dezenove professores e o total de alunos é de 226, somando-se Ensino Fundamental e Ensino médio, funcionando apenas no turno matutino.

### **Centro Educacional Sagrado Coração**

A escola começou a funcionar a partir do ano de 1975, através da iniciativa de duas professoras, que em regime de sociedade, deram início às atividades pedagógicas e de funcionamento geral. A sede, inicialmente, localizava-se na Rua Mariano Ventura, depois passou a funcionar na rua Cônego Hugo, e atualmente possui um prédio grande, instalações próprias, laboratórios, sala de vídeo, quadra de esportes, área de recreação dentre outros departamentos.

A Escola possui hoje, quinze turmas de alunos, a começar do Maternal até a 3ª série do Ensino Médio. Funciona nos turnos matutino e vespertino. O curso preparatório para vestibular funciona à noite.

A Instituição abriga mais ou menos 450 alunos. Há uma coordenadora geral, duas diretoras e 28 professores.

## **3.3 Instrumentos de pesquisa**

### **3.3.1 Análise documental e observação**

Pretendemos analisar a concepção que o professor apresenta em torno do ensino da Língua Inglesa, quais os conteúdos que ele sugere, e a bibliografia utilizada dentro do projeto político pedagógico de três escolas particulares de Senhor do Bonfim: Educandário Nossa Senhora do Santíssimo Sacramento, Centro Educacional Cenecista Prof.<sup>a</sup> Izabel de Queiroz e Centro Educacional Sagrado

Coração. Para termos dados mais abrangentes de como os professores, das três maiores escolas particulares supra citadas de Senhor do Bonfim, concebem a língua Inglesa como língua segunda, e suas implicações sócio-históricas e culturais, analisamos o livro, o material didático e o plano de curso utilizado por estes professores, como também observamos as aulas ministradas por eles.

Como já observamos alhures, a entrevista semi-estruturada foi o instrumento central do nosso estudo, porém utilizamos a análise de documentos e a observação participante como instrumentos que foram usados também com intuito de pesquisa.

Segundo Caulley (1981) in Lüdke “a pesquisa documental busca identificar informações nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Os documentos são materiais escritos de fontes de informações, onde se podem colher evidências e fatos que fundamentam afirmações do pesquisador. Embora sendo pouco explorado este instrumento, fizemos uso dele não como instrumento de pesquisa principal, contudo foi de grande valia para complementar as informações que não conseguimos com os outros instrumentos que utilizamos neste trabalho. Os documentos selecionados para análise foram alguns planos de curso, plano de aula e alguns livros didáticos que os professores de Língua Inglesa usam em suas atividades.

Na oportunidade fizemos uso de outro instrumento de pesquisa que foi a observação participante que, embora não tenha sido o principal instrumento usado, foi um instrumento auxiliar que nos ajudou a alcançar os nossos objetivos que são: identificar as concepções de linguagem dos professores de Inglês como Língua Segunda e analisar as significações que os professores de Inglês como Língua Segunda atribuem às atividades de leitura, escritura e produção oral da Língua Inglesa. Fomos *in loco* acompanhar as experiências diárias dos sujeitos aqui

focalizados, no intuito de tentar apreender a concepção de linguagem utilizada pelos mesmos. A observação aconteceu de maneira discreta para não constranger o professor, e também não desconcentrar os alunos que estavam participando desta atividade.

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxergarem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente da sua bagagem cultural. (LÜDKE, 1986, p. 25)

A observação que fizemos não foi muito detalhada porque não gravamos; só nos limitamos a fazer anotações dos passos das aulas e tentamos um contato pessoal e estreito com o professor na tentativa de extrair o que subjaz à prática. A nossa proposta inicialmente foi assistir uma aula de cada um dos professores entrevistados. Porém, a maioria destes não aceitaram que observássemos a aula. 60% desses professores não nos permitiram que assistíssemos suas atividades práticas. Por este motivo, demonstramos uma pequena amostra da observação da sala de aula.

### **3.3.2 O questionário**

“Questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI e LAKATOS, 2002, p. 98)

Trata-se de um meio acessível que economiza tempo, dinheiro, atingindo maior número de pessoas simultaneamente e ampla área geográfica. Obtém-se também através do questionário, respostas rápidas e precisas sem risco de muita distorção em razão do anonimato.

Utilizamo-lo, em nosso estudo, com o fim de traçar o perfil do professor de língua inglesa a partir de variáveis de gênero, idade, estado civil, nível de formação e tempo de serviço. (c. anexo 1)

Dessa forma o questionário fechado ajuda o pesquisador a caracterizar o sujeito estudado de acordo com os seus traços gerais e atividades ocupacionais, é um instrumento auxiliar na busca de informações.

### **3.3.3 A entrevista semi-estruturada**

Segundo Lakatos (2002):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um ob social. (p. 92)

Como podemos observar, a entrevista é um processo sócio-interacional onde o sujeito planejador/organizador busca uma inter-relação com outros sujeitos com o objetivo de obter informações complexas e específicas de crenças, convicções, atitudes dos entrevistados e os conhecimentos partilhados e as normas de convenções sócio-culturais. Este instrumento de pesquisa provoca uma relação interativa, na qual se cria uma atmosfera de influência entre quem pergunta e quem responde. A entrevista é um instrumento que está submetido aos cânones do método científico, um dos quais é a busca da objetividade, ou seja, a tentativa de captação do real, sem contaminações indesejáveis nem por parte do pesquisador nem de fatores externos que possam modificar o real original.

O pesquisador deve ser cauteloso para poder distinguir entre as informações de caráter subjetivo e aquelas de caráter objetivo emitidas pelo informante ao longo de uma entrevista. Ambas são igualmente importantes, pois as de caráter subjetivo estão sempre imersas de reações que devem ser levadas em conta, pois são indicativas do estado emocional do informante, suas opiniões, suas atitudes e seus valores.

A entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada, sobre os mais variados tópicos e com qualquer tipo de informante. E para que todo este processo transcorra com sucesso, o entrevistador deve estar munido de elementos que permitam um clima de simpatia, de confiança entre ele e o entrevistado, para que possa ter êxito neste empreendimento que é a informação com o máximo de profundidade, para que os dados coletados auxiliem o pesquisador no objetivo que deseja alcançar.

Preparamos a entrevista, tipo história de vida, de forma a resgatar esta relação que o professor estabelece com a língua inglesa, desde a sua aprendizagem, à possível especialização da referida língua que ele tenha realizado.

Na verdade optamos por uma entrevista semi-estruturada, em que a partir dos nossos objetivos estabelecemos previamente um roteiro a ser seguido.

Procedemos, enfim, à análise do conteúdo dos discursos produzidos, tendo como referencial as categorias identificadas nesses discursos (BARDIN, 1999)

Decidimos utilizar a entrevista como instrumento de coleta de dados. Um dos aspectos relevantes deste trabalho é o registro de práticas pedagógicas desenvolvidas nas séries do ensino fundamental II de Língua Inglesa das Escolas privadas da cidade de Senhor do Bonfim, nas quais aplicamos 15 questionários e realizamos 15

entrevistas com professores da Rede Particular do ensino fundamental II do Educandário Nossa Senhora do Santíssimo Sacramento, do Centro Educacional Sagrado Coração e Centro Cenicista Professor Izabel de Queiroz. Começamos a entrevista à qual a maioria dos professores entrevistados, por mais que insistíssemos, deram respostas curtas sem muita consistência. Porém para subdividir e colher mais dados a respeito do assunto, e para detectar as coerências e dissonâncias que ocorrem entre a teoria declarada e a prática desempenhada do professor pesquisado, optamos por, através do flagrante da observação, encontrar mais subsídios para alcançar nosso objetivo de pesquisa.

Não foi fácil realizar esta entrevista com professores de Língua Inglesa da escola particular de Senhor do Bonfim, porém sempre insistente e centrada no nosso intuito, procuramos estabelecer um clima favorável, deixando os entrevistados à vontade. Sempre no início da entrevista percebemos que, a maioria dos entrevistados restringiam-se às perguntas, como também estas eram respondidas de maneira monossilábica, pois na maioria das vezes, estes professores sentem dificuldades em contextualizar as respostas. Notamos que alguns professores mesmo com muita dificuldade no que tange ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa tentam impor rigidez na relação professor X aluno, fato este que pode estar associado à insegurança ou à flexibilidade com a segurança, advinda de conscientização teórica.

Estas dificuldades e estas barreiras que surgem implicitamente visíveis no desenrolar deste trabalho por parte dos professores, quanto a realização deste tipo de pesquisa e também quanto à implementação de mudanças, sejam elas currículos ou nos procedimentos a serem adotados.

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISE DE DADOS E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS**

Este capítulo é reservado à análise de dados, primando pela relação destes com as reflexões feitas no Capítulo I e no quadro teórico. Neste primeiro momento o estudo terá uma natureza descritiva ou explicativa, produzindo-se dados que possibilitarão a reflexão, o aprofundamento e a interação em vista do alcance dos objetivos estabelecidos, a saber: identificar as concepções de linguagem dos professores de Inglês como Língua Segunda no ensino médio de Senhor do Bonfim e analisar as significações que os professores de Inglês como Língua Segunda no ensino médio de Senhor do Bonfim atribuem às atividades de ler, escrever e falar a Língua Inglesa.

Inicialmente faremos a análise dos dados do questionário, gerando o perfil dos professores pesquisados; a seguir nos debruçaremos sobre a análise documental, avaliando alguns livros didáticos adotados e alguns planos de curso elaborados e as atividades programadas. Completarei este momento de análise relatando o que de essencial aprendi na observação que realizamos ao visitar as escolas e os professores pesquisados. Enfim, analisaremos os dados oferecidos nos conteúdos dos discursos, decorrentes das entrevistas semi-estruturadas.

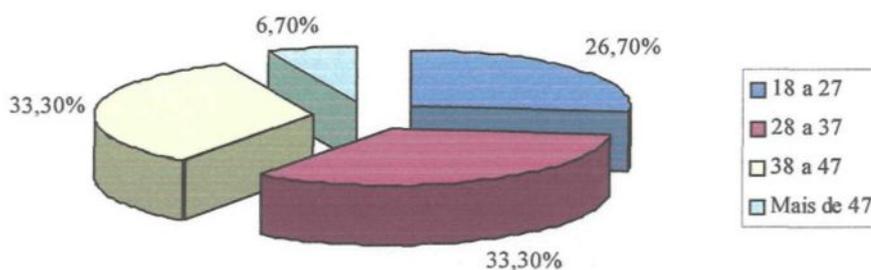
#### 4.1. Perfil dos Professores

Conforme foi mencionado, os interlocutores da pesquisa são 15 professores de Língua Inglesa das escolas particulares de Senhor do Bonfim.

O perfil dos professores teve como referência as variáveis: idade, estado civil, gênero e nível de instrução.

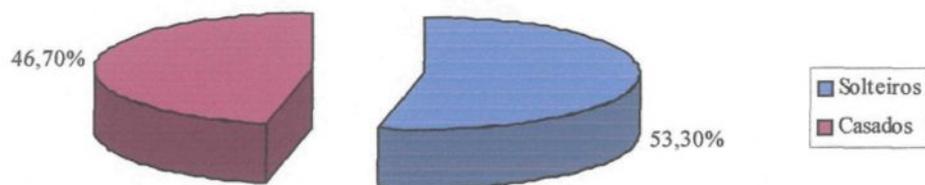
##### 4.1.1 Idade, estado civil e gênero

Os professores entrevistados são profissionais de 18 a 47 anos, dos quais 26,7% estão situados na faixa etária entre 18 a 27 anos, 33,3% estão na faixa etária entre 28 a 37 anos, 33,3% estão na faixa de 38 a 47 anos e 6,7% estão na faixa de mais de 47 anos.



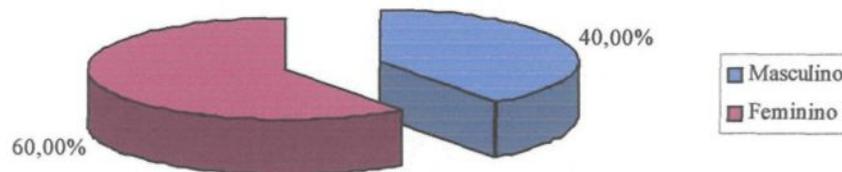
**Figura 4.1 – Percentual em relação à idade**

Quanto ao Estado Civil destes profissionais, evidenciou-se um número mais elevado de professores solteiros: 53,3%, e 46,7% são de professores casados.



**Figura 4.2 – Percentual em relação ao estado civil**

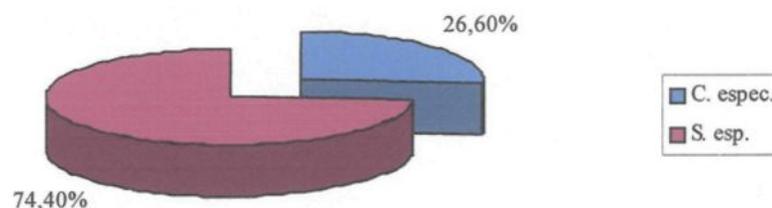
Um exame inicial dos dados empíricos permitiu-nos constatar que a maioria quase absoluta é do sexo feminino (60%), o que não é de surpreender, comprovando, mais uma vez, a conhecida tendência de sexualização do ensino, já analisada em outros estudos, como os de Gouveia (1970)



**Figura 4.3 – Percentual em relação ao gênero**

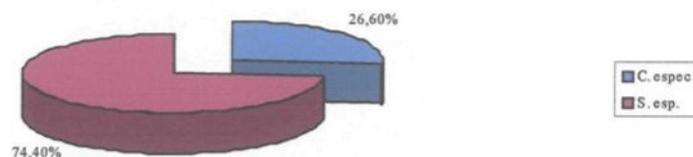
#### 4.1.2 Nível de formação dos sujeitos de pesquisa

O conhecimento é produzido dentro de uma particular configuração de circunstâncias sociais, culturais, econômicas, políticas e históricas e particularmente neste trabalho que versa sobre a Língua Inglesa numa perspectiva sócio-histórica e cultural, percebemos que a maioria dos professores não tem a formação adequada para tal: 60% dos professores só possuem o curso secundário completo geralmente o curso de formação geral ou curso técnico de administração. Porém 40% dos entrevistados concluíram o curso superior sendo que, metade deste percentual concluiu a graduação de Letras e os demais são graduados em Pedagogia.



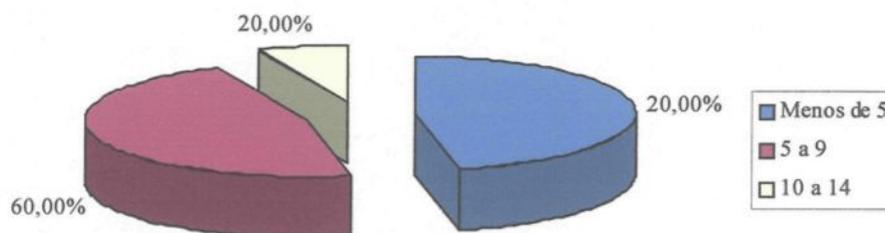
**Figura 4.4 – Percentual em relação à formação acadêmica**

E neste universo de delimitação regressiva do nível dos professores em foco, somente 26,6% adentraram na academia para a conclusão de uma especialização em Língua Inglesa, e os demais professores (74,4%) estão à margem deste processo de formação docente



**Figura 4.5 – Percentual em relação à especialização em Inglês**

Na oportunidade nos interessou o tempo de serviço destes profissionais de Língua Inglesa, já que, Almeida Filho (1993) reafirma ser indispensável ao professor saber como ensinar e porque ensinar, e na maioria das vezes essa competência é adquirida através da prática. Na verdade percebemos que a formação do professor deve estar inserida num processo contínuo que precisa ser entendido de uma maneira mais abrangente, voltado para si mesmo. Neste trabalho de pesquisa os sujeitos em foco apresentam 46,7% de professores que atuam na área de Língua Inglesa com menos de cinco anos de serviços prestados; 46,7% dos professores atuam na área entre cinco a nove anos e 6,6% já trabalham de dez a catorze anos.



