



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM**

DELVÂNIA APARECIDA GÓES DOS SANTOS

**CRENÇAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA
ATUALIDADE: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO**

ORIENTAÇÃO: PROF^a. DR^a. ANA ANTONIA DE ASSIS-PETERSON

**CUIABÁ-MT
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DELVÂNIA APARECIDA GÓES DOS SANTOS

CRENÇAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA
ATUALIDADE: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO
MÉDIO

CUIABÁ-MT
2010

DELVÂNIA APARECIDA GÓES DOS SANTOS

CRENÇAS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA
ATUALIDADE: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem, sob a orientação da professora Dra. Ana Antônia de Assis-Peterson.

CUIABÁ-MT
2010

S591c

Santos, Delvânia Aparecida Góes dos.

Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Inglês na atualidade: um estudo com professores do ensino médio / Delvânia Aparecida Góes dos Santos – Cuiabá (MT): A Autora, 2010.

104 p.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de Linguagens.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Antônia de Assis Peterson.

Inclui bibliografia.

1. Crenças. 2. Ensino de Inglês. 3. Ensino Médio. I. Título.

CDU: 811.111:371.3



MEL

mestrado em estudos de linguagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

INSTITUTO DE LINGUAGENS

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE
LINGUAGEM - MESTRADO

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

Ana Maria Barcelos

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Ferreira Barcelos
Examinadora Externa (UFV)

Maria Inês Pagliarini Cox

Prof.^a Dr.^a Maria Inês Pagliarini Cox
Examinadora Interna (UFMT)

Ana Antônia de Assis Peterson

Prof.^a Dr.^a Ana Antônia de Assis Peterson
Orientadora (UFMT)

Cuiabá, 25 de junho de 2010

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, em especial à minha avó Crisolita e ao meu tio Clóvis, que partiram durante a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora por mostrar-me os caminhos da academia e da pesquisa com tanta generosidade e competência.

A todas as professoras doutoras e professores doutores do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso, que me trouxeram conhecimentos inestimáveis.

A todos os OUTROS que compartilharam, contribuíram e testemunharam o presente trabalho.

RESUMO

Este trabalho, inserido na área de estudos lingüísticos, investigou algumas crenças dos professores de inglês do ensino médio referente ao ensino deste idioma na escola pública em Mato Grosso, Brasil. Por meio de pesquisa qualitativa, utilizando o método de processamento metafórico (KRAMSCH, 2003), 26 metáforas e 107 enunciados metafóricos foram processados e analisados. Através de enunciados metafóricos busco-se apreender o status que o professor de inglês confere à língua que ensina, bem como as crenças que ele atribui aos seus alunos, às suas próprias práticas pedagógicas e às diretrizes do governo para o ensino de línguas (PCNEM, OCEM). Entretanto, o principal objetivo desta pesquisa é identificar, nas metáforas e nos enunciados metafóricos dos professores-participantes, crenças que pudessem indicar evidências semânticas de um contra discurso em formação em favor da ressignificação do ensino de inglês no ensino médio, desafiando assim o discurso hegemônico do fracasso que ameaça o ensino de inglês na escola pública.

Palavras-chave: Crenças, Ensino de Inglês, Ensino Médio.

ABSTRACT

This study is aimed at investigating some beliefs of High School English teachers, regarding the teaching of the language in State Schools in Mato Grosso, Brazil. Through metaphoric processing (KRAMSCH, 2003), within qualitative research, 26 metaphors and 107 metaphoric statements of beliefs, were processed and analysed. Those metaphoric statements referred to the status which subject teachers ascribe to English language nowadays as well as to their ascribed beliefs on their students, on their own teaching practices and on language policies and guidelines for secondary education, issued by the government (PCNEM, OCEM). However, the main aim of this study was to identify in the teachers' metaphoric statement meanings which would indicate semantic evidences of a possible emerging social counter discourse – a counter discourse which would enable subjects to challenge the hegemonic discourse of failure which threatens the teaching of English in State schools.

Key words: teachers' belief, English teaching, high school education.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - UM OLHAR GERAL SOBRE A PESQUISA

1. INTRODUÇÃO.....	01
1.2. JUSTIFICATIVA PARA O ESTUDO	03
1.3. O TERRITÓRIO DE BUSCA: DELIMITAÇÕES, PERGUNTAS E OBJETIVOS DA PESQUISA	07
1.4. PRESSUPOSTOS ORIENTADORES	11
1.5. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	13

CAPÍTULO 2 – REVISÃO TEÓRICA: TERRITÓRIO DE POSSIBILIDADES

2.1. INTRODUÇÃO	15
2.2. REVENDO CONCEITOS E PARADIGMAS: QUE INGLÊS ENSINAR?	17
2.3. ENSINO PÚBLICO DO INGLÊS: MOMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO?.....	21
2.4. CRENÇAS: UM CONSTRUTO COM VÁRIAS ROUPAGENS	26
2.5. UM TRAÇADO SOBRE OS ESTUDOS DAS CRENÇAS NO CONTEXTO BRASILEIRO	31
2.6. UM RÁPIDO OLHAR SOBRE ABORDAGENS NO ESTUDO DAS CRENÇAS	34
2.7. METÁFORAS E CONSTRUÇÃO SUBJETIVA: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA E SÓCIO-CONSTRUCIONISTA DAS CRENÇAS	40

CAPÍTULO 3 – A EXPEDIÇÃO INVESTIGATIVA

3.1. CONTEXTO GERAL DA INVESTIGAÇÃO	45
3.2. PERFIL DOS SUJEITOS-PARTICIPANTES	46
3.3. PERCURSO METODOLÓGICO	47
3.3.1. INSTRUMENTOS DE PESQUISA	51

3.3.1.1 – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO DE METÁFORA.....	51
3.3.1.2 – NOTAS DA PESQUISADORA	52
3.3.1.3 – RELATOS DE COLABORARES	53
3.3.2. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	53
3.3.3. PROCEDIMENTOS DE PROCESSAMENTO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	56

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO: BUSCANDO COMPREENDER OS DADOS COLETADOS

4.1. INTRODUÇÃO: ENTRADA NA MINA DOS SENTIDOS	59
4.2. ENUNCIADOS METAFÓRICOS DAS CRENÇAS	60
4.2.1. METÁFORAS DO STATUS DO INGLÊS E SEU ENSINO NA ATUALIDADE	60
4.2.2. METÁFORAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENCAMINHADAS PELOS PROFESSORES DE INGLÊS.....	61
4.2.3. METÁFORAS DAS DIRETRIZES DO GOVERNO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	63
4.3. ENUNCIADOS METAFÓRICOS DAS CRENÇAS.....	63
4.4. SENTIDOS DE REPRODUÇÃO DO DISCURSO HEGEMÔNICO E SENTIDOS DE POSSIBILIDADES DE UM CONTRA DISCURSO	77

CAPÍTULO 5 – RESPOSTAS DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS: REFLEXÕES MAIS QUE NECESSÁRIAS

5.1. RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DA PESQUISA	83
5.2. LIMITAÇÕES DA PESQUISA	92
5.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	93

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
---	-----------

QUADROS	103
---------------	-----

ANEXOS 104

CAPÍTULO 1

UM OLHAR GERAL SOBRE A PESQUISA

1. INTRODUÇÃO

As pesquisas de Linguística Aplicada (LA) no Brasil se traduzem, em grande proporção, em estudos sobre o ensino e a aquisição de Língua Estrangeira (LE) ou de variáveis que giram em torno desse tema. Tais pesquisas seguem uma orientação qualitativa, de cunho exploratório, interpretativo e aos poucos tem consolidado um corpus de estudos importantes para a compreensão da formação do professor de inglês e das dinâmicas que envolvem o aprender e o ensinar de outro idioma (ALMEIDA FILHO, 1998; MOITA LOPES, 2000; ASSIS-PETERSON e COX, 2001; GIMENEZ, 2002; CELANI, 2003; entre outros).