**Figura 4.6 – Percentual em relação ao tempo de ensino da Língua Inglesa**

## **4.2. Análise documental: o livro e o material didático**

O livro didático é um dos instrumentos de trabalho do professor. É no livro didático que o professor pesquisa, para elucidar o pensamento e buscar consistência para ilustrar as atividades quer sejam de leitura, quer sejam de audição, fala e escrita. Além da difícil escolha do livro, numa época em que se tornou moda o livro descartável cheio de inovações pedagógicas e lingüísticas, nem sempre bem assimiladas e freqüentemente mal aproveitadas, o professor de Língua Inglesa tem que enfrentar as dificuldades e contradições das gramáticas que na maioria das vezes estão superadas pelas novas aquisições da lingüística.

Quanto à bibliografia adotada pelo professor, há predominância de autores nacionais e entre eles destacam-se: Amós Pasqualin<sup>7</sup> e Prescher.<sup>1</sup> Como vimos a edição do livro didático é muito recente. Esta coleção é composta do livro do aluno e para auxiliar o trabalho docente, acompanha o guia do professor com referências que o conduzem na tarefa do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, tais como: objetivos de cada unidade, sugestão de procedimento para apresentar e trabalhar cada atividade, incluindo warm up, atividades extras, abordagens de diálogos e textos, dicas de pronúncia e entonação, transcrição de todo material gravado no CD, respostas dos exercícios escritos, sugestões de jogos, informações culturais na ação “of the record”.

### **4.2.1. O CD**

O material gravado em CD inclui: os diálogos de abertura de cada unidade; os exercícios de compreensão auditiva; as canções apresentadas no livro do aluno.

---

<sup>7</sup> Our Way – Volume 1. Eduardo Amós, Ernesto Pasqualim, Elizabeth Prescher – 4 ed – São Paulo

#### **4.2.2. A Fita de vídeo**

A fita de vídeo contém cenas em que os adolescentes da idade do nosso aluno envolvem-se em situações do cotidiano. Parte do material foi rodada na Inglaterra e todas as cenas foram redigidas com motive speakers.

#### **4.2.3 Refletindo em torno da situação didática.**

Este volume é composto de 35 lições, e cada lição apresenta um texto. Pelos exercícios percebemos que a intenção do autor é apresentar na maioria das vezes, itens englobando atividades de gramática e de vocabulário.

O autor do livro sugere passos para o desenvolvimento do trabalho do professor. A prática oral se restringe à audição do CD em sala de aula. Depois os alunos repetem de maneira mecânica as sentenças.

Alunos praticam o diálogo em duplas. A leitura se restringe à leitura do diálogo e verificação dos vocabulários por meio das ilustrações. E a prática escrita de compreensão de textos é feita através de exercícios de cópiação (MARCUSCHIN, 1996).

O autor disponibiliza exercícios tradicionalmente gramaticais onde o aluno faz alteração de classes gramaticais seguindo modelo, e vale-se de outros exercícios estruturalistas para praticar a leitura.

Há também exercícios de leitura e interpretação de texto, que, conforme Marcuschi (1996) são antes meros exercícios de cópiação do que de interpretação no sentido amplo da palavra, que deveria apresentar atividades de compreensão, reflexão e de senso crítico do aluno para formar a cidadania

Destacam-se algumas características básicas que percebemos ao analisar este manual escolar:

a) Perguntas que indagam sobre aspectos formais do texto, sem necessidade de análise. As respostas estão explícitas na superfície do texto. Para exemplificar extraímos um texto do livro didático *Our Way*, utilizado pelo professor que já citamos anteriormente.

TEXTO: It's ten o'clock in the morning. Liberty high school students are in the school yond now. Jeff and his friend are playing soccer, and five girls are playing volleyball. Karen is buying a sandwich at the smack bor. Ted is eating a hamburger and Carol is drinking a coke. A man is reading a news paper under the tree. He's Mr. Allen, the math teacher.

Na demonstração do texto acima esperamos que o leitor perceba nas atividades que descrevemos, as implicações do ensino da Língua Inglesa que muitas vezes não estão conectadas com a concepção de linguagem, de cultura e com os aspectos sócios-históricos do aluno.

Answer the questions according to the text

What time is it?

Where are the students?

Who is Mr. Allen?

Notamos que estas perguntas acima relacionadas são simplesmente pedidos de transcrição de falas, os quais percebemos que são comandos mecânicos sem reflexão,

sem relação com o sentido e com os aspectos de linguagem inserida no contexto sócio, histórico e cultural do aluno.

Carol is \_\_\_\_\_

Five boys are \_\_\_\_\_

Mr. Allen is \_\_\_\_\_

b) Os exercícios não têm orientações ou núcleo temático. As perguntas vão para todo lado e além do mais não fazem a reflexão crítica. Neste caso as atividades se tornam repetitivas e não interessam aos alunos estas questões, pois estão explícitas na superfície do texto. Para concluir afirmamos que é perder tempo ensinar o que o aluno já sabe, uma vez que não lança desafios para o mesmo.

Ao lado de noção de língua, é necessário ter uma noção de texto. O texto não é um produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo que se acha em permanente elaboração e reelaboração. É uma proposta de sentido. A proposta dos exercícios escolares é falha porque concebe o texto como uma soma de informações objetivas facilmente identificáveis. Compreender o texto não será mais uma atividade de garimpagem de informações. Um texto oferece muito mais surpresa que o garimpo e tem muito mais coisas escondidas. Uma pessoa pode entender mais que outra quando lê um texto, já que a compreensão depende também dos conhecimentos pessoais do conhecimento do mundo que são diversificados.

“E os atos da fala” de Austin (1962) o qual citamos no Capítulo II, o ato locucionário (o que é dito e a força ilocucionária) (como o falante quer que fosse entendido o que disse) ajuda-nos a compreender e relacionar a concepção do texto. Último conceito para entender porque as atividades de compreensão dos manuais escolares são falhas. Trata-se da noção de inferência.

Compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre os textos. Ingedore (1997). Dentro da concepção de linguagem como atividade interindividual, o procedimento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, deve ser visto como uma atividade de caráter lingüístico, como de caráter sociolingüístico. (p. 26)

A visão das atividades orais nos livros didáticos notamos por parte dos autores um descaso em relação à oralidade. Nos últimos anos, com a publicação dos (PCNs), notamos um progressivo aumento de sugestões sobre a fala. Os anos 90, aceleraram bastante este processo.

No discurso do professor percebemos que a linguagem não é articulada no sentido amplo como um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão Vygotsky (2001-11), na qual o mesmo autor (2001-12) comunicação sem signos é tão impossível quanto sem significado. Comunicar no sentido amplo da palavra não é somente a intenção de informar e sim interagir, dando visão à expressão de enfoques e sentimentos.

Porém nas unidades educacionais nas quais pesquisamos, pudemos detectar que a grande maioria do nosso sujeito de pesquisa que é o professor de Língua Inglesa, ainda não possui internalizados os conceitos de língua e linguagem que ajudarão a fazer conexão com as abordagens comunicativas.

Cavalcante e Lopes (1991) exortam a seguinte necessidade de reflexão teórica, sobre a prática de sala de aula, como meio de aperfeiçoamento do que se possui nesse ambiente: “Para tanto urge que se implementem pesquisas com professores, pois ele ainda afirma que na formação universitária do professor de língua estrangeira a prática de ensino é uma disciplina que o aluno aprofunda o suficiente para reflexão sobre a mesma, restringindo-se a um receituário de atividades para a sala de aula.

Esta reflexão subjaz à prática dos docentes que estamos analisando, pois segundo os mesmos autores, muitos professores acreditam que a conclusão da graduação implica o término de sua formação. É neste estudo que podemos observar que à maioria dos professores falta visão crítica e compromisso com a importância de continuação da formação do professor”

Isso significa que os professores que não se atualizam através de leituras de literatura sobre as novidades das pesquisas recentes, que não façam cursos de aperfeiçoamento, de especialização e de pós-graduação, e que não tenham participação em congressos, correm o risco de agir somente com sua competência mais básica, a competência implícita, ou seja, de acordo com sua intuição ou de acordo com suas crenças (CLARK, 1999, p. 75)

#### **4.3 Sala de aula: A teoria se confronta com a prática**

A sala de aula é um lugar que faz circular intenções e projetos, os quais são frutos da vontade socializada dos adultos; urge que a concepção histórico-crítica se debruce sobre o pedagógico, para tornar-se também teoria pedagógica (MORAIS, 1991, p. 49)

É dentro da sala de aula que o trabalho docente se torna mais evidente. É o espaço físico onde se realiza o ensino sistematizado, encontro de professor e aluno. Neste espaço de interação o professor se posiciona de acordo com sua concepção de sociedade, de homem, de história, de cultura e de linguagem.

Neste capítulo através de alguns instrumentos participantes, analisamos aulas de alguns professores pesquisados. Dissemos “alguns”, porque 40% dos nossos professores em foco não nos permitiram que assistíssemos suas atividades. Somente 20% dos professores que nos permitiram assistir às aulas nos disponibilizaram seus

planos de cursos. Outros 20% dos professores disponibilizaram somente o conteúdo programático.

A partir daí sentimos a necessidade de aprofundar este estudo em sala de aula, para analisar a concepção do plano de aula e de atividade docente ali presente.

Inicialmente analisamos o que foi planejado pelo professor e o que realmente ocorreu na sala de aula, com o fim de evidenciar a concepção que o professor de Língua Inglesa tem a respeito da linguagem, e as significações que os professores de Língua Inglesa como Língua Segunda atribuem às atividades de ler, escrever bem, como a articulação que os professores fazem da língua, linguagem e cultura. Para efeito de organização e exposição dos resultados da observação na sala de aula, adotamos os elementos que integram o processo de ensino como categorias de análise: objetivos, conteúdo, metodologia, avaliação, relação pedagógica, como nos sugere Almeida Filho (1993)

A operação global de ensinar uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha, a construção de procedimentos para experiências à língua alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender a ensinar línguas, da salas de aula de língua e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (p. 13)

### **4.3.1. O Plano de curso**

Percebemos que somente três professores no universo de 15 possuíam plano de curso. Esses planos de curso contém, em geral, os seguintes itens: objetivos, conteúdo, procedimento, bibliografia.

Na verdade o plano de curso no sentido formal do termo, não existia. O que vimos às mãos do professor de Língua Inglesa como Língua Segunda é basicamente uma relação de conteúdos e uma lista de atividades a desenvolver. O que caracteriza o plano de curso é a articulação entre os objetivos a serem atingidos e os conteúdos indispensáveis à comunicação. Além destes conteúdos as estratégias ou procedimentos metodológicos são imprescindíveis para o desenvolvimento deste processo. Neste caso estamos diante de um documento que foge das características formais de um legítimo plano de curso. Não obstante analisamos os elementos identificados nos planos de curso destes professores de Língua Inglesa como Língua Segunda.

#### **4.3.1.1 Os objetivos**

Nos poucos planos de curso que analisamos, percebemos que os professores de Língua Inglesa como Língua Segunda privilegiam o objetivo geral. Este objetivo como sabemos, deve constar no plano de curso, porém faltam os objetivos específicos, os objetivos que se referem a cada aula. O objetivo geral, dá um sentido amplo porque contempla e não define a meta que o discente almeja num espaço de tempo longo ou anual.

Ampliar o universo do aluno fazendo-o entrar em contato com a cultura e a civilização de outros países que falam Inglês. (P 06)<sup>8</sup>

Formar a aprendizagem de uma língua estrangeira um processo vivo, dinâmico e enriquecedor para o aluno. (P 06)

Habilitar o aluno a ler, entender, escrever e falar o idioma afim de que ele possa manifestar o seu pensamento.

O objetivo foi mal elaborado com distorções formais. Estes objetivos não começam com verbo específico e assemelham-se a uma meta impossível.

Formar a aprendizagem de uma língua estrangeira um processo vivo, dinâmico e enriquecedor para o aluno. (P 09)

inclusão do aluno no contexto mundial, para que tome consciência da importância da Língua Inglesa para estabelecimento de relações. (P 10)

Como já falamos anteriormente, os objetivos não constam no plano e quando os professores explicitam na entrevista, percebemos que estão mal elaborados e não constam dos conteúdos e da metodologia que são apresentados. Pois verificamos que a prática do docente às vezes difere da teoria. Esta falta de coerência entre a abordagem declarada pelo professor e aquela que realmente acontece na sala de aula, mostram-nos convergências e dissonâncias que nos interessa detectar.

O objetivo do professor em foco salienta a necessidade da comunicação oral e da escrita. Na aula da professora P 09 que tivemos o privilégio de observar, percebemos que não houve interligação do objetivo com os conteúdos e os procedimentos. A referida aula versava sobre tradução literal de texto e o texto não foi aproveitado para fazer interlocução. E quanto à escrita o processo foi mecânico e dissociado dos pressupostos da habilidade de escrever numa Língua Segunda.

---

<sup>8</sup> Em vista de manutenção do anonimato dos entrevistados atribuímos-lhes um código (P) acrescido de algarismos arábicos (1, 2, 3...)

Os objetivos propostos nos planos dão uma visão sintética, fornecendo indicações gerais para a organização do processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Segundo os PCNs (2003), que traçam os objetivos gerais de língua materna ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem, que lhes permitam o acesso aos bens culturais, espera-se também alcançar a participação plena no mundo letrado, e resolver problemas da vida cotidiana.

Vale ressaltar que de um lado espera-se que o professor trabalhe o ensino da Língua Inglesa de forma articulada com as propostas traçadas pelos órgãos oficiais, o Ministério da Educação, que ao consolidar os Parâmetros Curriculares Nacionais evidenciam apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo.

De outro lado, estes objetivos precisam articular o ensino da Língua Inglesa como Língua Segunda com os aspectos sociais, históricos e culturais, contribuindo para a formação e o desenvolvimento do aluno como um todo. O ensino da Língua Inglesa como Língua Segunda, compromete-se, portanto, com um processo educacional mais amplo, cooperando para alongar o horizonte do aprendiz, respeitando sua individualidade e levando em conta suas necessidades e expectativas.

Percebemos que o fato de conhecer a cultura do professor da Língua Segunda desperta o interesse em sala de aula, o que vem confirmar a importância da educação humanística defendida por Freire (1974), na qual alunos e professores se tornam sujeitos em uma relação dialógica.

Os objetivos externados nos três planos revelaram que os professores dão grande espaço aos aspectos gramaticais e ao uso de vocabulário. A gramática trabalhada na língua alvo, em ilhas de sistematização (ALMEIDA FILHO, 1973), é fixada em contextos variados. Verificamos que os professores aqui focalizados buscam insistentemente evidenciar a abordagem gramatical com conteúdos restritos ao emprego da estrutura da língua. Esta ilusão de exercitação mecânica, o foco na forma, sem variação de contextos, levaria os alunos a aprender. A título de exemplo, relacionamos a seguir alguns dos objetivos em três planos de ensino.

Dominar as estruturas gramaticais básicas da Língua Inglesa. (P 02)

Melhorar o uso da linguagem através de vocabulário e atividades escritas com o objetivo de treino do vocabulário (P 05)

Levar o aluno a dominar o vocabulário básico aumentando-o gradativamente, além de organizar corretamente estruturas e expressar-se com pronúncia adequada. (P 09)

Observamos que a leitura utilizada na sala de aula pelo referido professor é meramente um pretexto para aplicação de vocabulário da Língua Inglesa, não sendo valorizado o elemento interpretativo. A leitura entendida como atividade interpretativa, exige envolvimento e compreensão de estratégias e não simples decodificações. Percebemos que no discurso dos professores, a ênfase é dada mais em torno da leitura, reservando-se uma parcela menor do tempo dedicado ao ensino de Inglês à compreensão de linguagem oral, à produção oral, como confirma o seguinte objetivo:

Considerar a linguagem oral e escrita como uma qualidade capaz de hábitos o aluno deverá se expressar oralmente e na escrita de acordo com sua capacidade. (P 02).

#### 4.3.1.2 Os conteúdos

Analisando a configuração do conteúdo dos professores de Língua Inglesa, percebemos que os conteúdos não são temáticos e que os professores se limitam a copiar os títulos dos capítulos dos livros adotados.

Vejamos um exemplo dessa atitude

He's playing volleyball

Are the peaches good?

What's she doing?

Observamos que a maioria dos professores de Língua Inglesa como Língua Segunda, utilizam listas dos conteúdos de gramática desarticulados com a concepção de linguagem e língua, que neste contexto desvalorizam o processo gradativo de comunicação e inter-relação entre o discurso e a prática.

Pelo que notamos, o professor deve passar estes conteúdos que estão previstos para sala de aula. Os conhecimentos e os interesses dos alunos não são prioritariamente levados em consideração. Os alunos devem ser saturados de conteúdos, pois nesta relação ele é um sujeito passivo, portanto, basta que o professor ensine para que o aluno aprenda.

Na opinião de Franchi (1987), com tanta insistência na padronização da linguagem, o ensino da gramática tende a reprimir o espaço aberto à liberdade criadora, pois não se pode falar de criatividade onde as atividades estão sujeitas ao

controle estabelecido por regras e princípios, considerados imutáveis numa didática conteudística e informativa.

Neste enfoque o ensino da gramática não tem facilitado a expressão livre do pensamento, sendo bastante comum verificar que grande número de pessoas, após longas repetições do estudo das regras gramaticais, revela incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar lingüisticamente, uma sentença, sem falar no emprego de nomes da língua culta sobre as quais tanto se vem insistindo no processo de aprendizagem.

O ensino de Língua Inglesa como língua segunda, contribui para o processo educacional como um todo, levando o aluno a uma nova perspectiva de natureza da linguagem. O encontro com a Língua Estrangeira faz vir à consciência alguma coisa do laço muito específico que mantemos com nossa língua. Nesse processo de busca do conhecimento específico que é o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa percebemos que o motivo ao se confrontar com o nosso idioma, cria estes laços aos quais nos referimos anteriormente, através da apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribuindo assim para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da cultura estrangeira. Esta compreensão intercultural, promove ainda as aceitações das diferenças nos diversos modos de expressão do pensamento e do comportamento do homem como ser social.

Almeida Filho (1993) afirma que o professor de Língua Estrangeira, como Língua Segunda, necessita desenvolver crescentemente e mais explicitada e teoricamente iluminada competência, o que denomina competência aplicada. Esta competência capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente.

Ademais o professor eleva o nível de fruição profissional engajando-se em movimentos específicos da Língua Inglesa com base em pesquisas recentes e atividades de atualização de forma permanente. Segundo Cavalcante e Lopes (1991), a prática de pesquisa não é constante e na maioria das vezes a falta desta prática acomoda o professor, não induzindo reflexões sobre sua prática de sala de aula. Nesta pesquisa constatamos que o professor deve lutar contra a falta de reflexão e contra respostas automáticas, únicas, buscando quase sempre fora do contexto sócio-histórico e cultural em que está inserido, o sujeito alvo do processo ensino aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Segunda. E para incentivar uma ação reflexiva neste processo contínuo de mudança, deve-se sempre que possível promover encontros onde poderão ser sintetizados relatos de vivências de prática pedagógica do dia-a-dia, anotando idéias. Estas idéias testadas no dia-a-dia do professor poderão beneficiar a construção de um processo interativo de comunicação onde idéias novas fundem-se com idéias antigas. A integração desse conhecimento pode gerar novas configurações com perspectivas de uma aprendizagem significativa.

Porém nas observações que fizemos em sala de aula, percebemos que as aulas dos professores de Língua Inglesa ainda não possuem clareza de concepção de linguagem que veja os elementos sócio-históricos e culturais que fazem parte da crença da língua estrangeira inserida. Não devemos colocar um ponto final nesta situação, achando que a mesma não tem mais jeito. Urge conscientizar estes professores para uma reflexão crítica sobre a prática de sala de aula. Necessariamente pretendemos retirar as algemas que a tradição nos coloca. Se as reconhecemos é porque já estamos aptos a quebrá-las, se não totalmente, ao menos em parte, uma vez que, estamos presos na rede da particular configuração de circunstâncias sociais, políticas e históricas.

Para Geraldi (1993, ps. 16, 17), é preciso entender que dominar uma língua não significa apenas incorporar “um conjunto de itens léxicos”; aprender “um

conjunto de regras de estruturação de enunciado” e “aprender um conjunto de máximas ou princípios” de como construir um texto oral ou escrito, levando em conta os interlocutores possíveis e os objetivos que se tem ao dizer, bem como a própria situação de interação como elementos pertinentes nessa construção e no estabelecimento do efeito de sentido, que acontece na interação comunicativa. Aprender uma língua implica sempre reflexão sobre a linguagem, mesmo que esta aprendizagem seja de forma sistemática na sala de aula.

#### **4.3.2 – A observação formula aulas**

A título complementar da análise didática, no próximo segmento faremos um relato das aulas por nós observadas:

##### **4.3.2.1 Professor 01**

Tivemos oportunidade de assistir à uma aula de Língua Inglesa, ministrada pela Professora.

Havia vinte e cinco alunos presentes à aula quando ela chegou. Ao chegar, cumprimentou os alunos, conversando em Inglês. A maioria respondeu.

A Professora explicou para eles, isto em Português, que iriam estudar juntos; primeiro as cores, e depois algumas expressões de cortesia (good morning, how are you, etc....)

Começou a explicar a respeito das cores dizendo que em português falamos amarelo, em Inglês: yellow. Fazia questão de enfatizar a pronúncia. E assim foi fazendo com as demais cores estudadas.

Observamos também uma aula ministrada pela professora no turno noturno. A sala tinha mais ou menos 20 alunos e eles, no decorrer da aula não demonstraram muito interesse, mesmo que a Professora requisitasse atenção.

É interessante acrescentar mais um bloco das aulas observadas, em que os professores trabalham com tradução de textos, pois sabemos que o leitor competente não lê de forma linear, mas sim em busca do significado global daquilo que lê.

Assim, de certo modo ele cria o significado com base no seu conhecimento de língua e do mundo. Ao ler um texto, o leitor pode conhecer todas as palavras e compreender todas as estruturas nele contidas, sem, contudo, chegar a perceber o sentido integral do que lê.

#### **4.3.2.2. Professora 02**

O assunto era Anglicismo e a Professora começou a aula explicando que a expressão significa palavra ou locução própria da Língua Inglesa e introduzida em outra língua.

Ela utilizou expressões tais como: replay, playboy, slogan, clip, darling... e tecia comentários a respeito do uso no cotidiano.

A sala tinha mais ou menos 20 alunos, no turno noturno e eles, no decorrer da aula não demonstraram muito interesse, mesmo que a Professora requisitasse atenção.

O segundo assunto era pronomes pessoais – personal pronouns – Caso subjetivo (reto) e caso objetivo (pronomes oblíquos). O interesse dos alunos era ainda menor e alguns até saíram da sala, não obstante o esforço da Professora no sentido de motivar a aula.

No segundo momento a professora introduziu os pronomes pessoais. Estes foram utilizados pela mesma, outra vez fora do contexto. Ela fez uso somente da estrutura gramatical, explicitando as normas da Língua Inglesa através de repetições do estudo de regras gramaticais.

Porém nestas observações verificamos que cinco professores de Língua Estrangeira, aqui pesquisados, ainda seguem à risca as abordagens do Método Tradicional, uma vez que o objetivo dos mesmos é a língua escrita, onde o aluno memoriza listas de palavras e aquisição aprofundada de regras gramaticais, necessárias para ligar palavras e formar frases. Consta também, exercícios de tradução e versão de longos textos, tendo como instrumentos auxiliares dicionários bilíngües.

Percebemos nesta metodologia a concepção de que aprender a Língua Estrangeira é atribuir ao cérebro, a capacidade de desenvolver a faculdade de se desenvolver por meio de exercícios, ou seja, quanto mais se pratica mais se aprende, dentro desta concepção de que a língua é uma coleção de regras e palavras. Em todas as línguas, há uma organização lógica que se manifesta no plano sintético. Calvet (1974) afirma que na Metodologia Tradicional, a aquisição da Língua estrangeira se dá através do raciocínio sobre a aprendizagem de um vocabulário estrangeiro.

Professores também justificam o uso do Método Tradicional em virtude do contexto escolar, que propicia condições insatisfatórias de ensino-aprendizagem (número excessivo de alunos, falta de materiais apropriados, carga horária insuficiente). É por estes motivos que eles ainda continuam inseridos neste processo, por avaliar que o método responde de maneira positiva, ao que dele se espera. Na maioria das vezes, os aprendizes tornam-se razoavelmente aptos a ler e a entender a língua escrita, e ainda escrever e traduzir na língua alvo.

A pesquisa nos revelou que os estudos gramaticais são priorizados nestes cursos como a coluna vertebral que sustenta este ensino de Língua Inglesa como Língua Segunda, sendo imposta aos alunos, e através dela fala-se sobre a língua. Há fortes indícios do uso do método radical onde as características marcantes deste método implicam na abordagem do ensino da Língua Inglesa destes professores que estamos pesquisando.

#### **4.3.2.3. Professor 09**

Assistimos a uma das aulas da Professora, e o assunto era tradução de texto – alunos da 8ª série, sala com mais ou menos trinta alunos.

A Professora levou uns cinco textos diferentes que deveriam explorar e traduzir, conforme a sua orientação. Eram textos simples, mensagens breves. Alguns alunos não tiveram dificuldades, a maioria, no entanto, ficou requisitando explicações a mais.

A Professora maneja bem a sala e consegue um clima cordial entre ela e os alunos.

Ao final da aula, nem todos conseguiram o intento e a tarefa ficou de ser trabalhada em aula posterior.

Ao se considerar os objetivos e os resultados obtidos pela metodologia tradicional, concluímos que essa metodologia responde, de maneira positiva, ao que dela se espera onde os alunos tornam-se razoavelmente aptos a ler e entender a língua escrita, e ainda escrever ou traduzir na língua alvo.

Notamos no discurso de alguns professores que fazem uso dessa metodologia tradicional na prática, uma demonstração de que estão desenvolvendo um bom trabalho, fato que os deixam mais vaidosos e auto-suficientes.

#### **4.3.2.4. Professora 15**

Percebemos que eles aplicam a estrutura da língua pela estrutura com palavras e frases soltas. Muitos exercícios de tradução. Na nossa análise está implícito que a maioria dos professores não possuem habilidades de comunicação estrangeira. A metodologia tradicional pressupõe que as línguas têm a mesma organização; adquirir outra língua é apenas adquirir outro vocabulário (Galvet, 1974). Na metodologia tradicional a aquisição de língua estrangeira se dá através do raciocínio sobre a aprendizagem de um vocabulário estrangeiro.

Só para caracterizar o que afirmamos acima, vamos relatar de maneira resumida o que observamos numa aula de Língua Inglesa, no ensino fundamental I.

Inicialmente chegamos à sala de aula do ensino médio do turno matutino. A aula foi expositiva, na qual o professor abordava o verbo to be nas formas: afirmativa, interrogativa e negativa e depois o professor trabalhou com verbos regulares nas formas afirmativa, interrogativa e negativa. Ele explicitava o emprego dos verbos sem conectar com a relação de sentido. O professor usava quadro de giz e falava bastante, não tendo interação com os alunos, pois não percebemos esta interlocução.

A aula da Professora, a qual assistimos visava sobre o verbo TO BE, em sua forma negativa.

A professore buscava fazer comparações com a Língua Portuguesa e dizia que em Inglês, os adjetivos são invariáveis, inflexíveis, quanto ao gênero e quanto ao

número. Já em Português os adjetivos são variáveis (singular – plural e masculino – feminino)

Ao observar alguns professores na sala de aula, nos deparamos com professores que fazem uso somente da gramática, como nos referimos anteriormente, e complementam seus conteúdos com o ensino do vocabulário para os alunos, usando palavras soltas, sem conexão com qualquer discurso que possa ajudar o aluno a desenvolver habilidades de comunicação para resolver problemas do cotidiano.

Detectamos que o vocabulário dos professores é reduzido, restrito, memorizado por automatismo e traduzido na língua materna, sempre utilizando lista de palavras para que os alunos repetissem estas palavras de forma descontextualizada.

Segundo Geraldi (1991)

A ideologia que sustenta a visão instrumentalista do ensino da língua acaba por separar forma de conteúdo, como se houvesse dois momentos: um primeiro em que se aprende o conteúdo transmitido por essa linguagem (...) O risco que se corre numa visão instrumentalista do ensino de língua é o abandono do significado de expressões. (p. 55)

Há que se considerar que a linguagem se desenvolve num processo de interlocuções. A interlocução não pode ser concebida num contexto de linguagem com repertório pronto e acabado, com lista de palavras descontextualizadas onde os alunos as memorizam e tentam agrupá-las em frases. A interlocução se dá na interação do sujeito. Barhtin (1979, 1988) considera o dialogismo o princípio construtivo da linguagem, através de relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados através de interação verbal. O discurso se constrói entre interlocutores reais através do diálogo entre duas consciências, dois sujeitos: o eu e o tu, o eu e o outro.

Por outro lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É neste sentido que podemos interpretar o dialogismo como elemento e instruir a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem. Por outro lado o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro, nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos.

Na observação que fizemos, percebemos que alguns professores priorizam o uso do vocabulário. Justificando-se assim, nitidamente no discurso do P 05 em que o professor relata que assumiu a Língua Portuguesa, de repente vira professor de Língua Inglesa, partindo do pressuposto que as estruturas das línguas são iguais.

No entender desses professores, ensinar a Língua Inglesa é saber ensinar a estrutura desta língua e adquirir conhecimento a esse respeito. As experiências educacionais desses sujeitos exercem grande influência nesta crença difundida pelo método tradicional para aprender a ensinar uma língua estrangeira. Como já abordamos anteriormente, esta crença é calcada apenas em exercícios gramaticais repetitivos, não abrindo espaço para o desenvolvimento da linguagem.

#### **4.3.3 Refletindo sobre a prática do docente**

A concepção de método nem sempre está muito clara para o docente. A palavra método vem sendo usada por diversos autores com significados diferentes. A teoria de ensino de língua desde o final do século passado vem sempre se referindo ao ensino de língua principalmente em termos de métodos de ensino. Embora divergências existam, uma das definições da palavra método que mais merece a atenção dos professores de língua estrangeira, foi àquela apresentada por Mackey (1965), para quem o método “é o resultado de um processo de seleção, gradação,

Porém em uma minoria desses professores quanto ao nível de sala de aula, vê-se que a exposição oral era mais empregada para uma recapitulação, introdução de um assunto novo ou para dar uma visão global do tema. A exposição realizada pelo professor era na maioria das vezes associada ao diálogo com o aluno. O aluno era convidado para responder mecanicamente às perguntas feitas pelo professor, ao repetir algumas palavras soltas do vocabulário. De forma geral, quase todos os professores utilizam, de início, uma atividade individual; a seguir, o trabalho em pequenos grupos, culminando na repetição oral com todos os alunos de sala.