Considerando o fato de a Linguística Aplicada ser uma área de pesquisa bastante jovem, a produção acadêmico-científica brasileira neste campo tem se mostrado frutífera, auxiliando a compreensão da linguagem em uso, fundamentalmente, no que se refere ao contexto da sala de aula e às perspectivas dos alunos, dos professores e até mesmo de outros atores sociais em relação ao aprendizado da língua.

As pesquisas mais recentes da área têm dado ênfase à compreensão da formação inicial e continuada de professores, dentro de uma abordagem crítica, reflexiva e colaborativa, que tem por objetivo registrar a (falta de) conscientização sócio-histórica e o engajamento político-social que se refletem nas práticas pedagógicas. Este tipo de pesquisa traz em sua essência uma autocrítica e uma vontade de intervenção explícita, traduzindo a necessidade de aplicação do conhecimento produzido pela academia.

O movimento acadêmico em torno de uma Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), mais que uma atitude responsiva ao tradicionalismo e aos paradigmas que sustentaram, por muito tempo, a chamada 'linha dura' da Linguística, é uma proposta de contradiscurso a fim de minimizar os impactos da globalização e os resquícios dos discursos colonizadores sobre a vida social cotidiana. A idéia de fazer pesquisa e produzir

conhecimento dentro da visão acima descrita demonstra não apenas o comprometimento dos estudiosos brasileiros em relação às realidades sociais contemporâneas, mas também sua vontade de contribuir para a construção de alternativas sociais, por meio do fortalecimento da educação em nosso país. Esta intenção está clara no artigo de Fabrício (2006:49) onde ela afirma que

a reconfiguração da LA como prática interrogadora é, então, inseparável da enorme reorganização do pensamento e das práticas sociais correntes na contemporaneidade. Entretanto, como já apontada, toda a idéia de reconstrução de conhecimentos consagrados implica persistências e descontinuidades, pois, ao longo de nossa história, quebras de moldes e derretimento de grilhões tendem a coexistir com cânones, às vezes, revestidos de outras roupagens, configurando um território multifacetado no qual convivem múltiplas vozes (...) destaco a orientação explícita para o desenvolvimento de uma agenda política, de uma agenda transformadora/intervencionista e de uma agenda ética, decorrente da idéia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas. (FABRÍCIO, 2006:49)

De acordo com a autora, para uma prática promissora do ensino de inglês na rede pública – conforme é apresentada pelos documentos oficiais da reforma educacional no Brasil (PCNEM, 1999; OCEM, 2006) – é essencial o engajamento dos professores, não apenas no cumprimento de suas tarefas pedagógicas, mas também na elaboração das agendas políticas educacionais e na construção do conhecimento que orienta suas práticas de ensino.

Nesse sentido, o envolvimento do professor no processo político-pedagógico é tão importante quanto sua participação em agrupamentos profissionais ou comunidades de troca com seus pares – o intercâmbio de idéias e de experiências é crucial para o desenvolvimento profissional e para a articulação política da educação. As constatações de Fabrício (2006) são compartilhadas por outros pesquisadores que se dedicam ao estudo das políticas do ensino público do inglês em outras partes do mundo (SIROTA, 1994; SCHÖN, 1992).

Diante do exposto, e de tantas expectativas que se tem sobre o trabalho que os professores de inglês devem desenvolver para preparar alunos críticos, letrados, reflexivos e capazes de atuar na sociedade globalizada e digital – com a consciência e a postura que se

espera de um cidadão, conforme indicado nas diretrizes educacionais para o ensino médio – parece-nos pertinente propor um estudo envolvendo os professores de inglês que estão atuando no ensino médio em Cuiabá, a fim de saber sob quais perspectivas eles pensam seu trabalho dentro das complexidades contemporâneas.

1.2. JUSTIFICATIVA PARA O ESTUDO

Como já foi dito, em se tratando das pesquisas sobre o ensino de inglês, um dos campos mais explorados na área da Linguística Aplicada desde os anos noventa – sob a perspectiva de segunda língua, língua estrangeira, língua internacional, língua franca, língua global, ou língua mundial – os estudos realizados sobre crenças de professores e alunos relacionados ao ensino/aprendizado da língua têm se revelado profícuos, por representarem a base do processo de aquisição da língua.

Dentre os temas das pesquisas que envolvem crenças, os mais comuns são: crenças de professores em formação, e de professores em formação continuada, sobre o processo de aquisição de segunda língua; crenças de alunos sobre o aprendizado de inglês e sobre os professores de inglês; crenças de atores sociais sobre o ensino de inglês na escola pública, crenças sobre avaliação, etc. (PAJARES, 1992; JOHNSON, 1994; BARCELOS, 2000; MURPHY, 2000; GIMENEZ, 2002; KALAJA e BARCELOS, 2003; DUFVA, 2003; ALANEN, 2003; BARCELOS, 2006; SILVA, 2005; MADEIRA, 2006; SANTOS, 2005; ROCHA, 2006; BARCELOS e VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; BARATA, 2006; DIAS, 2006; LYONS, 2009, entre outros).

Embora as pesquisas sobre crenças no Brasil mostrem-se profícuas e variadas no que se refere ao ensino de inglês, os estudos que abordam as realidades do ensino médio em especial ainda são escassos (KELLER, 2002; BORK, 2005). A ênfase das pesquisas relacionadas às crenças recaí principalmente sobre os contextos do ensino básico, por este ser a prioridade do Ministério da Educação no país.

Também são recentes os estudos que enfatizam a abordagem discursiva das crenças, sem fazer uso do método da análise do discurso de linha francesa ou da análise crítica do discurso, a fim de compreender um pouco mais sobre o pensamento social de determinados

grupos, aqui no caso o professor de inglês do ensino médio, em relação ao inglês e ao ensino da língua na escola pública (KALAJA, 2003; KRAMSCH, 2003; DUFVA, 2003). Geralmente os estudos sobre crenças realizados no Brasil são de cunho etnográfico e buscam retratar o contexto do ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, caracterizando assim uma abordagem mais contextual das crenças (embora as crenças estejam presentes e sejam construídas por meio dos discursos sociais).

Destacam-se ainda dois fatores de relevância do presente estudo: um, é que ele investiga crenças dos professores de inglês sobre os documentos oficiais PCNEM e OCEM – variável importante para o posicionamento do professor em relação às políticas de ensino de línguas; outro, é que neste estudo a análise das crenças é feita por meio de metáforas e enunciados metafóricos (KRAMSCH, 2003; BARATA, 2006), que não se utiliza especificamente dos conhecidos métodos da linguística de corpus (SARDINHA, 2007).

Conforme detalhadas no Capítulo 2, as crenças se formam numa teia complexa de discursos, representações e práticas sociais que fazem com que as pessoas as reforcem ou as enfraqueçam a depender do processo de atribuição de valores que estiver, social e historicamente, em jogo.

Portanto, fazer emergir as crenças de professores – naturalizadas nos discursos e reforçadas nas práticas diárias – é um caminho para se compreender a parte do pensamento social que permeia a postura desse profissional, suas escolhas pedagógicas e, conseqüentemente, uma maneira de vislumbrar de que modo ele constrói o processo de ensino-aprendizagem por meio de sua prática discursiva.

Ao ler mais criteriosamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é possível observar o quanto a proposta para o ensino de língua estrangeira é ousada e está em sintonia com as demandas sociais contemporâneas. Contudo, a realidade do ensino do inglês nas escolas públicas é outra história.

Há muito no Brasil, vem ocorrendo um desprestígio do ensino público e não poucas vezes, os professores são apontados como ‘bodes expiatórios’ desse processo. Ora, onde há acusações de tal natureza há também indícios de interesses não revelados, de forças veladas que inflamam os discursos sociais a fim de reforçar uma crença social recorrente. Mas a

pergunta é: a quem interessa que não se aprenda inglês na escola pública? A quem interessa que os professores da rede de ensino público sejam rotulados de despreparados?

Com base no pensamento de Boaventura Santos (2007), e na sua matriz da subversão, se torna claro a inversão ideologicamente realizada para distorcer o pensamento social e justificar o não investimento do governo no ensino de línguas estrangeiras, da forma como este é preconizado nos documentos oficiais.

No Estado de Mato Grosso, por exemplo, não há uma estrutura estabelecida de apoio ao professor de língua inglesa e a este não são oferecidas oportunidades de formação continuada ou de atualização de suas práticas pedagógicas. Faz pouco mais de um ano, se tanto, que os CEFAPROs¹ (Centro de Formação e Atualização de Professores) contam com um coordenador de língua inglesa.

Por outro lado, a realidade nos institutos de línguas, de natureza privada, é bem diferente: os professores são criteriosamente selecionados, recebem treinamento constante, são convocados a participar de reuniões pedagógicas semanalmente, são incentivados a participar de congressos e em alguns casos até recebem apoio para fazer cursos no exterior. Então, diante de tais discrepâncias, por que apontar o dedo ao professor de inglês da escola pública?

A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT) começou a fazer esforços no sentido de estabelecer medidas para o acompanhamento do ensino de línguas somente a partir de 2006², estabelecendo parcerias e fundando um Centro de Línguas para atender aos professores de espanhol. Não obstante, o trabalho de capacitação e de formação continuada para os professores de inglês ainda está em estruturação.

Na academia a realidade é um pouco mais encorajadora. Embora, ainda se encontre em estágios iniciais, há uma contraproposta articulada pelo Programa de Mestrado em Estudos da

¹ * O Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO) é o órgão responsável pela política de formação, sistematização e execução de projetos e programas da Secretaria de Educação (SEDUC), bem como, pelo desenvolvimento de parcerias com o Ministério de Educação (MEC), Secretarias Municipais de Educação (SMEs) e Instituições de Ensino Superior (IESs). O CEFAPRO é o órgão responsável também pela efetivação da Política Educacional do Estado no que se refere à qualificação e valorização dos profissionais da Educação que atuam na rede pública do Estado de Mato Grosso.

² Fonte: Assessoria/SEDUC-MT (Ver em anexos)

Linguagem (MEEL) da UFMT à situação acima exposta – trata-se do movimento crítico, por um professor crítico-reflexivo. Como é muito bem colocado por Cox e Peterson (2001), esse movimento, em sua essência, tem o objetivo de trazer à consciência as ideologias dominantes e formar um agente político comprometido com o projeto da pedagogia crítica.

Deste modo, ouvir e analisar as perspectivas e expectativas do professor de inglês sobre a língua, sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre suas práticas pedagógicas, parece ser um ponto de partida justificável para este estudo. Além disso, em Mato Grosso a voz do professor de inglês da rede pública de ensino é quase inaudível.

Os estudos referentes, exclusivamente, ao professor de inglês e ao processo de ensino e aprendizagem da língua na escola pública estão apenas começando³ no Estado (SANTOS, 2005; DIAS, 2006; LYONS, 2009). Santos (2005) pesquisou sobre as crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais; Dias (2006) estudou as (des) crenças de atores da escola e da comunidade sobre o lugar do inglês na escola pública e Lyons (2009) investigou sobre a relação crença-contexto no ensino de língua inglesa numa escola pública de Mato Grosso. Essas três pesquisas sobre crenças referem-se ao contexto do ensino fundamental e básico.

Portanto, este estudo, cuja proposta é ouvir a voz do professor de inglês, a fim de compreender suas perspectivas sobre o ensino de inglês na atualidade, bem como as crenças que os motiva, se torna significativo dentro do contexto social local pelas seguintes razões:

- a) por contribuir com a produção de conhecimento, uma vez que ainda não foi realizado nenhum estudo envolvendo o professor de inglês do ensino médio no estado de Mato Grosso;
- b) por servir como ponto de apoio às futuras iniciativas da Secretaria de Educação (SEDUC-MT) em cursos de formação continuada para professores de inglês no estado;
- c) por abrir espaço à voz do professor de inglês do ensino médio, grupo minoritário.

³ Fato que reforça a afirmação de David Crystal (2005) quando este diz que há necessidade de muita pesquisa na área da Linguística, (e da Linguística Aplicada) a fim de contribuir para a compreensão dos impactos do uso cotidiano da língua na atualidade.

Acreditamos que tais motivos sejam suficientes para justificar a relevância social da presente pesquisa. Entretanto, é válido salientar que, apesar de ter sido destacada a importância deste estudo para o contexto local, os resultados da atual pesquisa podem ser significativos para outras regiões do Brasil, de acordo com alguns pontos mencionados anteriormente (p.10-11).

1.3. O TERRITÓRIO DE BUSCA: DELIMITAÇÕES, PERGUNTAS E OBJETIVOS DA PESQUISA

Vários estudos no território das crenças sobre o ensino-aprendizagem de inglês (BARCELOS, 2006; SILVA, 2005; MADEIRA, 2006; FELIX, 2005; SANTOS, 2005; ROCHA, 2006; BARCELOS e VIEIRA-ABRAHÃO, 2006), alguns deles realizados aqui em Mato Grosso (SANTOS, 2005; DIAS 2006; LYONS, 2009), mostram que as práticas políticas e as metodologias tradicionais usadas no ensino da língua geraram descrenças e frustrações sociais ao invés de cumprir a tarefa de formar cidadãos negociadores de sentido, que é o que a sociedade precisa e, principalmente, o que as camadas populares esperam.

Devido à necessidade de delinear nosso terreno de pesquisa dentro do campo da Linguística Aplicada, abrimos mão de investigar as crenças dos outros atores sociais envolvidos na educação pública, para nos concentrarmos nas crenças do professor, uma vez que ele é o profissional que intermedeia as demandas das esferas governamentais e civis e também por estar inserido diretamente no contexto da sala de aula, sendo o responsável por ela.

O contexto do ensino médio foi o escolhido, como já esclarecemos, por se tratar de um momento crítico da formação do cidadão, uma fase onde o protagonismo juvenil, o exercício do senso crítico, os letramentos são fundamentais e devem ser estimulados, trabalhados, orientados.

Outro fator que influenciou nosso recorte está relacionado às mudanças nas bases tradicionais do Ensino Médio, sancionadas pelo governo através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, regulamentada em 1998 por meio das Diretrizes do Conselho

Nacional de Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais com o intuito de fazer frente às mudanças e demandas sociais contemporâneas.

Até então, o Ensino Médio no Brasil tinha praticamente duas missões distintas: uma propedêutica – fragmentada em várias disciplinas de diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de preparar o aluno para o ingresso no ensino superior; outra profissionalizante – voltada para o ensino de fazeres práticos, enfatizando, sobretudo as atividades de serviço ou produção.

Após a aprovação da nova lei, o Ensino Médio passa a ser visto como uma continuação do ensino fundamental, uma fase conclusiva da educação básica em que o aluno supostamente alcança um nível maior de maturidade que lhe permite compreender de forma mais abrangente as realidades sociais, a importância da ética, do exercício crítico sobre as dinâmicas da sociedade e das forças que a pressionam.

Segundo os documentos oficiais, completar a educação básica não significa apenas inserir o aluno no mercado de trabalho ou no ensino superior, mas também preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente (PCNEM, 1999). Realizar essa proposta é um desafio que exige inúmeras mudanças por parte de todos os atores envolvidos na Educação. Desafio esse que emerge da urgente necessidade sócio-histórica de estar e se manter incluído na sociedade.

As mudanças ocorridas no contexto mundial, não apenas pela alteração do status do inglês enquanto língua de circulação de conhecimento e de inserção social em escala planetária, mas também pela percepção dos impactos do uso da linguagem nas práticas cotidianas – o que interfere diretamente na construção das realidades e das identidades, somadas às demandas sociais dos grupos menos favorecidos, conferem ao professor de inglês da rede pública uma responsabilidade social sem precedentes.