Em outra sala de aula, os professores utilizaram atividades de tradução de música, durante as quais, os alunos se comunicaram entre si, brincando e rindo alto. A professora não se incomodou com as brincadeiras de um grupo que entregou o trabalho incompleto, para sair mais cedo.

Parece existir, portanto, dentro da sala de aula um completo descompromisso da professora com seu trabalho docente. Aconteceu também que, em algumas vezes durante a aula, a professora conversava com os alunos sobre assuntos diversos e não relacionados com o assunto em pauta.

Pareceu-nos que a forma de trabalho da professora não satisfaz, pois não é o que se espera da prática de um professor comprometido, que deve levar o aluno a internalizar uma forma de atuação crítica e comprometida na sala de aula. Além de falta de compromisso dos professores pesquisados, percebemos que quase não existem professores habilitados com real conhecimento e total segurança para transmitir os objetivos propostos do ensino de Língua Inglesa como Língua Segunda.

Finalmente podemos dar um parecer em relação à metodologia usada por estes professores na qual observamos sua prática. Percebemos que apesar dos professores afirmarem que procuram explicar em sala de aula os conceitos estabelecidos por

teorias interativas, a interação aluno / professor não ocorria. Havia, portanto, uma dissonância entre o embasamento teórico que o professor acreditava possuir e sua prática em sala de aula. Este fato desestabilizou os professores e nos alertou a reflexão.

Vasconcelos (1995), ao se referir à interação, afirma que “o trabalho em sala de aula é um sistemático e intencional processo de interação com a realidade através do relacionamento humano” (p. 12). Nesse mesmo sentido, Souza (1995) enfatiza que o diálogo face a face constitui uma das formas de interação verbal, pois só há diálogo entre seres humanos e não entre elementos abstratos da linguagem.

Lamentavelmente esta interação verbal face a face não ocorre, e ainda persistem os elementos abstratos de linguagem, pois conseguimos focalizar professores centrados na metodologia tradicional de Língua Inglesa e as características desta metodologia já foram elucidadas no quadro teórico deste trabalho precisamente no Capítulo II. Faremos somente um breve relato de suas características para que se dê o paralelo que descrevemos nesta observação dos professores que ministram Língua Inglesa com Língua Segunda.

As línguas são ministradas na língua materna do aluno, havendo pouco uso ativo da língua alvo; existe foco principal na gramática, na análise de forma e flexão das palavras; a tradução de língua alvo para língua materna é um exercício típico. Pouca atenção é dada ao conteúdo dos textos, que são tratados como exercícios de análise gramatical. E o resultado desta metodologia resume-se na imobilidade em se usar a língua para comunicação oral.

#### **4.4 Análise da entrevista semi-estruturada**

O objetivo desta análise de entrevista semi-estruturada é relacionar as categorias que examinaremos à luz do nosso quadro teórico que está visualizado no capítulo II. Enfocaremos estas categorias que mostram o que consideramos significativo no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa dos professores das escolas particulares de Senhor do Bonfim. Neste percurso procuramos destacar através do discurso dos nossos professores pesquisados um quadro histórico, que se refere ao início da aprendizagem da Língua Inglesa por parte do docente até a importância que estes docentes dão aos aspectos mais objetivos do nosso trabalho que são os aspectos social, econômico, histórico e cultural. Estes enfoques serviram de pano de fundo para identificar a concepção da linguagem que possuem estes professores, e o grau de relevância que eles estabelecem para as atividades de leitura, escrita, compreensão e fala no ensino da aprendizagem da Língua Inglesa. Para tanto descreveremos as trilhas da nossa caminhada: Processo de formação à docência; motivos da aprendizagem da Língua Inglesa; os desafios da aprendizagem; a formação continuada; qualificação profissional; foco da aprendizagem do docente; a presença sócio-histórico-culturais na formação do docente; os elementos mais importantes em vista à aprendizagem da Língua Inglesa; as razões do engajamento profissional; lugar da Língua Inglesa no corpo das disciplinas; decepções, frustrações e limites em relação a Língua Inglesa; relação entre a integração da Língua Segunda ensinada a cultura e a história local; perspectiva quanto ao ensino da Língua Inglesa no Brasil; as contribuições e perspectiva da Língua Inglesa.

##### **4.4.1 O processo de formação à docência**

Muitos ou a grande maioria (70%) dos professores entrevistados responderam que começaram a estudar a Língua Inglesa na série inicial do ensino fundamental II, embora tenham complementado a sua formação em cursos particulares de idioma,

isto porque o ensino da Língua Inglesa no Brasil não é meta prioritária dos órgãos oficiais, pois a Lei 5692/71 apenas faz alusão à recomendação da língua estrangeira a nível de acréscimo, quando o estabelecimento tiver condição de ministrá-la.

Vimos também que 10% dos professores entrevistados iniciaram a aprendizagem da língua quando estavam cursando o 2º grau.

Já 10% dos professores ouvidos iniciaram a aprendizagem da língua quando cursavam a faculdade apenas. Por fim 10% estudaram a Língua Inglesa unicamente em cursos particulares, fora da escola regular. Estes dados são indicadores de uma formação insuficiente para o ensino por parte dos docentes.

Além do mais, o ensino da língua estrangeira no Brasil vem sofrendo um desgaste crescente a partir de 1971 em decorrência da Lei 5692/71, referência já feita em nosso quadro teórico. A referida lei apenas recomenda que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma língua estrangeira moderna no currículo. Como vemos, nosso sistema de ensino fundamental tem mostrado uma incapacidade de proporcionar um bom ensino de língua estrangeira. Para que este ensino possa ser democratizante, exige-se uma redefinição de valores e comportamento do professor. O papel do professor e da educação, mesmo na era do surgimento das novas tecnologias de informação (LEVI, 1998) possibilita interação entre homem e máquina para ressignificar o conhecimento. O acesso ao conhecimento torna-se cada vez mais, uma das maiores exigências no campo da cidadania. No Brasil, esta necessidade aumenta, devido aos longos períodos de elitização educacional, exclusão e desigualdade social.

Precisamos nos conscientizar do nosso papel, reverter esta tendência com incentivos que visem o acesso de outras camadas da população ao conhecimento de uma língua estrangeira, como uma estratégia de democratização do poder. Por isso é

necessário que os professores de Língua Inglesa como Língua Segunda, levem a sério o processo de formação da docência em conjunto com reflexões constantes, e um continuado repensar de sua prática pedagógica. Esta prática poderá encaminhar o aluno à superação dos preconceitos para levá-lo à inclusão da sua história e de sua cultura dentro da sociedade.

#### 4.4.2 Os motivos da aprendizagem da Língua Inglesa

Quanto aos fatores que levaram esses professores a estudar a Língua Inglesa, podemos traçar o seguinte quadro:

**QUADRO 4.1**  
**FATORES QUE LEVARAM OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA A ESTUDAR ESTA LÍNGUA**

Fatores ou razões	Percentual
Identificação com a Língua Inglesa	33,3%
Necessidade de aperfeiçoamento	20,0%
Vontade de repassar o conhecimento	20,0%
Necessidade de trabalho	13,3%
Satisfação pessoal	6,7%
Facilidade de pronúncia	6,7%

Vimos que são várias as razões que levaram os docentes de Língua Inglesa a se engajarem no ensino: predominam geralmente motivos de natureza pessoal e individual (identificação com a língua inglesa e necessidade de aperfeiçoamento), seguindo-se razões de caráter sócio-político (vontade de repassar conhecimento e necessidade de trabalho).

Vê-se pelo exposto que uma diversidade de motivos impulsionaram os docentes a atuar no ensino da Língua Inglesa. Nas suas falas entretanto, aparecem contradições entre o que colocam como motivo e as justificativas que usam. Notamos que embora não declarem questões como, falta de opção, pressão do desemprego ou má qualificação, estas aparecem ainda que subliminarmente.

As falas abaixo ilustram a nossa análise quanto aos professores que apontaram como fator de motivação a identificação com o idioma:

Eu fui ensinar Inglês porque sempre gostei da língua e depois que me formei no magistério foi a disciplina que eu achei disponível. (P 06)

Fui ensinar Inglês porque me identifico com o idioma, eu gosto... Só não sei bem como isto começou. (P 08)

Eu não fiz nenhum curso específico de Inglês, mas eu gosto de ensinar, eu acho mais fácil. (p 12)

Percebemos na fala dos professores, que embora apontem a identificação com o idioma como o principal fator de motivação para lecionar a mesma, estes deixam passar questões como a falta de opção ou ainda o fato de acreditarem nas facilidades em ministrar o referido idioma.

Ainda quando triangulamos essas informações com o perfil dos professores, as contradições aparecem mais contundentes, pois quando 33,30% afirmam que têm na identificação com o idioma o maior motivo para serem hoje professor de Língua Inglesa, nos perguntamos em que momento de sua formação acadêmica tiveram este contato estreito com a mesma, visto que o percentual daqueles que fizeram cursos específicos com o idioma é muito reduzido

Para Almeida Filho (1993):

a competência profissional se desenvolve através da participação do professor em movimentos e atividades de atualização profissional e através da atualização de forma permanente. Essa capacidade requer, portanto, envolvimento social e política na sua esfera de atuação e firma também compromisso com os aspectos históricos e culturais onde vive o discente. (p. 22)

Levantamos então outras possibilidades: a identificação com a Língua Inglesa pode ter chegado a estes professores através de vias não formais, como por exemplo como elementos da cultura norte-americana difundida pela mídia: pois continuando a análise e interpretação das razões que levaram os docentes de Língua Inglesa a se engajarem no ensino, percebemos que predominam geralmente motivos de natureza pessoal e individual (identificação com a Língua Inglesa, satisfação pessoal, necessidade de aperfeiçoamento), seguindo-se razões de caráter sócio-político (vontade de repassar conhecimento e necessidade de trabalho).

Não retiramos entretanto, da análise dos depoimentos, justificativas contundentes quanto aos motivos expostos acima. As falas são vazias, como se nem mesmo os próprios professores percebessem ou tivessem clareza das suas razões.

... Por causa da facilidade de aprendizagem da língua, resolvi passar esse conhecimento a outras pessoas e me dedicar à educação. (P 02)

... Fui ensinar Inglês, por satisfação pessoal, achava bonito falar Inglês (P 14)

Percebemos portanto, ao lidar com estes professores, que nos intriga a questão como eles constroem o conhecimento para formar alunos, habilitando-os e capacitando-os para que eles possam desenvolver os aspectos sociais, históricos e

culturais. Cabe ao professor a tarefa de conscientizar os alunos, quanto à relevância do ensino da Língua Inglesa.

Porém alguns professores deixam sinais no seu discurso, passando para os alunos a idéia de que, possuir conhecimento (ainda que reduzido, simplificado) significa ter *status*.

Fui ensinar Inglês por satisfação pessoal, achava bonito saber falar Inglês; depois por causa da facilidade de aprendizagem, resolvi passar esse conhecimento a outras pessoas e passei a me dedicar à educação. (P 02)

O ensino da Língua Inglesa não pode ser passado como se fosse qualquer coisa, desligado de todo o processo de interação que exige uma língua. O ensino da Língua Inglesa propicia ao aluno a oportunidade de engajamento e interação no mundo social, e também o faz entrar em contato com outras civilizações e culturas, pois a linguagem é usada no mundo social como reflexo de crenças e valores. Esse enfoque interacional do ensino da Língua Inglesa como Língua Segunda, permite um maior entendimento sobre importância da percepção da pluralidade cultural que hoje direciona o ensino do Inglês. Além de se comunicar em Inglês, o aluno deve inteirar-se dos valores que norteiam outras culturas.

#### **4.4.3 Os desafios da aprendizagem**

Dos entrevistados, 30% relatam que o primeiro momento do processo de aprendizagem da Língua Inglesa foi de muita dificuldade, por ser a Língua Inglesa muito exigente, por ser uma Língua Germânica e que eles têm muita dificuldade na pronúncia e em desenvolver a língua falada, e alguns ainda, relatam que tiveram dificuldade em aprender a estrutura gramatical da Língua Inglesa.

Na 5ª série senti dificuldade para memorizar os pronomes, sujeito e a conjugação do verbo “to be”. (P 10)

Fiquei apavorada quando percebi que não ia conseguir desenvolver a fala na Língua Inglesa como Língua Segunda e tinha muita dificuldade para pronunciar corretamente as palavras. (P 12)

As falas abaixo ilustram a nossa análise quanto aos professores que apontaram como fator de motivação a identificação com o idioma:

Eu fui ensinar Inglês porque sempre gostei da língua, e depois que me formei no magistério foi a disciplina que eu achei disponível. (P 06)

Fui ensinar Inglês porque me identifico com o idioma, eu gosto... Só não sei bem como isto começou. (P 08)

Eu não fiz nenhum curso específico de Inglês, mas eu gosto de ensinar, eu acho mais fácil. (p 12)

Percebemos na fala dos professores que embora apontem a identificação com o idioma como o principal fator de motivação para lecionar a mesma, estes deixam passar questões como a falta de opção ou ainda o fato de acreditarem nas facilidades em ministrar o referido idioma.

Ainda quando triangulamos essas informações com o perfil dos professores, as contradições aparecem mais contundentes. Pois, quando 33,30% afirmam que têm na identificação com o idioma o maior motivo para exercer a docência nessa área, perguntamos em que momento de sua formação acadêmica tiveram este contato estreito com a mesma, visto que o percentual daqueles que fizeram cursos específicos com o idioma é muito reduzido.

Para Almeida Filho (1993):

a competência profissional se desenvolve através da participação do professor em movimentos e atividades de atualização profissional e através da atualização de forma permanente. Essa capacidade requer, portanto, envolvimento social e política na sua esfera de atração e firma também compromisso com os aspectos históricos e culturais onde vive o discente. (p. 31)

Levantamos então outras possibilidades: a identificação com a Língua Inglesa pode ter chegado a esses professores através de vias não formais, como por exemplo como elementos da cultura norte-americana difundida pela mídia pois: continuando a análise e interpretação das razões que levaram os docentes de Língua Inglesa a se engajarem no ensino, percebemos que predominam geralmente motivos de natureza pessoal e individual (identificação com a Língua Inglesa, satisfação pessoal, necessidade de aperfeiçoamento), seguindo-se razões de caráter sócio-político (vontade de repassar conhecimento e necessidade de trabalho).

Não retiramos entretanto da análise dos depoimentos, justificativas contundentes quanto aos motivos expostos acima. As falas são vazias, como se nem mesmo os próprios professores percebessem ou tivessem clareza das suas razões.

... Por causa da facilidade de aprendizagem da língua, resolvi passar esse conhecimento a outras pessoas e me dedicar à educação. (P 02)

... Fui ensinar Inglês, por satisfação pessoal, achava bonito falar Inglês (P 14)

Percebemos portanto, ao lidar com esses professores, que nos intriga a questão como eles constroem o conhecimento para formar alunos, habilitando-os e capacitando-os para que eles possam desenvolver os aspectos sociais, históricos e culturais. Cabe ao professor a tarefa de conscientizar os alunos quanto à relevância do ensino da Língua Inglesa.

Porém alguns professores deixam sinais no seu discurso que, possuir conhecimento (ainda que reduzido, simplificado) significa ter *status*

Fui ensinar Inglês por satisfação pessoal, achava bonito saber falar Inglês; depois por causa da facilidade de aprendizagem, resolvi passar esse conhecimento a outras pessoas e passei a me dedicar educação. (P 02)

O ensino da Língua Inglesa não pode ser passado como se fosse qualquer coisa, desligado de todo o processo de interação que exige uma língua. O ensino da Língua Inglesa propicia ao aluno a oportunidade de engajamento e interação no mundo social e também o faz entrar em contato com outras civilizações e culturas, pois a linguagem é usada no mundo social como reflexo de crenças e valores. Esse enfoque interacional do ensino da Língua Inglesa como Língua Segunda, permite um maior compromisso sobre a importância da percepção da pluralidade cultural que hoje direciona o ensino do Inglês. Além de se comunicar em Inglês, o aluno deve inteirar-se dos valores que norteiam outras culturas.