A gravidade da problemática leva-nos a indagar: De que forma o professor de inglês pode contribuir para a ressignificação do ensino na escola pública? É justo que o professor assumira esse pesado fardo sozinho, uma vez que se trata de uma questão social de grande impacto sobre a formação do cidadão, sobre sua identidade e sobre sua inserção no mercado de trabalho? É possível, e é de interesse, que as crenças negativas que recaem sobre o ensino

público do inglês sejam socialmente ressignificadas? Há espaço na mentalidade social para tal ressignificação?

Nossa hipótese inicial era a de que os turbilhões e os desmoronamentos ocorridos no período histórico de transição entre o final do século XX e o começo do século XXI, (causadores de tantos impactos, tantas incertezas e que foram os fatores principais para a instauração de uma nova ordem social mundial) pudessem ter desestabilizado certas crenças, naturalizadas e reproduzidas por meio dos discursos sociais, como por exemplo: a crença de que *não se ensina* e de que *não é possível ensinar* inglês na escola pública (DIAS, 2006).

Dadas as explicações para a delimitação desta pesquisa e posto que a perspectiva do professor de inglês do ensino médio é de fundamental importância em nosso estudo, explicitamos na sequência as questões que nortearam nossa busca:

- 1) Quais são as crenças do professor em relação ao ensino de inglês na atualidade? Que status atribuem à língua?
- 2) De que forma os professores recebem os discursos do governo no que se refere aos documentos que estabelecem diretrizes e orientações para o ensino do inglês no ensino médio?
- 3) O professor acredita que suas práticas pedagógicas contribuem para o aprendizado da língua? De que modo?
- 4) Há, nas crenças dos professores, traços ou evidências que apontem uma possível mudança ou ressignificação em relação ao ensino público do inglês?

O objetivo principal deste estudo é ouvir a voz do ator social-professor com o claro propósito de coletar dados que possam fomentar discussões sobre o ensino de inglês na escola pública e abrir um canal de diálogo e colaboração, com e entre, os professores de inglês do ensino médio em serviço no contexto local.

Embora a presente pesquisa tenha sido mais direcionada aos professores de Cuiabá e Várzea Grande, é inegável que, para obtermos um desenho mais abrangente e nítido das

crenças dos professores de inglês (do Ensino Médio ou não) em Mato Grosso, é necessário ampliar esse foco. Assim, esperamos que este estudo possa despertar o interesse de outros pesquisadores que queiram contribuir com a produção de conhecimento nesse campo e em suas interfaces.

Os questionamentos que direcionam este estudo tem por objetivos complementares saber o que pensa o professor de inglês do ensino médio em relação: a) ao status do inglês nos dias de hoje; b) às diretrizes do governo para o ensino de línguas; c) às suas próprias práticas pedagógicas.

Visto que, na atualidade, recai sobre os ombros desse profissional uma grande parcela de responsabilidade social no processo de aprendizagem da língua, acreditamos ser essencial ouvir o que o professor de inglês tem a dizer e saber no que ele acredita, ou seja, que valores ele atribui ao processo e como ele se mobiliza para realizar suas práticas pedagógicas. Nosso intuito é identificar por meio de ‘fios discursivos’ as crenças que porventura contenham sentidos que indiquem pré-disposição (atitude) em relação à construção de novas práticas pedagógicas.

É importante enfatizar que, ao contrário do que alegam vários analistas do discurso, as crenças não são construtos isolados que surgem na mente do indivíduo, mas são resultantes dos discursos e interdiscursos sociais, cujos sentidos são construídos historicamente (COX, ASSIS-PETERSON e GÓES dos SANTOS, 2010, no prelo).

1.4. PRESSUPOSTOS ORIENTADORES

Os princípios norteadores deste estudo estão delimitados dentro do território das crenças, aqui percebidas como um construto dinâmico, mutável, constituído historicamente por vozes e interdiscursos apreendidos e ressignificáveis por meio das interações sociais, mediado pelas práticas discursivas e usos sociais da linguagem, e um impulso motriz à ação humana. Esta definição de crenças está inscrita na abordagem alternativa ou discursiva, (KALAJA, 1995 apud BARCELOS e KALAJA, 2003), e também é a visão que orienta as pesquisas mais recentes sobre crenças no contexto de aquisição de segunda língua (BARCELOS, 2003; BARCELOS, 2004).

Os conceitos de língua, linguagem e aprendizagem estão inscritos no paradigma sócio-interacionista, os mesmos que se fazem presentes nos PCNs (PCNEM, 1999; OCEM, 2006) e em outros documentos oficiais do Ministério da Educação relacionados às políticas do ensino de “línguas, códigos e suas tecnologias” (OCEM, 2006: 239).

Dentro desse paradigma a linguagem é concebida como “processo relacionado a contextos de uso num dado momento histórico e social”; a língua é vista “não apenas como um instrumento de comunicação, mas, sobretudo como ponto de partida para reflexões sobre as funções da linguagem em práticas sociais mais amplas” e a aprendizagem como “um processo social de construção do conhecimento, em que professores e alunos interagem constantemente, participando ativamente do processo pedagógico”.

A visão do inglês adotada é a do “Inglês Mundializado” (World English or World Englishes) defendida por Rajagopalan (1999:200-206) como uma língua híbrida, desterritorializada, de múltiplos usuários, que acreditamos ser uma perspectiva viável para o fortalecimento do ensino da língua enquanto instrumento de constituição da cidadania mundial e de articulação contra a exclusão social das camadas não privilegiadas da sociedade, que se encontram, em sua maioria, nas escolas públicas.

No que se refere ao professor de inglês, utilizamos o conceito da abordagem crítico-reflexiva, na qual o papel do professor é o daquele que “sabe quem se é, sabe as razões pelas quais se faz o que faz, e é consciente do lugar que ocupa e da importância que tem na sociedade” (ALARCÃO, 1996: 9-39). Ou seja, do professor que é capaz de se posicionar socialmente, fazer articulações e ser protagonista de sua história profissional.

No que diz respeito à análise dos dados, feita por meio de metáforas e enunciados metafóricos, foi adotado o conceito de metáforas⁴ apresentado por Kramersch (2003)

as metáforas linguísticas são consideradas como resultantes de um processo que é compartilhado e formatado também pelo “Outro” – e não como uma base conceitual assentada na mente de um determinado indivíduo. Nas metáforas estão codificados recursos semióticos da língua, por meio do canal que ela passa, por meio das fronteiras lexicais e gramaticais do código, e pelos parâmetros discursivos da situação na qual os enunciados são produzidos,

⁴ Este conceito de metáforas está inscrito na visão sócio-construtivista da linguagem (POTTER, 1996)

recebidos e interpretados (...). Ver algo em termos de algo outro é a essência da metáfora. (KRAMSCH 2003:111)

A autora ressalta ainda que, ao analisar as crenças por meio de metáforas e enunciados metafóricos, o foco do estudo passa a ser a ‘construção metafórica do espaço das crenças atribuídas pelo sujeito’, de onde é possível inferir que o ponto relevante do estudo não é identificar crenças em si, mas delimitar e compreender o espaço por onde as possibilidades de sentidos, que formam as crenças, circulam e vislumbrar os impactos que certas atribuições ou crenças atribuídas podem ter sobre as realidades e sobre determinados grupos sociais.

De acordo com o que Kramsch (2003) coloca, pode-se deduzir que metáfora é tanto recurso cognitivo de atribuição de significados, quanto resultante de um processo social de significação e ressignificação que se concretiza na linguagem em uso.

O recurso do enunciado metafórico (ex. “Ensinar inglês é **como**”), enquanto instrumento de pesquisa, é eficaz na identificação das crenças, pois faz com que o sujeito refletir sobre sua experiência de vida, a sintetizar “a que” se compara o processo de ‘ensinar inglês’, ao mesmo tempo em que o leva a fazer atribuições de valor ao mesmo. Desta forma, apesar de não ser uma metáfora nos termos que a define, o enunciado metafórico é capaz de alcançar um efeito semelhante, revelando crenças inseridas no discurso social e dando indícios de como o sujeito se posiciona em relação a esse discurso.

Esclarecidos os pressupostos e conceitos teóricos do presente estudo, é importante ressaltar que o impulso motivador desta pesquisa surgiu de várias conversas informais com uma amiga, também professora de inglês, que leciona há mais de 15 anos na rede pública. Por trabalharmos em esferas diferentes, ela na escola pública e eu em institutos de línguas sempre trocamos experiências e algumas vezes até participamos juntas em eventos específicos para professores de inglês.

Ao longo do tempo, fui acumulando em minha memória os relatos feitos pela colega de profissão e percebendo algumas mudanças nas narrativas que ela fazia sobre seu trabalho no ensino médio, principalmente em relação à mediação de conflitos entre identidades e práticas pedagógicas envolvendo letramentos.

Entretanto, um fato em especial me chamou a atenção – embora suas narrativas apresentassem trechos familiares sobre as dificuldades enfrentadas na realidade cotidiana do ensino público, o relato de sua experiência de trabalho não continha o tom da ‘desesperança’, tampouco refletia atitude de ‘fracasso’, tão recorrente nos discursos sociais e questionados por Assis-Peterson e Cox (2008).

A pista discursiva, semente deste estudo, foi encontrada na seguinte discrepância discursiva: “o inglês possível na escola pública” vs. “o fracasso em ensinar inglês na escola pública”. Após uma busca no acervo das dissertações locais referente ao ensino público de inglês e seus atores, não foi constatada a presença de nenhum estudo qualitativo relacionado ao professor de inglês do ensino médio.

1.5. ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este estudo está estruturado em cinco capítulos e dividido do seguinte modo:

No capítulo 1 é feita uma breve introdução sobre a importância e as contribuições das pesquisas em Linguística Aplicada (LA) para a compreensão dos processos que envolvem a aquisição e o ensino do inglês no contexto brasileiro, bem como são mencionados os movimentos em prol da pesquisa articulada, pautada numa agenda político-social. Na sequência são feitas as delimitações do presente estudo e dadas às justificativas de contribuição e relevância desta pesquisa. Finalizando o capítulo, são explicitadas as perguntas norteadoras deste estudo e seus objetivos.

No capítulo 2 é apresentada uma revisão teórica referente aos conceitos de língua que estão presentes nas discussões contemporâneas; ao perfil do professor de inglês capaz de corresponder às demandas do ensino do inglês na atualidade e suas correlações com as características do professor crítico-reflexivo; às diretrizes do governo que dizem respeito ao inglês no ensino médio. Após tais apresentações é feita uma síntese da literatura sobre crenças, sobre suas principais etapas evolutivas, sobre as contribuições dedicadas à compreensão do construto e, por fim, no fechamento do capítulo, são colocadas, de forma comparativa e contrastante, as abordagens comumente usadas nas pesquisas sobre crenças na área da Linguística Aplicada.

O capítulo 3 é dedicado ao detalhamento da metodologia da pesquisa e seus percursos. Primeiramente, há uma explicação referente ao contexto geral da pesquisa. Em seguida é mostrado um desenho do perfil dos sujeitos da pesquisa, e a partir daí o capítulo descreve o caminho metodológico percorrido, relatando os procedimentos de coleta, de análise e de interpretação dos dados.

O capítulo 4 trata da análise dos dados obtidos em campo, à luz dos conceitos apresentados na revisão de literatura. É feita uma análise dos enunciados dos professores de inglês por meio de processamento metafórico, metodologia analítica utilizada por Kramsch (2003) e, a partir desse processamento são verificadas as crenças atribuídas ao status do inglês e ao seu ensino nos dias de hoje; às práticas pedagógicas dos sujeitos-participantes e às diretrizes do governo para o ensino de línguas. O capítulo é encerrado com a identificação de sentidos latentes, ou não esclarecidos, que abrem espaços para a articulação de um contra discurso em favor da resignificação dos sentidos de ensinar inglês no ensino médio.

No capítulo 5, inicialmente são respondidas as perguntas que orientaram este estudo; em seguida são apontadas as limitações da pesquisa e por fim são apresentadas as considerações finais.

CAPÍTULO 2

REVISÃO TEÓRICA: TERRITÓRIO DE POSSIBILIDADES

Este capítulo faz uma rápida tomada dos principais fatores que resultaram nas complexas realidades sócio-históricas que vivenciamos hoje e que nos remetem a possibilidades de construção/ressignificação social dos sentidos dentro da perspectiva bakhtiniana. Essa contextualização permite um breve olhar sobre alguns conceitos de língua que estão presentes nas discussões correntes sobre qual inglês ensinar, especialmente quando o desafio da educação linguística é dar conta das demandas contemporâneas e fazer frente à crescente exclusão social. Diante de tal cenário é imprescindível tecer ponderações sobre a importância do papel do professor crítico-reflexivo e das medidas governamentais estabelecidas para dar apoio ao processo educativo, em particular ao ensino médio, território fértil para novas configurações. Por último é apresentada uma síntese da literatura sobre crenças e de suas abordagens de pesquisa dentro do território da Linguística Aplicada.

2.1. INTRODUÇÃO

Durante o século XX, a humanidade testemunhou acontecimentos que culminaram na desintegração de paradigmas sólidos, de utopias clássicas, de lutas políticas fervorosas, de crenças arraigadas, de modos tradicionais de vida que davam ao mundo uma sensação de estabilidade e controle.

Segundo Hobsbawm (1997), na década de 1990 já não se podia negar que o mundo sofrera abalos que alterariam para sempre o curso de nossa História,

foram rompidas fronteiras geográficas, sistemas políticos e econômicos; foram alteradas as noções de tempo e espaço; foram colocadas por terra verdades absolutas; a ciência entrou em convulsão, tendo crises de identidade assim como as nações, os grupamentos sociais e os indivíduos (HOBSBAWM, 1997:537).

Se, por um lado, a turbulência provocou tantas rupturas e deslocamentos, por outro, abriu brechas que nos fizeram olhar para possibilidades emergentes, encorajando-nos a elaborar novas matrizes de pensamento, a esboçar novos planos, a experimentar conceitos latentes, e principalmente, a buscar sentidos e significados capazes de criar outras possíveis realidades.

Dadas as circunstâncias, surgiu a necessidade de aventurarmo-nos por essas supostas fendas e rachaduras, causadas pelos tremores do final do século XX, a fim de realizar o presente estudo, na esperança de encontrar por meio desta pesquisa sentidos ainda ocultos, inacabado, latentes, não esclarecidos – sentidos de possibilidades mais favoráveis ao ensino do inglês na escola pública.

Bakhtin (1992) coloca que os fenômenos do sentido podem perdurar também de forma oculta e num estado latente durante períodos históricos, podendo se manifestar inclusive quando a cultura a que pertencia já não existe. Ponzio (2008) interpreta, desse enunciado de Bakhtin, que o sentido não está sempre fechado ao contexto ao qual pertence, tampouco está limitado ao contexto que lhe é contemporâneo. Aponta, ainda, que existem possibilidades de sentido que aquele que produz um texto ou o interpreta pode ativar, para além da fronteira espacial, temporal, axiológica, cultural ou lingüística.

Ponzio (2008:98-99) interpreta que, em alguns casos, “é a distância que favorece a compreensão do sentido”⁵. Portanto, lançar um olhar cuidadoso sobre a trajetória de professores e professoras de inglês da escola pública, pode fazer emergir sentidos que não foram apreendidos, que ficaram ocultos, não conscientizados ou simplesmente incompletos, aguardando novos contextos, novos tempos para que pudessem materializar-se concretamente.

De acordo com Bakhtin e Ponzio, podemos interpretar que o momento sócio-histórico no qual nos encontramos é bastante favorável para a construção de novos sentidos, permitindo-nos passos reflexivos que podem representar outra história para a prática profissional do professor de inglês no Estado de Mato Grosso, tão marcada pela desmotivação e desesperança.