#### **4.4.4 Formação continuada**

Quanto à formação continuada dos professores pesquisados, 80% buscam formas para o aperfeiçoamento do Inglês aprendido através de cursos de reciclagem, filmes, textos, músicas e interlocução com nativos da Língua Inglesa.

Através de pesquisa e de interesse em relação a textos orais e escritos, filmes e músicas. (P 06)

Fiz quatro meses de conversação e, além disso, viajei muito para o exterior, o que me permitiu práticas. (P 04)

Através de curso por correspondência, fitas e outros. (P 08)

Porém alguns poucos (20% dos professores abordados), não procurou fazer curso para o aperfeiçoamento da Língua Inglesa.

Nunca me preocupei em fazer aperfeiçoamento, porém agora tenho pensado nisto, já que me deram esta matéria para ensinar. (P 05)

Depois de terminar o 1º ano do ensino médio, não procurei fazer curso de aperfeiçoamento de Inglês. (P 11)

Identificamos que a grande maioria dos nossos professores externam o desejo de se elevar ao nível mais alto de fruição profissional. Para Almeida Filho (1973) o professor que deseja usufruir de uma abordagem consciente, deve desenvolver uma crescente, explicitada e teoricamente iluminada competência, e que ele denomina competência aplicada. Esta competência capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica) e que lhe permite articular no discurso explicações plausíveis de porque ensina, da maneira como ensina, e porque obtém os resultados que obtém. Sabemos que quando o professor está ministrando uma aula, ele utiliza na sua prática a teoria que está implícita dentro de si, na qual ele traz suas crenças, seus costumes. Por isso seria desejável que os professores desenvolvessem essas competências para que pudessem ser profissionais mais críticos. No entanto este mecanismo de mudança encontra-se ainda longe de ser resolvido.

Vários são os fatores que dificultam o estado das competências para a formação do professor. Um deles é a falta de recursos financeiros para participar de cursos de expressão ou pós-graduação; outro fator é a falta de tempo e sobrecarga de trabalho. Também percebemos neste trabalho de pesquisa que 20% dos professores entrevistados não têm interesse por falta de consciência da importância da atualização contínua do professor.

Sobre este assunto, alguns autores vêm demonstrando interesse e levantando críticas, enfatizando geralmente o currículo dos cursos preparatórios de professores de Língua Inglesa no Brasil. Dentre esses autores citamos Reis (1992), Cavalcante e Lopes (1999), também já abordamos na parte teórica, que eles percebem que os cursos universitários restringem o tempo das atividades da prática de ensino e faltam também especialistas qualificados nesta área. No nosso cenário, das escolas de Senhor do Bonfim, o quadro ainda é mais afetado pela falta de formação continuada, pois percebemos que nossos entrevistados quase não têm a formação específica.

Percebemos então que dos professores que concluíram o curso superior, somente 20% fizeram o curso de letras, e mais outros 20% graduaram-se em pedagogia e os outros só concluíram o ensino médio. Portanto estes elementos nos revelam que os nossos professores devem conscientizar-se da necessidade e importância da formação continuada, que segundo Filho (1995) é um processo dinâmico e permanente que se desenvolve ao longo do tempo. Contudo, quanto ao verbo formar, é usado no particípio passado (formado), a expressão induz ao erro de se imaginar que alguém pode estar formado num sentido absoluto e acabado. E como este processo estará sempre por acabar, urge que nossos professores de Língua Inglesa como Língua Segunda, sintam a necessidade de aprimorar seus conhecimentos. Desta forma, se houver esta consciência dos professores, isto é, Schön (1983) esta maneira de construir conhecimento, com os processos denominados reemolduramento. E este processo implica em olhar para a experiência com outro olhar. Bourdieu (1987) sustenta a visão de que as experiências passadas funciona em cada momento como matriz de percepções de apreciações e de ação, onde o *habitus* sendo um sistema que se interliga a estas ações, torna-se possível a concretização de tarefas diferenciadas graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma natureza.

Se conseguíssemos conscientizar os nossos professores nestes aspectos de amadurecimento do processo de conscientização teórica e prática, haveria uma conseqüente renovação que podemos chamar de mudança nos hábitos didáticos do professor.

#### **4.4.5 Qualificação profissional**

A grande maioria dos entrevistados afirma que os cursos de idioma ajudam bastante na aquisição de algumas habilidades da Língua Inglesa: 74,5% afirmam que freqüentaram alguns cursos de idiomas como: CCAA, FISK, ACBEU, PhD e 5,5% fez curso por correspondência.

Estudei no PhD curso de idiomas e houve acréscimo de conhecimentos e maior afinidade com a Língua Inglesa tanto na escrita como na pronúncia desenvolvendo assim a conversação. (P 01)

Mais conhecimento e aperfeiçoamento do vocabulário. (P 09)

Todo e qualquer curso que faça avanço é bem vindo. (P 10)

Porém 20% dos entrevistados afirmam que não fizeram nenhum curso para aprimorar a aprendizagem da Língua Inglesa.

A competência profissional se desenvolve através da participação do professor em movimentos e atividades de atualização profissional e através de atualização de forma continuada. Almeida Filho (1993). Esta interação requer uma capacidade de envolvimento social, histórico e cultural na sua esfera de atuação. O investimento profissional não deve se sobrepor à qualidade de interpretação, para não transformar o professor em simplesmente reprodutor de discursos prontos. Para Schön (1983) o conhecimento profissional está além do que se recebeu nas instituições organizadas de ensino; trata-se de um conhecimento construído na prática, à medida que o

profissional se depara com situações em que necessita encaminhar soluções e problemas. O professor eleva o nível profissional quando desenvolve uma competência lingüística-comunicativa para operar em situações de uso da Língua Inglesa Almeida Filho (1993); e também desenvolve uma competência profissional capaz de fazê-lo conhecer seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério na área de ensino de línguas. Essa competência auxilia no crescimento profissional dos professores e os levará a dar sentido aos aspectos sócio-históricos e culturais.

#### **4.4.6 O foco da aprendizagem do docente**

Afirmaram 53,4% dos professores pesquisados que se formaram a partir das quatro habilidades para aprendizagem da Língua Inglesa: leitura, escrita, audição e conversação

A aprendizagem foi mais voltada às novas técnicas de ensino e metodologia a serem usadas, observando as dificuldades dos alunos; para isso cada professor expunha suas dificuldades. Tudo isso fazendo utilização do inglês numa conversação coloquial. Os professores que não sabiam inglês passaram o maior aperto e vergonha.  
(P 02)

A aprendizagem foi através da leitura e escrita associada a aulas de conversação. (P 04)

Foi feito por etapa: 1ª em torno da leitura geralmente música, 2ª em torno da conversação e 3ª em torno da escrita. (P 10)

Já 20% dos professores disseram que a aprendizagem se deu em torno da leitura.

A aprendizagem deu-se mais em torno de leitura, visto que sentia dificuldade em manter a conversação. Após me formar parei de

estudar e fui perdendo vocabulários e a prática de ler. Só quando passei a lecionar esta língua foi que aos pouco fui recuperando o que havia perdido, contudo ainda falta muito a recuperar. (P 05)

Por fim, para 13,3% a aprendizagem se deu em torno de leitura e escrita, e para 13,3% a aprendizagem se deu em torno somente da escrita.

Percebemos neste enfoque que a leitura estava em intersecção com as demais habilidades lingüísticas, portanto ela foi privilegiada em relação às outras.

Notamos que neste trabalho de pesquisa a maioria dos professores pesquisados não tem ma concepção definida sobre linguagem; não tem consciência clara do que são as várias habilidades nem de como desenvolvê-las. Não há reflexão sobre as várias habilidades e, portanto estes são trabalhos de modo restrito.

Observamos que a aprendizagem de 40% dos docentes entrevistados, afirmam no seu discurso que a aprendizagem se deu nos conhecimentos lingüísticos às quatro habilidades básicas que são: compreensão e produção da linguagem oral, leitura e produção escrita.

Não há língua viva estagnada, imutável. As línguas estão em processo contínuo de transformações e mudanças.

A noção de sociedade, não pode (a língua) ser imutável; ao contrário, tem de viver em perpétua evolução, paralela à do organismo social que a criou... A petrificação lingüística é a morte do idioma. A linguagem é por excelência, uma atividade do espírito e a vida espiritual, consiste num progresso constante (CUNHA, 1964, p. 17, 25 in Luft)

A língua se relaciona com a sociedade porque é a expressão das necessidades humanas de se congregarem socialmente, de construir e desenvolver o mundo.

A língua não é somente a expressão de almas ou de quem quer que seja, do indivíduo; é, acima de tudo, a maneira pela qual a sociedade se expressa, a língua tem também papel fundamental na construção do ser humano nos aspectos além do social, como anteriormente nos reportamos, e nos aspectos históricos e culturais. Percebemos então que a língua é propriedade da sociedade e portanto somente pode ser usada num contexto social que é rico de história e cultura. Porém quando escutamos os nossos professores de Língua Inglesa, percebemos que a maioria dos entrevistados afirmou em suas citações que na aprendizagem do docente havia elementos de interligação que propiciam o desenvolver da linguagem. Estes elementos são as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar a Língua Inglesa. Porém quando entrevistamos estes professores em outros momentos, sentimos que na prática do dia-a-dia eles fazem diferente. Constatamos este parecer quando fomos observar os aspectos contextuais da sala de aula, que pareciam confrontar a prática dos professores de se inter-relacionar com a sua abordagem de ensinar, observando nas interações considerados dados elementares nesta investigação.

Como já foi mencionado anteriormente, a ênfase da aprendizagem do docente está voltada para o desenvolvimento da leitura.

A leitura deve ser entendida como atividade interpretativa, exigindo envolvimento e compreensão de estratégias, e não simples decodificação. E o entendimento do professor deve se pautar no processo de compreensão de leitura para mediar seus alunos em relação à leitura em um sentido mais transcendente. Concluindo esta questão, os demais professores afirmaram que no processo de aprendizagem docente da Língua Inglesa a abordagem foi estruturalista, isto é investiga fatos lingüísticos com base na idéia fundamental de que língua é sistema e

que cada elemento desse sistema possui um valor especial, compreendido, principalmente, por suas oposições em relação a outros elementos. O estruturalismo; como qualquer outra das correntes lingüísticas, pecou por certas falhas, tanto do ponto de vista teórico, como do ponto de vista de uma possível aplicação de seus pressupostos ao ensino de línguas, por exemplo. Entre elas, valeria destacar que ele não investiga o contexto em que um determinado enunciado é produzido. E como a língua não é fictícia e nem um conceito abstrato, o professor deve mudar o *habitus* didático para conhecer alternativas que o permitam comparar, analisar e refletir a prática, porque a linguagem em caráter transcendente como instrumento de transformação (FREIRE, 1979) e participação cultural de um povo (LAJOLO, 1994). A prática do professor nesta concepção de linguagem, deveria fazê-lo encarar a profissão de modo diferente, como agente facilitador de possíveis mudanças sociais, culturais e históricas.

#### **4.4.7 A presença de elementos sócio-histórico-culturais na formação do docente**

Vemos que 40% dos professores entrevistados confirmam que os elementos sociais, históricos e culturais estavam imbrincados na aprendizagem de Língua Inglesa dos professores.

Depois que comecei a aprender inglês o mesmo passou a fazer parte dos meus elementos históricos de vida. (P 01)

A relação entre o aprendizado e os elementos históricos foi por demais estreita, pois houve uma disciplina: Introdução ao ensino, na qual o professor trabalha os elementos históricos que são inerentes ao aprendizado. (P 02)

A relação existe na medida em que cada vez mais absorvemos a cultura americana e vemos presente em todos os segmentos da nossa vida: comida, eventos, vestuário, etc. (P 04)

Dos entrevistados, 56% negam a afirmativa de que na aprendizagem da Língua Inglesa estavam presentes os aspectos sociais, históricos e culturais.

De forma nenhuma, pois tudo que aprendi foi através de livros, não tive um contato direto com a cultura americana. (P 05)

Através da leitura comecei a buscar uma relação. (P 08)  
Não houve relação, pois no meu conhecimento não se entendeu assim. (P 11)

Por fim, 10% dos entrevistados acham que a contribuição da aprendizagem da Língua Inglesa com os aspectos sócios históricos e culturais aconteceu de maneira insignificante, de forma distinta (P 10)

A análise que queremos trazer nesta oportunidade diz respeito ao entrosamento de língua e linguagem dentro de um contexto sócio-histórico e cultural, no qual a dimensão desta perspectiva é muito mais abrangente, onde consideramos que a língua enquanto meio e possibilidade de interação deve atuar na formação consciente e participativa de cada cidadão. Em síntese o professor deve buscar elementos que o ajudem a compreender que o ensino da língua pode estar inserido nos aspectos sociais, históricos e culturais do aluno. E é por isso que se reconhece a estrita e inexorável reciprocidade entre língua e sociedade, língua e história, entre língua e cultura,. Estes aspectos se constituem, entre outros fatores, pela ação da linguagem. Ou seja, para que o ensino da língua seja um encontro entre os sujeitos reais que estão inseridos num contexto histórico e cultural do aluno.

À concepção de cultura como acumulação e cristalização de educação, como recepção das novas gerações no interior do mundo “sempre já velho”, tradição ativa e transmissão de uma herança, a consciência moderna opõe sua experiência e sua exigência histórica da mudança. (FORQUIM, 1993, p. 18)

Como percebemos, estes aspectos sociais, históricos e culturais devem elucidar a prática dos docentes. E nesta pesquisa nos causou muita estranheza o fato da maioria dos professores afirmarem que estes elementos não estavam presentes na sua formação como docente.

Estes caracteres não estão implícitos nas suas crenças que o levariam a uma interpretação reflexiva e socialmente definida das experiências que sirvam de base para aplicação na prática. Porém como abordamos anteriormente, a maioria dos professores entrevistados não possui nas suas crenças e concepções claras de língua, linguagem, o seu entrelaçamento nos aspectos sociais, históricos e culturais. Portanto evidencia o discurso de uma concepção de língua como um sistema abstrato, virtual, imutável, sem uso e sem vida.

Almeida Filho (1993) usa o termo cultura de aprender língua; embora citemos no quadro teórico, queremos retornar neste capítulo que essa cultura são maneiras de estudar e se preparar para o uso da língua alvo. Estas maneiras, que são típicas de cada região, etnia, classe social e grupo familiar restritas a alguns casos, são transmitidas como tradição através do tempo, de uma forma natural, subconsciente e implícita. (p. 13)

#### **4.4.8 Os elementos mais importantes em vista a aprendizagem de língua inglesa**

Consultados quanto aos elementos mais importantes tendo em vista a aprendizagem da Língua Inglesa, temos como respostas o que apresenta o quadro abaixo:

**QUADRO 4.2**  
**ELEMENTOS MAIS RICOS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA**  
**SEGUNDO OS PROFESSORES**

Elementos	Percentual
Comunicação e cultura	40,0%
Não responderam	26,6%
Enriquecimento do vocabulário	13,3%
Conhecimentos prévios	13,3%
Estrutura da língua	6,8%

Uma análise dos elementos mais importantes apontados pelos docentes, constata que 40% se referem à comunicação e cultura, embora 33,40% se referem a aspectos exclusivamente lingüísticos ou atinentes à estrutura da Língua Inglesa (vocabulário, conhecimentos prévios, estrutura da língua). Chama-nos a atenção de que 26,60% dos entrevistados se recusaram a responder a esta questão.