2.2. REVENDO CONCEITOS E PARADIGMAS: QUE INGLÊS ENSINAR?

⁵ A interpretação de Ponzio (2008) está baseada no conceito Bakhtiniano de exotopia.

Em decorrência das mudanças no cenário mundial, mencionadas na seção anterior (2.1), as bases solidificadas do *inglês como língua estrangeira* ou como *segunda língua* – tão bem estruturadas em seu projeto de disseminar a ideologia e a cultura anglo-saxônica – sofreram abalos significativos diante da nova ordem, abrindo espaço para a ascensão do status do inglês como *língua franca* (falantes não-nativos que usam o inglês para se comunicarem com outros falantes não nativos).

No final da década de 1990, o status do inglês como língua franca ressurgiu com força devido à expansão comercial em plena dinâmica de reconfiguração mercadológica. A mudança de status da língua (de idioma imperialista para língua franca) exigiu dos linguístas um trabalho de reconhecimento dos vários padrões de pronúncia apresentados pelos falantes não nativos. Isso significou uma mudança de perspectiva no ensino do inglês.

O foco na inteligibilidade passou a ser muito mais importante do que falar ‘como um nativo’, ou de ‘seguir um modelo estritamente britânico ou americano’. Essa mudança pôs por terra a idéia de que um professor não-nativo jamais seria eficiente como um professor nativo. Tal deslocamento de foco deu lugar a certa tolerância cultural em relação aos sotaques dos falantes ‘não-nativos’, como coloca Graddol (2006:87).

Entretanto, o processo da globalização veio acompanhado de todas as crises e convulsões mencionadas anteriormente e, apesar do status do inglês como língua franca ainda ser reconhecido socialmente, na atual configuração do mundo prevalece o status do *inglês globalizado* (inglês usado para conseguir trabalho em seu próprio país, para se comunicar com falantes não-nativos de outros países, enfatizando-se o uso de estratégias interculturais de comunicação).

Conforme salienta Graddol (2006:91), o status do inglês globalizado, por meio das crenças e práticas sociais que reproduzem essa perspectiva, tem provocado sérias e preocupantes redefinições nos padrões de riqueza mundial, gerando exclusões sociais sem precedentes históricos, ameaçando a diversidade linguística e as culturas minoritárias.

O impacto social, representado pela prática do *inglês globalizado*, abriu frestas que permitiram enxergar outra realidade emergente: o *World English*, conceito formalizado pelo linguísta Rajagopalan. O estudioso (RAJAGOPALAN, 1999:200-206) coloca e defende a

idéia de que estamos presenciando o surgimento de uma ‘nova língua’, de um ‘novo fenômeno linguístico’ que ele denomina como *World English* (Inglês Mundializado – o inglês que pertence aos usuários que dele fazem uso, principalmente quando usam o idioma como um instrumento de resistência e inserção no cenário mundial).

Segundo Rajagopalan (1999), dois terços dos falantes de inglês no mundo são não-nativos, isso significa que o inglês falado nos dias de hoje é misturado, mestiço, híbrido. Rajagopalan (1999, 2004, 2005) reafirma que a língua inglesa que circula e serve de meio de comunicação entre os diferentes povos do mundo na atualidade não pode ser confundida com a língua falada nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou onde quer que seja – o *World English* perdeu certos vínculos com a cultura anglo-saxônica, e hoje é constituído e atravessado por vários traços linguísticos provenientes de diversas culturas que o utilizam em suas práticas sociais cotidianas, enfatizando desta forma sua característica essencialmente híbrida.

De acordo com Rajagopalan (2005:152), o hibridismo é uma consequência inevitável a qualquer idioma que esteja sujeito a se tornar uma *língua franca*, o que não implica, na opinião do linguísta, que essa consequência seja negativa.

Porém, quando contrastado aos impactos negativos do uso do *inglês globalizado* – que traz preocupantes ameaças de exclusão e de desigualdade social – o conceito de *World English* pode ganhar um status positivo e ser visto como uma contra proposta social – um exercício de conscientização da pluralidade linguística, de tolerância cultural – diferenciada da concepção do inglês como simples língua franca. Essa perspectiva (do Inglês Mundializado) abre uma fenda para reivindicações dos direitos da periferia e para uma possibilidade de subversão social.

Ortiz (1994:29) também faz uma distinção entre inglês global e inglês mundial. Segundo o autor o termo *global* refere-se a “processos econômicos e tecnológicos” enquanto o termo *mundial* está relacionado com “a idéia de cultura, de mundialização vinculada ao domínio específico da cultura”.

Para Ortiz (1994:29) a categoria ‘mundo’ está articulada a duas dimensões. Primeiramente, ela “vincula-se ao movimento de globalização das sociedades, mas significa também uma ‘visão de mundo’, um universo simbólico específico à civilização atual”. Por

esse motivo, o autor afirma que tal universo simbólico “convive com outras ‘visões de mundo’, estabelecendo entre elas hierarquias, conflitos e acomodações”.

Ao atribuir ao inglês o status e a denominação de ‘inglês mundial’, Ortiz (1994) acredita que o termo pode expressar, em sua transversalidade, a globalização da vida moderna, e que sua “mundialidade” preserva os outros idiomas no interior de um espaço translóssico⁶.

Portanto, o conceito do ‘inglês mundial’ de Ortiz (1994) e o do ‘World English’ de Rajagopalan (1999) são coerentes com a proposta de ensinar inglês de forma crítica. Ao invés de ensinar a língua apenas como um instrumento de inserção no mercado de trabalho ou para fins econômicos (que será nesta pesquisa denominado de inglês globalizado), o inglês pode ser ensinado para a preservação da pluralidade cultural, para as práticas sociais inclusivas, para o exercício da cidadania planetária, entre outros (denominado neste estudo como inglês mundializado).

Moita Lopes (2008:30) pontua a importância da educação lingüística crítica no momento atual, principalmente no que diz respeito ao ensino de inglês, por este desempenhar um papel estratégico no enfrentamento das ameaças do mundo globalizado.

Rajagopalan (1999) em sua tese do hibridismo – ou *World English* – afirma que há uma contestação do direito da metrópole de continuar ditando as regras. A observação de que o inglês foi apropriado por falantes de outras culturas e que sofreu modificações através de seu uso social, se amalgamando à cultura do outro, desencadeia respostas reativas de vários acadêmicos.

Rajagopalan (2005:153) rebate que tais reações nada mais são que indicadores dos resquícios da visão de mundo imperialista e colonialista, cuja lógica não permitia qualquer possibilidade das línguas se misturarem, do mesmo modo que proibiam qualquer simbiose ou sincretismo entre as culturas dominantes e as dominadas.

⁶ Segundo essa visão, “o inglês se caracteriza pela sua transversalidade, atuando num espaço translóssico no qual outras expressões lingüísticas se manifestam. O desenvolvimento de um espaço translóssico não abole a função veicular das línguas locais, ele a setoriza”. (Ortiz, 1994:28)

O autor apresenta perspectivas para uma pedagogia crítica quando diz que ao invés da “tradição” o professor de inglês deveria buscar a “tradução”, pois falar outro idioma implica circular por universos discursivos de duas culturas e hoje mais do que nunca é fundamental “traduzir-se no turbilhão da contemporaneidade e dentro dele criar formas de negociação, de oportunidades de diálogo, de posicionamento como sujeito global, combatendo a visão tradicional de mero usuário da língua” (RAJAGOPALAN, 2003: 111-113).

Nesse sentido, parece que as idéias de Rajagopalan são compartilhadas por Moita Lopes (2008) quando este ressalta que é relevante para a Linguística Aplicada que as pesquisas contemporâneas também considerem a necessidade de ir além da tradição.

são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem, diretamente, os interesses daqueles que trabalham, agem, etc. no contexto de aplicação (MOITA LOPES, 2008:18-21).

De acordo com as perspectivas de Rajagopalan (2003) e Moita Lopes (2008), é possível depreender que para dar conta da tarefa de ensinar inglês nos dias atuais, tanto os professores quanto os pesquisadores precisam – filtrados por uma perspectiva crítica – buscar novas formas de produzir e transmitir conhecimento, “abrir espaço para visões alternativas ou para ouvir outras vozes que possam revigorar a nossa vida social ou vê-la compreendida por outras histórias” (MOITA LOPES, 2008:18-21).

A presença da postura crítica na área de Linguística Aplicada, ainda pensando nas contribuições de Rajagopalan, sugere um repensar da dicotomia teoria/prática – herança grega que nos levou à idéia de que a prática e a teoria se alternavam, ou seja, não poderiam acontecer paralelamente, simultaneamente ou de forma simbiótica e dialética.

2.3. ENSINO PÚBLICO DO INGLÊS: MOMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO?

Em um país onde a imposição, a burocracia infrutífera e a manutenção de privilégios são heranças culturais que ainda persistem em várias práticas político-administrativas, é

compreensível que iniciativas do governo sejam vistas com reserva e desconfiança, ou como mais uma medida que “não vai dar em nada”, “só para inglês ver”.

No que se refere à educação pública e o ensino do inglês, essa relação é ainda mais complexa, pois os numerosos agravantes que desfavorecem e dificultam a realização de um serviço educacional de qualidade, não só colocam o professor em uma situação delicada perante a sociedade (DIAS, 2006), gerando estigmas e desprestígio social à categoria, como também reforçam a descrença do professor de línguas nas políticas e diretrizes educacionais (COX e ASSIS-PETERSON, 2008:20-35).

Entretanto, é preciso considerar que o governo tem consciência das necessidades exigidas pela realidade contemporânea e também sabe que novos paradigmas precisam ser abraçados a fim de orientar outras práticas que permitam a continuidade do sistema econômico. Segundo Flores Pedroso (2008:200), “o sistema de educação, tanto público quanto privado, exige resultados imediatos em decorrência de uma dinâmica moldada pelas relações mercantis”. Ou seja, nesse momento sócio-histórico – levando em conta a complexidade do contexto político-social, das exigências do modelo econômico globalizado, das demandas tecnológicas e mercadológicas – fica muito difícil manter a sustentabilidade de um país como o nosso sem investimentos na educação.

Não apostar na mudança, não fomentar novos paradigmas que possibilitem a emergência de ‘outras realidades’ é criar condições ideais para o naufrágio do sistema econômico-social. Nenhum governo quer isso e quando a situação chega a um limite, não há alternativa senão ‘buscar outra rota’, ‘atualizar o sistema’.

No final da década de 90, o mundo assistia a fenômenos inéditos, tais como: a) ruptura de fronteiras em relação à produção de bens e serviços e a volatilidade da mão de obra; b) a complexidade e o entrelaçamento dos mercados, criando um efeito borboleta na economia mundial; c) o crescimento do ciberespaço, revolucionando a circulação de informações e convergindo mídias em um espaço aberto de comunicação; d) a emergência da cibercultura, alterando as práticas comunicacionais, permitindo o surgimento de novos modos de pensar e de se construir conhecimento, entre outros (LÉVY, 1999:32-33).

O balanço do século mostrou-nos claramente que teríamos muitos desafios pela frente – a pauta da educação para o século XXI precisava ser esboçada sem demora e o ensino público do inglês revisto com urgência, uma vez que esse idioma tornou-se portador de diversos bens da produção humana e seu (não) uso carrega o poder de exclusão social.

Pressionado por essas forças, o governo brasileiro começou a trabalhar em reformas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a fim de estabelecer novas políticas educacionais que pudessem atender, minimamente, as exigências do momento histórico que se desenhava.

As novas medidas abrangeram primeiramente o ensino fundamental⁷ (LDB 9394), enfatizando uma educação integral, inclusiva, voltada para o exercício da cidadania e da tolerância às diferenças; valorizando as experiências interdisciplinares e extra-escolares; organizando-se por ciclos a fim de respeitar mais o tempo de aprendizagem dos alunos (COX e ASSIS-PETERSON, 2008:28). Em 1998 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cujo objetivo era dar aos professores um norte para a construção de novas práticas pedagógicas.

Um ano depois, em 1999, as reformas chegaram ao Ensino Médio⁸, reorganizando a matriz curricular, antes fragmentada em disciplinas que visavam apenas à preparação para o ingresso no ensino superior, em três grandes áreas concentradas por competências (Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias) e encaminhando aos professores os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).

Em 2006, após um período de adaptação às mudanças estabelecidas pela LDB 9394, foi lançada uma atualização do documento de diretrizes do Ensino Médio – as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) – propondo um ensino que, para além do conhecimento integrado, focado na construção de competências, enfatizasse a cidadania como

⁷ Até então, denominado como “primeiro grau”, dividido em quatro anos que constituíam o *ensino primário* e mais quatro anos que formavam o ensino ginasial, totalizando um período de oito anos de formação.

⁸ Um breve, mas abrangente histórico comentado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das Reformas na área da Educação, mais especificamente sobre o ensino de línguas, pode ser encontrado em COX & ASSIS-PETERSON (2008:19-54).

parte da formação educacional dos aprendizes⁹. É importante ressaltar que o conceito de cidadania é definido nas orientações curriculares como “a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa ocupa na sociedade” (OCEM: 91).

Da forma que entendemos, tais orientações ampliam o escopo de atuação do professor, invocando a adoção de práticas pedagógicas mais críticas e politizadas. No que se refere ao ensino de inglês, a situação requer mais – não apenas uma mudança paradigmática e cultural na forma de ensinar o idioma¹⁰, mas também uma completa reestruturação dos cursos universitários de Letras a fim de se construir outras práticas pedagógicas e oferecer uma formação profissional mais em sintonia com o novo perfil demandado.

O professor de inglês da atualidade deve ser um agente crítico, com claras noções dos jogos de identidade e das relações de poder que implicam o aprendizado de outra língua (REVUZ, 1998; VENUTTI, 1998) e, principalmente, um sujeito articulador de posicionamentos (SANTOS, 2007; MAGALHÃES, 2008) responsável por mostrar aos aprendizes a importância da cidadania mundial¹¹.

De acordo com documentos oficiais mais recentes (PCNEM, OCEM), o perfil profissional adequado às demandas atuais no ensino de línguas¹² é o do professor que sabe: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão da aprendizagem, desenvolver com o aluno o desejo de saber e a decisão de aprender, trabalhar em equipe, utilizar novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, administrar sua própria formação contínua, entre outras.

Embora estejam em consonância com as exigências sociais contemporâneas, esses documentos são complexos, trazem uma gama de conceitos e teorias que nos fazem duvidar se eles são realmente compreendidos pela maioria dos professores ou que sejam utilizados como ferramenta de apoio para a tomada de decisão das práticas pedagógicas. Os próprios

⁹ Informações detalhadas sobre as duas principais reformas para o Ensino Médio podem ser consultadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96, Art. 26 e Art.35).

¹⁰ O professor desempenhava, quando muito, o papel de mero agenciador da cultura dominante.

¹¹ O ‘ensinante’ deixa o papel tradicional de ‘professor de inglês’ para assumir a posição de ‘educador linguístico’ – um sujeito crítico e cidadão do mundo.

¹² Tal perfil de professor, delineado e desejado, é baseado no livro de Philippe Perrenoud (2000) “Dez novas competências para ensinar” – escrito a partir de um seminário em Genebra, em 1996, no qual o autor participou, e no qual foram discutidas às competências pertinentes ao trabalho dos professores, e que posteriormente foram relacionadas à atuação do professor de Língua Estrangeira.

professores confirmam nossas suspeitas ao reclamarem do hermetismo dos documentos e da dificuldade de concretizar muitos dos conceitos e pressupostos teóricos por falta de modelos, por não saberem *como* colocá-los em prática.