P 08 – A gramática da língua

P 09 – Enriquecimento do vocabulário

P 10 – Não respondeu (apesar da insistência e reformulação da pergunta)

Perine (1975) define gramática como:

um tipo de livro onde se encontram regras do que se deve e do que não se deve dizer, ao lado de uma análise de certas estruturas sintéticas de uma língua e uma classificação de suas formas morfológicas e léxicas. Trata-se, portanto do produto de trabalho de gramáticas, em sua dupla função de prescrever o que se deve usar e de analisar as formas encontradas na língua padrão. Este é o sentido mais comum do termo (aquele que nos ocorre prontamente quando se fala em gramática). (p. 20)

Como professor de gramática, fazê-los perceber que Inglês é muito fácil além disso essencial nos dias de hoje... (P 04)

Muitos professores que analisamos internalizam o conceito de estarem aptos para trabalhar com a Língua Inglesa, pois procuram mais que o necessário, trabalhar a Língua Inglesa como Língua Segunda, através da própria língua sem recorrer à língua materna. Na metodologia direta os pressupostos teórico-lingüísticos soam os mesmos da metodologia tradicional, partindo da premissa de que a língua é concebida como um conjunto de palavras onde percebemos que neste discurso, o grande número de palavras descontextualizadas são de maneira artificial e o discurso é inadequado, pois está implícito que em um processo comunicativo deve haver interação e espontaneidade,

A cada lição um novo vocabulário, fazemos uma análise das diferenças entre as culturas brasileira e americana. (P 04)

...O enriquecimento do vocabulário é um dos mais ricos em vista à aprendizagem da Língua Inglesa. ... A principal alegria é ver o interesse dos alunos durante as aulas de Inglês. ...A maior frustração é não pronunciar corretamente as palavras. (P 09)

No método direto além de priorizar vasto vocabulário, ações e ilustrações, são usadas para esclarece o significado do material, e a cultura da língua alvo é aprendida indutivamente devendo o professor ser nativo ou fluente na língua alvo.

A cultura dos povos que falam a Língua Inglesa que se vai conhecendo atrás dos livros e textos lidos. (P 01)

É frustrante quando você se depara com alunos sem base, nem vocabulário e totalmente apáticos em relação à matéria. (P 04)

Acho que o mais interessante em relação à aprendizagem da língua é a possibilidade de aprender sempre mais, a capacidade de entender a letra de uma música ou de entender um filme, e que os personagens estão dizendo, mesmo sem ler a legenda. É bastante interessante. (P 05)

Quando o professor toma decisão de ensinar uma língua estrangeira, é inevitável que se assuma uma determinada postura diante desta tarefa. Existem diversas maneiras de se encarar o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

No que diz respeito ao ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, no nosso caso específico a Inglesa, as abordagens podem estar situadas ao longo de uma linha contínua, cujos pontos extremos estão representados por duas abordagens com visões totalmente distintas: de um lado temos o behaviorismo, que explicita o pressuposto de uma aprendizagem mecânica. Para Bloomfield (1967) e seus seguidores o significado passou a interessar apenas como meio de determinar identidades e diferenças entre enunciados, a partir de processos comunicativos, de substituição e comparação entre formas lingüísticas.

Esta aprendizagem mecânica está associada a repetições sistemáticas do tipo estímulo-resposta ou temáticas, onde o reforço é essencial, porém, as regras explícitas são evitadas; este é predominantemente indutivo. No lado oposto está a aprendizagem dedutiva que se processa por meio da ênfase dada a regras explícitas, onde o significado é muito importante.

Este método consiste em apresentar um modelo oral para o aluno seja através de fita gravada ou pelo próprio professor seguido de intensa prática oral. Algumas características são marcantes nesse método e os professores devem seguir passos para que este trabalho se desenvolva com êxito: em uma aula de Língua Inglesa como Língua Segunda, os alunos devem primeiro ouvir, depois falar e então ler, para finalmente escrever na língua alvo.

O material novo é apresentado sob forma de diálogo; segundo os seguidores do método audiolingual a mímica, a memorização por um conjunto de frases e de aprendizagem intensiva através da repetição, são o ponto de destaque, pois acredita-se

que a língua é aprendida através da formação de hábitos do tipo estímulo, resposta e reforço. A pronúncia é enfatizada e a gramática é ensinada indutivamente.

Sentir satisfação, contudo encontrava muita dificuldade na conversação, por ser muito tímida. (P 05)

Está crescendo o interesse por parte dos alunos, principalmente os que tentam vestibular, isso faz com que busquem aprimorar a escrita e a leitura, ficando a oralidade em segundo plano. (P 08)

A aprendizagem se deu por estágio, 1ª etapa – estudo da leitura; 2ª etapa – falar e 3ª etapa a escrita. (P 10)

A abordagem comunicativa, surgida nos últimos anos que ganhou força total nos anos 80, procurou com seu enfoque, não atravessar de um extremo ao outro o pêndulo. A maior preocupação com o uso da língua como comunicação surgiu a partir de pesquisas mais recentes nas áreas psico e sócio-lingüística. O equilíbrio visado apóia-se no conceito da competência comunicativa, que encara a realização lingüística como algo possível adequado ao contexto e realmente factível (HYMES, 1979, p. 19)

O conceito de competência lingüística, dessa forma, não encontrou um oponente radical na competência comunicativa. Ao contrario, ambos se complementam em termos de uso da língua. A competência lingüística passou a ser vista como um setor de competência comunicativa, que não exclui a gramática, mas a coloca lado a lado com o objetivo da comunicação.

#### **4.4.9 As razões do engajamento profissional**

No quadro 4.3 vemos motivos que levaram o professor pesquisado a lecionar a Língua Inglesa como Língua Segunda.

**QUADRO 4.3**  
**MOTIVOS QUE LEVARAM O PROFESSOR A ENSINAR INGLÊS**

Motivos	Percentual
Satisfação pessoal	53,3%
Carência de professor com habilidade em Língua Inglesa	26,6%
Necessidade de emprego	20,1%

Percebemos que 53,3% dos profissionais entrevistados afirmam que foram impulsionados a ensinar a Língua Inglesa pela satisfação pessoal e laços estreitos que possuem em relação ao idioma.

É uma disciplina cheia de desafios interessantes e tenho muita afinidade com ela. (P 01).

Prazer em relação a disciplina e afeiçoamento. (P 06)

Gosto da matéria. É grande satisfação levar ao aluno um instrumento de comunicação internacional. (P 10)

Vê-se que é acentuada a afirmação de que a satisfação pessoal é o principal motivo que levou os docentes ao engajamento profissional (53,30%). Embora o segundo motivo se refira ao atendimento a uma demanda profissional (26,60%), a questão da necessidade de emprego aparece como outra forte razão de natureza individual (21,10%).

#### **4.4.10 Lugar da língua inglesa no corpo das disciplinas**

Comparando o ensino da Língua Inglesa com o ensino de outras disciplinas percebe-se que a maioria dos docentes prefere o ensino da Língua Inglesa ao ensino de outras disciplinas.

**QUADRO 4.4**  
**MATÉRIAS QUE O PROFESSOR ENSINA E O LUGAR DE PREFERÊNCIA**  
**DO INGLÊS**

Relação das matérias	Percentual
Inglês	36,6%
Artes e Inglês	33,3%
Inglês e Português	13,3%
Inglês, Artes e Ciências	10,0%
Inglês, Português, Redação e outros.	6,8%

Aprender uma língua estrangeira significa ainda ter uma experiência emocional de comunicação. Entender e ser entendido, não se sentir frustrado quando uma situação de comunicação se apresenta, sentir o progresso e vencer o desafio de ler, escrever e falar algo significativo em Inglês. É uma motivação para o aluno, que a Língua Inglesa como Língua Segunda faça parte de seu cotidiano. Essa utilização de Língua Inglesa como Língua Segunda na vida real é compartilhada com as atividades do cotidiano, numa perspectiva social, histórica e cultural. Porém observamos que os nossos professores que trabalham com outras disciplinas, um terço destes profissionais, prioriza a Língua Inglesa em relação aos demais. E justifica esta priorização do ensino de Língua Inglesa de maneira muito dispersa, vaga, sem muita consistência do que é realmente o ensino desta língua.

Percebemos então que estes professores são adultos convictos de suas crenças e que resistem à mudança, mesmo que estejam insatisfeitos com a sua própria prática.

Decresce o número de professores com real compromisso com a Língua Inglesa por motivos variados; um deles é a necessidade de emprego que impõe ao professor lecionar várias disciplinas, que nem sempre ele domina.

#### **4.4.11 Alegrias experimentadas em relação ao ensino da língua inglesa**

A democratização do acesso à língua estrangeira está intimamente relacionada à diversidade cultural cuja importância está sendo evidenciada nos dias atuais.

E por falar em mundo atual, percebemos que a rapidez das mudanças acelera o ritmo de busca constante de comunicação. Ladrang (1970 in Forquim cita:

o que é novo é a aceleração do ritmo das transformações que, antigamente, exigiam o trabalho de várias gerações têm lugar atualmente numa só geração. De dez em dez anos os homens são confrontados com o universo físico, intelectual e moral que representa transformações de uma tal amplitude que as antigas interpretações não são mais suficientes (p. 12)

...Os homens tornaram-se assim estrangeiros, na espera da qual eles são chamados a viver (p. 13)

Por conta disso, devemos então vitalizar o ensino da Língua Inglesa como instrumento eficaz, nesta época em que se encurtam as distâncias físicas através dos net, webs e tudo o que se refere a este mundo virtual, mágico e acelerado. Em contrapartida urge que estejamos atentos para que não se aprofundem as distâncias sociais. Para tanto é necessário repensar a reconstrução de alternativas concretas que representam na prática, iniciativas de democratização em todos os níveis, e, relevantemente, no campo de acesso ao conhecimento.

Vê-se que os docentes destacam quatro motivos de alegria no exercício da docência: o interesse dos alunos (33,30%), as interações estabelecidas em sala de aula

(33,30%), as descobertas (26,60%) e o reconhecimento profissional por parte dos alunos (6,80%).

Esta concepção fundamenta-se na natureza sistemática da língua. Aprender uma língua não é somente aprender necessariamente a gramática e a estrutura desta língua. Se ensinar língua para esses professores, significa ensinar a estrutura desta língua, eles têm esta concepção, priorizam o uso de estruturas gramaticais, como preposição, termos verbais, advérbios e vocabulário solto sem conexão com o sentido do texto. É uma visão multifacetada da língua, composta de pontos que não estão conectados, resultando que este ensino privilegia apenas a gramática e o léxico da língua isolado de um contexto de comunicação social.

Aprender o suficiente para ensinar, contudo falta muito conhecimento para falar fluentemente... Nunca me preocupei em fazer aperfeiçoamento, porém agora tenho pensado nisto, já que me deram esta matéria para ensinar... A aprendizagem se deu mais em torno da leitura e escrita, visto que sentia dificuldade em manter a conversação. Após me formar, parei de estudar e fui perdendo o vocabulário e a prática de ler. Só quando passei a lecionar esta língua foi que aos poucos fui recuperando o que havia perdido, contudo, ainda falta muito a recuperar. (P 05).

Podemos sentir o privilegio da gramática em relação ao processo de interação do ensino-aprendizagem da língua.

#### **4.4.12 Decepções, frustrações e limites em relação à Língua Inglesa**

Os professores de Língua Ingleses têm sentimentos de decepções, frustrações e limites em relação ao ensino desta língua. O quadro 4.5 aponta as dificuldades que incomodam o professor que ensina a Língua Inglesa.

**QUADRO 4.5**  
**LIMITES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO ENSINO DA**  
**DISCIPLINA**

Limites	Percentual
Falta de domínio do idioma	33,30%
Falta de recursos	33,30%
Ausência de oralidade na prática	13,30%
Falta de interesse do aluno	6,70%
Imposição do sistema	6,70%
Não há frustração nem decepção	6,70%

Como podemos observar, 33,30% dos professores que ensinam língua não dominam suficientemente a Língua Inglesa como Língua Segunda, para trabalhar com os alunos com segurança.

Ouvir uma música e não poder traduzir. (P 01)

Aprendi o suficiente para ensinar contudo falta muito conhecimento para falar fluentemente. (P 05)

São muitas, mas a principal é que não sei comunicar palavras ou conservar com alguém em Inglês. Acabo trabalhando em classe apenas com textos, tradução escrita, esquecendo a oralidade. Também não tenho domínio da gramática da Língua Inglesa. (P 11)

Outro aspecto que está evidente no discurso dos professores é a ausência do desenvolvimento da linguagem oral. Trata-se de uma habilidade que precisa ser realmente ensinada, pois na prática não acontece automaticamente. Uma das tarefas mais importantes do professor é a de oferecer aos alunos uma variedade de atividades de compreensão da linguagem oral que sejam significativas. Os alunos devem ter

motivos para ouvir, ou seja, o professor deve propor tarefas que sejam um desafio para eles, afastando-se da mera condição passiva.

Aprendizagem se deu mais em torno da leitura, visto que sentia dificuldades em mostrar a conversação. Após me formar, parei de estudar e fui perdendo o vocabulário e a prática de ler. Só quando passei lecionar esta língua foi que aos poucos fui recuperando o que havia perdido, portanto ainda falta muito a recuperar. ....Aprendi o suficiente para ensinar, contudo, falta muito conhecimento para falar fluentemente. (P 05)

Saber que a maioria das escolas, mesmo as particulares, ainda não oferece os subsídios necessários ao ensino de Inglês – aparelhos como som vídeo e também fitas e toca CDs. (P 12)

...Não sei conversar com alguém em Inglês. Acabo trabalhando em classe apenas com textos, tradução, escritas, esquecendo a oralidade. (P 11)

Vê-se também que 33% dos entrevistados estão indignados com as instituições escolares que não têm o mínimo de compromisso para melhorar a qualidade do ensino da Língua Inglesa. Estas instituições são desprovidas de equipamentos específicos para que se desenvolva o processo de ensino-aprendizagem da língua, dificultando assim o desenvolvimento adequado do trabalho com a compreensão da língua oral.

Um outro fato que me deixou bastante insatisfeita com o ensino da Língua Inglesa foi a falta de recursos. Tudo que você faz tem que conseguir sozinha. (P 05)

Falta material e recursos didáticos. (P 06)

Enquanto 6,7% se queixam do aluno, por sua falta de interesse e a dificuldade de aprendizagem, 6,7% aludem à imposição do sistema e à preocupação excessiva com o vestibular. Estes fatores contribuem para que o ensino da Língua Inglesa

decreça em qualidade e não possa atingir o objetivo fundamental, que é formar o cidadão crítico, histórico e cultural.

Contudo, vê-se que estas inquietações não estão presentes em 6,7% dos professores entrevistados visto que eles afirmam que a “própria língua é dotada de elementos culturais complexos...” e que o ensino da aprendizagem da Língua Inglesa satisfaz às expectativas. Ao observarmos estes professores, percebemos que a capacidade de verbalizar uma teoria não significa mudança de prática (KORTHAGEN e LAGERWERF, 1996), pois, o que o professor afirma ser, às vezes não é o que realmente ele faz.

Barton (1994) ao refletir sobre teorias do cotidiano, como parte do viver, afirma que todos nós fazemos sentido de nossas vidas: podemos falar sobre o que fazemos, explicamos e justificamos nossas ações, nossos sentimentos e nossas intenções. Construimos teorias para entender o mundo. Nossas emoções e nossas intenções afetam nossas ações. Ajustamos e modificamos nossas teorias à luz da experiência.

Estas teorias do cotidiano são as crenças das práticas do professor, que vão se modificando ao longo do processo do ensino-aprendizagem de língua. Vai-se modificando a cada momento em que se reavalia, que se reconstitui dando uma significação norteadora de uma nova prática.

Evidenciamos neste trabalho um grande percentual de professores aos quais falta um conhecimento específico da Língua Inglesa, faltando assim segurança para transmitir os objetivos propostos num referencial da abordagem comunicativa que segundo Bizon (1994):

Preocupa-se com as reflexões teórica acerca da abordagem considerando importantes todas as fases que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, além de tomar o aluno como sujeito histórico e seus interesses e necessidades objetivas como ponto de partida dentro do processo. O objetivo é promover o ensino-aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico. (p. 61)

Além de despertar os professores para uma análise do processo do conhecimento, foram estabelecidas também reflexões sobre temas presentes na situação de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa durante as entrevistas.

Podemos perceber que a falta de material didático adequado e diversificado, permite uma maior interação com o objeto do conhecimento. Porém é bom ressaltar que o livro didático é um instrumento que pode auxiliar no processo ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Não se deve considerar o livro didático como única fonte de ensino.

#### **4.4.13 Ensino da Língua Inglesa e cultura**

É nossa preocupação no presente estudo, saber se os professores inserem nas suas práticas docentes, a relação entre a Língua Inglesa e os aspectos culturais da sociedade geradora dessa língua como primeira, e daquelas outras que buscam aprender essa língua como segunda. E ainda saber qual o direcionamento dos elementos culturais encontrados. Serão aqueles ditados pela mídia, que reforçam os valores neoliberais presentes no mundo globalizado?

Resgatamos para análise, alguns discursos que ilustram a problemática:

É difícil mostrar a importância do estudo de Inglês para alunos que vivem em cidades pequenas e pouco desenvolvidas. Eles acham que jamais irão aplicar a aprendizagem. (P 12)

Não vejo no geral muito futuro, parece algo artificial o ensino de Inglês. Eu tento mostrar coisas de outras culturas, mas depois acabo me cansando. (P 05)

As falas acima nos remetem à pouca articulação entre o ensino de Língua Inglesa e os elementos culturais constitutivos dos países onde essa língua é primeira. Parece-nos que os aspectos pedagógicos do ensino não dão conta de articular a aprendizagem do aluno ao cenário original e motivador onde a Língua Inglesa foi gerada.

O aluno deve estar em contato com a linguagem real, para poder conceber o significado dentro das limitações e sua competência lingüística. O professor dentro do possível deve usar materiais autênticos para que alunos de outras culturas penetrem na história para que haja interação intercultural e histórica

Percebemos na fala dos nossos sujeitos de pesquisa que 40% destes afirmam que não há interação com outras culturas. Podemos resgatar esta afirmativa nos discursos transcritos abaixo:

Não vejo no geral, muito futuro, parece algo obrigado, que os alunos cumprem automaticamente. Eles não conseguem ver muito sentido em se aprender a Língua Inglesa, portanto não se esforçam. O professor, após várias tentativas frustradas de trabalhar a Língua Inglesa, se desestimula. Claro que não me limito aos alunos desta região. (P 05)

É difícil mostrar a importância do estudo de Inglês para alunos que vivem em cidades pequenas e pouco desenvolvidas; eles acham que jamais irão aplicar a aprendizagem. (P 12)

Destacamos ainda o caráter artificial apontado por um professor, referindo-se ao processo de aprendizagem, onde não há relações entre o contexto local e o global.

As questões relativas à globalização também aparecem nas respostas dos entrevistados quando apontam a cultura inglesa como referência no processo de mundialização, embora muitos não tenham se apropriado corretamente do conceito de globalização.

A globalização representa um fenômeno profundo de transformações, não apenas econômicas, mas de toda uma civilização, que envolve a cultura e a comunicação. Porém nossos professores ainda não possuem com clareza a concepção do que seja globalização. Sempre estão fazendo referência ao fato de que vivemos num mundo globalizado, porém nas atividades práticas não conseguem articular o que se ensina com este processo globalizado (SAVIANE, 1992; ALMEIDA, 1997)

Os trechos a seguir ilustram referências que estão implícitas nos discursos dos entrevistados em que 33,4% enfocam que o ensino da Língua Inglesa proporciona uma visão ampla do mundo globalizado.

Vejo de uma maneira em que o ensino porta ou valoriza a cultura do aluno, mas que não deixa de fazer relação com as outras culturas num mundo globalizado, levando em conta que nós não vivemos num mundo isolado, mas sim num mundo em que devemos ter conhecimento de outras culturas. (P 02)

Para qualquer cultura é fundamental tendo em vista a globalização. (P 08)

Importante porque abre as portas do conhecimento para outro universo cultural globalizado. (P 13)

A Língua Inglesa continua a ser vista como o caminho de um futuro promissor

Muito importante e indispensável para que ele tenha mais chances de sucesso em qualquer área de atuação. (P 04)

Como desafio. Pretendo alcançar os objetivos e concretiza-la em relações mútuas. (P 06)

Já 13,3% dos docentes esclarecem que a visão do ensino de Inglês como Língua Segunda para os alunos de outra cultura e história é interessante, mas para que haja êxito, é importante o desempenho do professor.

A dinâmica do ensino vai depender muito do professor, da cultura e da sociedade. (P 10)

É muito interessante, desde que o professor tenha preparo. (P 11)

#### **4.4.14 Relação entre a integração da língua segunda ensinada a cultura e a história local**

O mundo do jovem é cercado de cultura, principalmente dos EUA. E sua cultura pode ocorrer quase por acaso. (P 08)

Justifica-se esta citação do professor entrevistado, quando percebemos no seu discurso a afirmativa de que os elementos culturais da língua inglesa estão presentes no cotidiano desses sujeitos, como ir ao Shopping, comer um hot dog etc.

Em outro momento podemos também justificar o sentimento de satisfação e interação com outras culturas através desta afirmativa.

Gostava muito de música internacional e precisava traduzi-la para entender a mensagem, desta forma insistir na Língua Inglesa, contudo fiz o curso para mim, não tinha a intenção de ensinar. (P 05)

O ensino da Língua Inglesa propicia ao aluno a oportunidade de engajamento e interação no mundo social e também conecta o aluno com civilizações e culturas, competência enfatizada como um dos principais eixos deste nosso trabalho. Para tanto é necessário incentivar o discente a observar as diferenças de valores e costumes que permeiam a compreensão de textos, diálogos, histórias e mensagens eletrônicas.

Estas diferenças contribuem para a interação e harmonia até mesmo entre os grupos sociais do país, pois a linguagem é usada no mundo social com reflexo de crenças e valores. Esse enfoque interacional de Língua Inglesa permite a melhor compreensão da importância da percepção da pluralidade cultural que hoje direciona o ensino do Inglês. Além de comunicar-se em Inglês, o aluno precisa interagir-se dos valores que norteiam outras culturas.

Constatamos que 40% dos professores entrevistados acham que deve haver integração da língua ensinada com a cultura dos países na aprendizagem da Língua Segunda.

*Sim, a cada lição, um novo vocabulário, fazemos uma análise das diferenças entre as culturas brasileira e americana, principalmente. (P 04)*

*Sim, havendo uma relação de descoberta associando-a à sua realidade principalmente buscando a sua cultura e integrando ao programa ensino aprendizagem. (P 06)*

*Quando se ensina a língua estrangeira sempre é necessário relacioná-la a suas origens culturais. (P 13)*

No entanto 13,3% se queixam da falta de recursos para a pesquisa:

*Não fez integração porque primeiramente tem que se ter recursos suficientes e onde pesquisar, fato que não ocorre nesta região. Quero me limitar aos alunos da minha região. (P 05)*

É sintomático que um alto grau de (46,7%) dos docentes não tenha sabido opinar quanto à integração cultural.

#### **4.4.15 Perspectiva quanto ao ensino da Língua Inglesa no Brasil**

A sociedade brasileira reconhece o valor formativo no estudo da língua estrangeira na escola. Ao mesmo tempo assistimos a uma escolarização precária em língua estrangeira nos conteúdos tradicionais de ensino dessas línguas na escola pública e particular (ALMEIDA FILHO, 1991)

Infelizmente a Língua Inglesa na escola é apresentada de forma segmentada e o aluno não tem meios de encaixar estes fragmentos em seu dia-a-dia. Além disso, falta material didático diversificado e apropriado, e cursos que permitam melhorar a formação do corpo docente, assumindo desta forma, a competência para refletir sua prática pedagógica para a geração de conhecimento pelo profissional sobre sua ação (SCHÖN, 1982)

Posso afirmar que caí de pára-quedas, pois como já disse, aprendi a língua para meu uso pessoal, e não para ensinar, pois sou formada só em língua portuguesa, entretanto nesta região há uma falta muito grande de professores de Inglês, e como eu detinha o conhecimento da língua e todo mundo precisa gostar de ensinar Português, resolvi sair esta língua para a Língua Inglesa, quase que de maneira permanente. (P 05)

Seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (2003) a maioria das propostas educativas do ensino de língua, já oferece uma abordagem comunicativa, mas as atividades, em geral, ainda exploram a estrutura gramatical fora de qualquer contexto. A gramática é vista como artifício desvinculado de situações de contato interpessoal e dos textos disponíveis na vida real (livros, revistas, internet e canções). O estudo de forma contextualizada é o caminho que concretiza a aquisição de novas informações e idéias, revela elementos da cultura, e amplia o vocabulário dentro de um contexto real dos alunos.

Proficiência da língua da comunidade global é hoje uma qualificação básica do indivíduo, tanto para sua carreira acadêmica, como profissional. Embora nosso Ministério da Educação já tenha evidenciado o problema (PCNs Língua Estrangeira Moderna, 2003) parece que nossa comunidade acadêmica ainda reluta em implementar as mudanças necessárias. O ensino fundamental e o ensino médio continuam inertes, sufocados numa abordagem tradicional da língua estrangeira que tem carência de professores proficientes, enquanto que os cursos superiores de letras no Brasil (MOITA, 1991), formadores destes professores, se restringem a ensinar regras gramaticais que jamais os alunos aplicarão na prática. É preciso repensar o ensino de Inglês na escola particular, e sensibilizar a reflexão e possivelmente a mudança de hábitos dos professores.. É importante que os professores revejam as concepções básicas de linguagem, para ressignificar as atividades de leitura, escrita, produção oral e compreensão textual. O que se espera desta nova geração de educadores é que estes não perpetuem a linha tradicional de ensino, mas que busquem novas maneiras de ensinar. Mudança é a palavra chave nesta nova abordagem. O conceito de abordagem é tomado como uma filosofia, um enfoque, um tratamento. O objeto direto de abordar é o processo ou a construção de aprender e de ensinar uma nova língua. (ALMEIDA FILHO, 1993).

Dos entrevistados 76% afirmam que a Língua Inglesa não recebe a devida atenção e valorização:

Para aqueles que podem viajar e entrar em contato com a outra cultura é bastante compensador, mas para quem não pode, perde o sentido de aprender outra língua. (P 05)

Num país onde a educação já vem de mal a pior, onde os professores (que são maioria) ensinam a contra gosto e sem aperfeiçoamento e onde a disciplina é vista como “tapa buracos”, que perspectiva e resultados podemos ter? Os piores possíveis. (P 11)

Pelo menos no Nordeste, ainda há a mentalidade de que o Inglês é sinônimo de aula vaga ou de preenchimento de carga horária. (P 12)

Destoando dos professores acima mencionados 24% dos professores afirmam os avanços da Língua Inglesa.

Nos últimos anos já observamos incentivo no estudo de língua, vemos uma cobrança mais acentuada, e é por causa disto que ela vem ocupando um bom lugar. (P 01)

#### **4.4.16 As contribuições e perspectivas da Língua Inglesa**

O ensino da língua estrangeira induz à proficiência na língua da comunidade global e é hoje uma qualificação básica do indivíduo, tanto para sua carreira acadêmica quanto profissional. Os docentes entrevistados colocam em primeiro plano o intercâmbio. Assim 66,6% dos professores explicitam melhor a tarefa dos professores de Língua Inglesa e aponta justamente para este caminho: falar, confrontar, conhecer e ensinar língua estrangeira pode ser, para a maioria da população, e especialmente para os alunos que freqüentam a escola, a oportunidade de intercâmbios culturais, o alargamento de várias possibilidades de expressão e comunicação, justamente a porta aberta para o mundo.

A criança e o jovem que tem contato com a Língua Inglesa estão um passo a frente e levam vantagem no acesso a Internet, em intercâmbios estudantis, bolsa de emprego no exterior. (P 04)

A possibilidade de se comunicar com outros povos e sem dúvida, a utilização de computador. (P 12)

Por fim 33,4% ressaltaram a qualificação básica do indivíduo, tanto para sua carreira acadêmica quanto profissional.

Auxilia as pessoas que desejam manter relações de amizade com outros que são do exterior, e intercâmbio de informações. (P 01)

Os jovens e crianças que utilizam sua segunda língua terão mais facilidade de aprender outras línguas. (P 05)

Expressa possibilidade no mercado de trabalho como uma nova perspectiva de melhoria de competência curricular. (P 06)

Desta forma, acentua-se o aspecto da comunicação com outras sociedades  
(FREIRE, 1979)

Não pode perceber que somente na educação tem sentido na vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isso o pensar daquele não pode ser um pensar para estes, nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma sociedade (p. 64)

## **CONCLUSÃO**

### **CONTRADIÇÕES E DESAFIOS – RESIGNIFICAR É POSSÍVEL**

Ensinar uma língua estrangeira significa necessariamente compartilhar aspectos sócio-históricos e a cultura subjacente. Erickson (1986) “afirma que esta prática social se dá no ambiente de interação em sala de aula” o qual envolve uso de significados aprendidos e compartilhados numa determinada cultura,” nas visões comuns de determinada sociedade.

Este trabalho surgiu a partir da nossa inquietação e não tínhamos certeza se os professores desta disciplina possuem uma concepção de linguagem que dê conta da complexidade que envolve o referido ensino, no qual a dimensão desta perspectiva é muito mais abrangente. Parto do pressuposto de que a língua enquanto meio e possibilidade de interação deve atuar na formação de conceitos e participação de cada cidadão. E espera-se que o cidadão se encontre inserido numa sociedade implementada de cultura e história. E estes aspectos se constituem entre outros fatores, pela ação da linguagem., ou seja, para que o ensino da língua seja uma maneira de encaminhar o cidadão para a própria vida. Nesse sentido, é necessário perceber as significações que o professor de Língua Inglesa atribui a atividades de leitura, escrita, fala e compreensão. Porém nosso estudo afirma que a maioria dos

sujeitos aqui focalizados não consegue articular a linguagem no sentido amplo como meio de comunicação. (VYGOTSKY, 2001)

A análise de dados evidencia o uso de gramática como receituário de atividades para prática de sala de aula, como se a língua fosse uma substância morta sem vida. Esquece-se que segundo Van Lier (1994), a sala de aula não existe em um vácuo, “está localizada em uma instituição, em uma sociedade em uma cultura: as práticas escolares, sobretudo o ensino de línguas não pode abdicar disto”.

Desta pesquisa participaram somente professores das escolas particulares, pelo fato de que se espera desses docentes oportunidades maiores de aperfeiçoamento e formação continuada.

A partir dos dados levantados nas atividades de observação na sala de aula, pesquisa documental, e entrevista semi-estruturada podemos então fazer um rápido levantamento das conclusões deste estudo.

A observação da sala de aula revela que alguns professores apresentam atitude conservadora, constatada na rotina profissional, sem grandes desafios ou busca de inovações. A análise da sala de aula ajuda a elucidar que alguns professores, apesar de fazerem um discurso calcado nos pressupostos da abordagem comunicativa, não se apercebem da fragilidade de suas atividades e do direcionamento da prática pedagógica. Se de um lado não percebem que eles próprios não se constituem em agentes formadores do cidadão que vive em sociedade real, prenhe de cultura e história, por outro lado não percebem que assumem uma atividade unilateral diante do conteúdo a ser transmitido, pautado no método tradicional de ensino de língua estrangeira, uma vez que seu objetivo principal é a escrita, reduzindo-se o ensino da língua em memorização de palavras soltas, descontextualizadas, e enfocando-se também a aquisição de regras gramaticais para ligar palavras, formar frases e fazer

traduções insignificantes. No entender desses professores suas crenças no ensino da Língua Inglesa estão pautadas em saber ensinar a estrutura da língua e adquirir conhecimento a este respeito.

Desta forma estas constatações nos revelam que a crença nestas práticas de ensino contribuem para a efetivação de uma prática pedagógica acrítica e repetitiva, por não valorizar as expectativas sócio-cultural e histórica dos alunos. Cada sociedade faz uma leitura de “o quê, como e para quê se deve aprender”. (Carmagnais 1993). Professores e alunos possuem hábitos, costumes e expectativas sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira, sustentados e legitimados na sociedade.

A análise documental do livro didático e de planos de curso, nos revelaram que os professores estudados não conhecem a importância do planejamento das atividades em sala de aula. Sem considerar o ato de planejar o curso, nas suas unidades, como uma operação global, que envolve também a produção e escolha de saberes que levem em conta o interesse do aluno e do professor. Na análise do plano de curso evidencia-se que a maioria dos professores reduz o plano de cursos a objetivos gerais que traça metas inatingíveis.

Percebemos que o livro didático pouco ajuda o aluno no processo de interação da língua estrangeira. Analisamos os textos, os exercícios de interpretação à luz de Mascuschi (1996) que afirma que, a maioria dos livros didáticos são meros exercícios de cópia, porque não elucidam o censo crítico do aprendiz, com interpretação e reflexão. Concluímos que uma pessoa pode entender mais que outra quando lê um texto, já que a compreensão dependerá de conhecimentos pessoais e de uma visão do mundo. Por isso é necessário que o professor se conscientize da importância do

planejar atividades de sala de aula, que propiciem o desenvolvimento de habilidades de compreensão, fala, leitura, e produção de textos.

Por fim, as entrevistas semi-estruturadas nos dão subsídios e confirmam o que observamos na análise documental. Os discursos dos professores comprovam que poucos destes concluíram o curso de graduação em letras, e os motivos e as razões que os fizeram ingressar no ensino de uma língua estrangeira são muito vazios, sem consistência, são motivos pessoais insignificantes, e muitos até afirmam que o impulso para ser professor de Inglês é a falta de opção de emprego. Este desencanto e esta motivação implicam que, no Brasil não se tem priorizado a língua estrangeira e a preparação ao seu ensino. Reis (1992), Cavalcante e Lopes (1999) constataam que os nossos cursos universitários restringem as atividades de prática de ensino, e que não disponibilizam profissionais especialistas, qualificados na área. As escolas de Senhor do Bonfim se ressentem da falta de uma formação continuada que propicie suporte para que o professor possa repensar a sua prática.

O presente estudo pode ajudar professores a identificar o rumo que eles devem tomar, há a expectativa de que é possível uma mudança de hábitos, crenças que o ajudarão a refletir para ressignificar o ensino de uma língua viva, que motive o desejo de aprender do aluno, respeitando-se o binômio linguagem/cultura.

Sugerimos que as escolas de Senhor do Bonfim avaliem a forma como o Inglês, enquanto Língua Segunda, vem compondo o currículo escolar e sobretudo como vem sendo operacionalizado. Esta revisão se torna urgente, sobretudo agora, depois que uma pesquisa científica revela o que há de trágico nas práticas docentes de língua enquanto língua segunda.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino da língua*. Campinas, SP. Pontes.

\_\_\_\_\_, (1994) *Crise e mudanças nos currículos de formação de professores de língua*. Unicamp. Mineo.

\_\_\_\_\_, (1991). *O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina?*  
Revista contextura

AUSTIN, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.

BAKHTIN, M. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3ª ed., São Paulo, Hucitec, 1979a. Ed. Original.

\_\_\_\_\_, (1929). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Trad. M. Lchud e Yara F. Vieira. São Paulo. Hucitec, (1979b)

\_\_\_\_\_, (1981). *Problemas da Política Dostoiévsky*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Forense Universitária

\_\_\_\_\_, (1993). *Toward a philosophy of the act. Translation & Notes.* By. Vadim Liapunov; ed. Vadim Liapunov e Michael Holquist. Austin, University of Texas.

\_\_\_\_\_, (1988). *Questões de literatura e estética (a teoria do romance).* São Paulo. Hucitec. Editora da Unesp.

BARDIN, L. (1977 / 2000). *Análise de Conteúdo*, Lisboa. Edições 70

BARTHES, R. (1977). *Aula.* São Paulo. Cultrix

BARTON, D. (1994) *Literacy: an introduction to the Ecology of written language.* Blackweel Publishers, Oxford e Cambridge

BENVENISTE, É. (1966) *Problemas de Lingüística Geral.* São Paulo, Nacional, 1976. Ed. Original.

BIZON, A. C. C. *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de Português.- Língua Estrangeira: um estudo comparativo.* Campinas. Instituto de Estudos da lk. Unicamp.

BLOOMFIELD, (1939) *Linguistic Aspects of Science.* Chicago.

\_\_\_\_\_, (1967). *Languagê.* Londres apud MARQUES, M. H. (1990). *Iniciação e Semântica*, Jorge Zahar Editora. Rio de Janeiro.

BOAS, F. R. (1970) *Language and Culture.* New York,. Macmilan.

BORBA, F. da S. (1991) *Introdução aos Estudos Lingüísticos*. 11ª ed. Campinas, SP. Pontes

BOSI, E. (1997) *Cultura e desenraizamento*. In: BOSI, Alfredo. (org.). *Cultura Brasileira: tema e situações*. São Paulo: Ática

BOURDIEU, P. (1982) *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.  
\_\_\_\_\_, (1991) "Editor's Introduction". *Language and Symbolic Power* .  
Cambridge : Polly Press.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília 2000. disponível em:

<<http://www.mec.gov.br/semtec/ensmed/pcn.shtm>> Acesso em 12.06.2003

CAULLEY, D. N. (1981). Document Analysis in Program Evoluution. In. LÜDKE, M e ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativa*. EPU. São Paulo.

CÂMARA JR., M. (1975) *História da Lingüística Geral*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

CAVALCANTE. L. M. (1991). *Implementação de Pesquisa em sala de aulas de línguas no contexto brasileiro*. Trabalhos em Lingüística aplicada

CHOMSKY, N. (1973) "*Panorama e rumos atuais da lingüística*", 1973. Em: PORTELLA e outros, pp. 18-35.

\_\_\_\_\_. (1997) *Novos Horizontes no Estudo da Linguagem*. Revista D.E.L.T.A.PUC SP, Volume 13, Número Especial Chomsky no Brasil.

GADAMER, H. G. (1997) *Verdade e Método*. 3. Ed. Petrópolis: Vozes.

GERALDI, J. W. (1993). *Postos de passagem*. São Paulo. Martins Fontes.

GRAMSCI, A. (1991) *Concepção Dialética da História*. Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 9ª ed.

GRICE, H.P. (1967) "*Lógica e conversação*", 1982. Em: DASCAL 1982, Ed. Original.

GOUVEIA, A. J. (1970) *Professores de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. Petrópolis, Pioneira.

GUIMARÃES, E. *Os Estudos sobre Linguagens: Uma História das Linguagens*. Disponível em <<http://www.comciencia.br>> Acesso em 1º de fevereiro de 2003.

HALLIDAY, M. A. K. (1970). Language Structure in Language Function. In. FÁVERO, L. e KOCK, I. G. V. 1983. *Linguística textual: uma introdução*. São Paulo: Cortez

\_\_\_\_\_, (1973) *Explorations in the Functions of Language*. Londres: Arnold.

HARMEM, J. (1983) *The practice of English Language*. Teaching Logan.

HYMES, D. H. (1979). On Communicative Competence. In. BRUMFIT, C. J. e JOHNSON, K. (orgs) *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press

JAKOBSON, R. (1995) *Lingüística e Comunicação*. São Paulo, Cultrix, 20 ed. Original do ensaio.

KOCH, I. V.. (1997) *O Texto e a Construção dos Sentidos*, São Paulo: Contexto.

KORTHAGEN, F. e LAGERWERF, B. (1996) Reframing the Relationship between Teacher Thinking and Teacher behavior: Level in Learning about Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol 2, nº 2

KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford. Pergamon Press.

LACAN, J. (1979). *O seminário (livro II: os escritos técnicos de Freud)*. Rio de Janeiro. Zahar.

LYONS, J. (1981). *Linguagem e Lingüística*. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan S/A

LÈVI, P. (1993) *As Tecnologias de inteligência - O Futuro do Pensamento na Era da Informática*. São Paulo: Ed, 34.

LOYOLA, M. (1994). *Do Mundo da Leitura para Leitura do Mundo*. São Paulo. Ática.

MARCONI, M. A. (2002). *Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisa, Amostragem e Técnica de Pesquisa, Elaboração, Análise e Interpretação de Dados*. /Marine de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. 5ª ed. São Paulo : Atlas.  
(1973) *Explorations in the Functions of Language*. Londres: Arnold.

MARPCUSCHI, L. A. (1996) *Exercícios de Compreensão ou Cópia nos Manuais do Ensino de Língua*. Em aberto. Livro Didático e Qualidade de Ensino. (1996 : 64-82)Brasília. SEDIAE – INEP

MORIN, E. (1996) *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

\_\_\_\_\_. (2000) *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília, DF: UNESCO.

van Lier, L. (1988). *The Classroom and the language learn: Ethnography and the Second Language Classroom Research*. London. Logan.

ORLANDI, E. P. (1983). *A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso*. São Paulo, Brasiliense

PEREIRA, M. (1975) *A Gramática Gerativa*, 2ª ed. Editora Virgílio Ltda. Belo Horizonte.

PERRENOUD, P. (2000) *Dez Novas Competências para Ensinar*, (Trad, Patrícia Chiltoni Ramos), Porto Alegre, Artes Médicas.

POPOVIC, A. M. (1981) *Enfrentando o Fracasso Escolar*. An de Revista da Associação Nacional de Educação. Vol. 1, no. 2

POSSENTI, S. (1984) *Gramática e Política*. In: Novos Estudos nº 03. Dezembro de 1984

REVISTA FEBE, (2000) *Faculdade de Educação da Bahia, Núcleo de Estudos Pesquisa e Extensão Marcelo. Rocha*. Ano I. nº 1(jan/junho 2000). Salvador – EDUFBA.

REVISTA DA FAEBA. *Educação, Linguagem e Sociedade. Educação e Contemporaneidade*. Campus I. Vol 15. jan/jun 2001

RIVERS, W. (1987). *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

RUDIO, F. V. (1986) *Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica*. 27ª ed Petrópolis: Vozes.

SAUSSURE, F (1959). *Curso de Lingüística Geral*. 9ª ed. São Paulo: Cultrix, s/d.

SAVIANI, D. (1989) *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez

SCHÖN, D. A. (1979). *Generative Metaphor and Social Policy*. In ORTONY, A. (ed). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

\_\_\_\_\_, D. A. (1997). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In NÓVOA, A. (org). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa Publicações.

SEARLE, J. R. (1981) *Os Aatos de Fala – Um Ensaio de Filosofia da Linguagem*. Coimbra, Almedina.

SKINNER, B. F. (1957) *Verbal Behavior*. New York, Appleton-Century. Crofts.

TRIVIÑOS , Augusto Nivaldo Silva. (1986). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo : Atlas.

TOMMASI, L. e outros (orgs). (1998) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. S. Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. (2001). *Gramática e Interação: Uma Proposta para o Ensino da Gramática*. 1º e 2º graus. 7 ed. São Paulo: Cortez.

VASCONCELOS, C. S. (1985). *Construção do Conhecimento*. São Paulo : Liberdade

VYGOTSKY. L. S. (1984) *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

## **ANEXOS**

**ANEXO A**  
**QUESTIONÁRIO**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
UNIVERSIDADE DO QUEBEC EM CHICOUTIMI  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS VII  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Solicito a colaboração no sentido de responder a este questionário.  
Asseguramos sigilo nas informações.

### QUESTIONÁRIO

1 – Escola

Natureza: ( ) Particular  
( ) Pública

2 – Turno ( ) Matutino  
( ) Vespertino  
( ) Noturno

3 – Idade ( ) 18 a 27 anos  
( ) 28 a 37 anos  
( ) 38 a 47 anos  
( ) Mais de 47 anos

4 – Gênero ( ) Masculino  
( ) Feminino

5 – Estado Civil

( ) Solteiro  
( ) Casado  
( ) Outro

**6 – Nível de formação**

Secundário completo

Qual? \_\_\_\_\_

Superior

Qual? \_\_\_\_\_

Especialização

Qual? \_\_\_\_\_

**7 – Tempo de serviço, quanto ao ensino de Língua Inglesa.**

Menos de 5 anos

De 5 a 9 anos

De 10 a 14 anos

De 15 a 19 anos

Mais de 19 anos.

**ANEXO B**  
**ROTEIRO DA PESQUISA SEMI-ESTRUTURADA**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
UNIVERSIDADE DO QUEBEC EM CHICOUTIMI  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS VII  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## **ROTEIRO DA PESQUISA SEMI-ESTRUTURADA**

### Aprendizagem de Língua Inglesa

#### 1. Aprendizagem de Língua Inglesa por parte do professor:

##### 1.1 Quando começou a estudar a Língua Inglesa?

##### 1.2 Onde estudou?

##### 1.3 Primeiras impressões quanto à aprendizagem da Língua Inglesa (satisfação, rejeição, dificuldades)

##### 1.4 Aprendizagem a nível escolar e extra escolar

##### 1.5 Que fatores o levaram a estudar ou privilegiar a Língua Inglesa?

#### 2. Aperfeiçoamento da Aprendizagem;

##### 2.1 De que forma o professor procurou aperfeiçoar o inglês aprendido a nível escolar?

2.2 Cursos que tenha realizado em vista ao aperfeiçoamento; o que estes cursos acrescentaram na aprendizagem. Porquê?

2.3 Aprendizagem se deu mais em torno de leitura, da escrita ou de conversação coloquial?

2.4 De que forma houve em sua aprendizagem alguma relação entre o aprendizado da Língua Inglesa e os elementos históricos culturais que o acompanham ou que lhes são inerentes?

2.5 Quais os elementos mais ricos em vista a aprendizagem da Língua Inglesa?

### 3. O ensino de Língua Inglesa

3.1 Porque resolveu ensinar Inglês?

3.2 Ensina outras matérias?

3.3 Qual o lugar da Língua Inglesa em termo de preferência em relação a outras matérias?

3.4 Quais as primeiras e principais alegrias em relação a Língua Inglesa?

3.5 Quais as decepções e frustrações e limites em relação a Língua Inglesa?

3.6 Como vê o ensino de Língua Inglesa para alunos que pertencem a uma outra cultura e história?

3.7 Se no ensino de Língua Inglesa ele faz alguma relação, integração entre a língua ensinada e a cultura e a história dos países e das sociedades que usam a Língua primeiro (sobretudo USA e Inglaterra)?

4. Perspectiva quanto o ensino de Língua Inglesa.

4.1 Como vê o lugar do ensino da Língua em um país como o Brasil?

4.2 Quais as contribuições que o ensino de Língua Inglesa oferece a crianças e jovens que o utilizam como Língua Segunda?

4.3 Quais as perspectivas, a importância ou não do ensino da Língua Inglesa no mundo contemporâneo, sobretudo em um país que possui como língua primeira uma Língua neolatina?