Essa dificuldade apontada pelos professores não nos surpreende. A transformação mundial pela qual passamos afetou a percepção que tínhamos da língua e da linguagem – principalmente, no que se refere aos impactos sociais do seu uso no cotidiano. De acordo com o lingüista inglês, David Crystal (2004) ¹³, a língua enquanto instrumento de construção da realidade cotidiana raramente chama a atenção das pessoas comuns e confessa que até mesmo os estudiosos e profissionais da linguagem demoraram a assimilar as mudanças ocorridas na última década nessa área.

Portanto, é compreensível que os professores levem certo tempo para se familiarizarem com as novas propostas educacionais e digerirem os documentos de diretrizes e orientações pedagógicas voltados para as ‘Linguagens e suas Tecnologias’, que se pautam fundamentalmente na abordagem sócio-discursiva da língua e no conceito de multiletramento – contrariando o estruturalismo positivista, que sempre foi paradigma muito forte e presente na instituição escolar brasileira.

Crystal (2004) nos mostra que o grande desafio para este novo século é aprender a lidar com as conseqüências de todos esses abalos sofridos, é aprender a ‘apreender o mundo’ pós-revolução lingüística.

O inglês mudou de status – deixou de ser uma ‘língua estrangeira’ (LE), para se tornar uma língua despatriada, mundial. Usar o inglês no momento atual é uma questão de letramento, de posicionamento social. Ensinar inglês se tornou muito mais do que ensinar um segundo idioma e agenciar as culturas dos países onde a língua é considerada nativa.

As variáveis em jogo são outras, muito mais complexas e desafiadoras. Trata-se de questões de identidade, cidadania, inclusão, voz e protagonismo social, o que requer uma formação mais ampla para o profissional de línguas, uma educação fundamentada em bases sociológicas, antropológicas, filosóficas, econômicas e tecnológicas.

¹³ David Crystal (2005), em seu livro “A Revolução da Linguagem” fala da virada histórica na percepção da linguagem como constituinte da realidade e de seus impactos na vida cotidiana.

Essa é uma tarefa político-administrativa, pertinente à categoria das reformas educacionais para o ‘Ensino Superior’, que pode vir a solucionar a questão de uma formação mais adequada ao novo perfil de professor. Entretanto, o que fazer para dar suporte ao profissional já em serviço? Como bem coloca o filósofo Bhaskar (2002:300): “Quem vai educar o educador?”

A fim de suprir essa lacuna, e atender as necessidades emergenciais que o contexto sócio-histórico exige, surge um movimento em prol da ‘formação continuada’ de professores. Porém, outra questão vem à tona quando se pensa no assunto. Que modelo ou abordagem adotar para a ‘formação continuada’?

A partir de 1990 a formação de professores, inicial ou continuada, tornou-se alvo de grande preocupação para governos e pesquisadores de vários países, dentre eles o Brasil. Desde então, tem ocorrido crescentes discussões por uma abordagem crítica¹⁴ - que traz por premissa a formação do pensamento crítico, emancipado, politizado e a ação interativa, colaborativa, democrática, promovendo o que vários estudiosos e especialistas denominam de pedagogia crítico-reflexiva (FAIRCLOUGH, 1992; GIROUX, 1992; SCHÖN, 1992; ZEICHNER, 1993; COX e ASSIS-PETERSON, 1999; BHASKAR, 2002; PIMENTA e GHEDIN, 2002; PERRENOUD, 2002; CELANI, 2003; MAGALHÃES e FIDALGO, 2008; PAPA, 2008; GIL e VIEIRA-ABRAHÃO, 2008)

Essa abordagem valoriza a formação do ‘professor pesquisador’ e do ‘professor reflexivo’. O primeiro sendo um profissional com habilidades de ensinar a aprender, de pesquisar o contexto e aprender a realidade sócio-cultural dos alunos para, a partir daí, construir conhecimento conjuntamente. O segundo, aquele que sabe realizar a *reflexão na ação* e posteriormente a *reflexão sobre a reflexão na ação* (SCHÖN, 1992), em outras palavras, o profissional que constrói a sua prática através da reflexão, análise e problematização dessa mesma prática (PIMENTA, 2002).

Para Kincheloe (1997:200) o elemento reflexivo é um pouco mais, é acrescido da consciência do exercício ideológico das práticas pedagógicas – quanto mais os professores

¹⁴ Abordagem inspirada nas idéias do educador Paulo Freire, revisitadas e atualizadas por estudiosos como Donald Schön(1992), Henry Giroux (1992).

forem conhecedores da etimologia de suas ações e de seus impedimentos sociais e institucionais, maior será a possibilidade de uma prática profissional emancipada¹⁵.

As perspectivas citadas acima a respeito do professor crítico-reflexivo, a complexa realidade contemporânea em relação ao status do inglês e a constatação da lacuna de informações referente ao ensino do inglês no ensino médio foram suficientes para instigar o presente estudo das crenças dos professores de inglês do ensino médio, com a finalidade de investigar a existência de fios de sentidos capazes de apontar uma possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas no ensino do inglês em Mato Grosso.

2.4. CRENÇAS: UM CONSTRUTO COM VÁRIAS ROUPAGENS

Barcelos e Kalaja (2003), em sua revisão crítica dos estudos de crenças sobre ESL, catalogaram vários termos e definições que se referiam ao construto¹⁶, tais como: conhecimento metacognitivo; representações do aprendiz, filosofia do aluno sobre a aprendizagem de línguas, teorias folklinguísticas da aprendizagem, cultura de aprendizagem, entre outros. Entretanto, as autoras preferiram definir crenças sobre aquisição de língua de forma mais abrangente: “como opiniões e idéias que alunos e professores têm sobre a tarefa de aprender uma segunda língua ou língua estrangeira”. (BARCELOS e KALAJA, 2003:8)

Em se tratando de revisão crítica e análise dos estudos das crenças, Pajares (1992) não poderia deixar de ser mencionado. O autor escreveu um artigo elucidativo sobre crenças¹⁷, que se tornou uma obra referencial para os estudiosos da área.

Em seu artigo, Pajares chama a atenção dos pesquisadores à profusão de termos utilizados para se referir ao construto “crenças”, entre eles: atitude, valores, juízos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceitos, sistema conceitual, preconceitos, preceitos, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, regras da prática, princípios práticos, etc.” (PAJARES, 1992:307).

¹⁵ Idéias fundamentadas na teoria social crítica pós-moderna.

¹⁶ Optamos por apenas enumerar os termos e definições, uma vez que Barcelos e Kalaja fizeram um mapeamento detalhado em seu livro *Beliefs about SLA – New Research Approaches* (2003).

¹⁷ Teachers’s Beliefs and Educational Research: cleaning up a messy construct”.

De acordo com o estudioso, essa gama de termos dificultava a comparação entre os resultados das pesquisas da área de Linguística Aplicada por não compartilharem um mesmo marco conceitual, então ele se propôs a esclarecer o que denominou de *messy construct* – conceito mesclado, misturado, impreciso – pois assim lhe parecia ser.

Pajares fez uma distinção entre conhecimentos e crenças, deixando claro que as crenças, ao contrário do conhecimento, possuem uma clara conotação afetiva e avaliadora: “o conhecimento de um tema se diferencia dos sentimentos que tenhamos sobre esse tema, da mesma maneira que se faz diferença entre autoconceito e autoestima, entre conhecimento de si mesmo e sentimento do valor próprio” (PAJARES, 1992: 309-311).

O autor oferece ainda uma síntese de várias pesquisas na área da educação, em especial as que se referem às crenças de professores em serviço ou em formação. Pajares (1992) sintetizou seus achados sobre alguns princípios, por exemplo: “os sistemas de crenças têm uma função adaptativa ao ajudarem o indivíduo a definir e compreender o mundo e a si mesmos”; “as crenças são instrumentais ao definir tarefas e selecionar os instrumentos cognitivos para interpretar, planejar e tomar decisões em relação a essas tarefas; portanto, desempenham um papel crucial ao definir a conduta e organizar o conhecimento e a informação”, entre outras (PAJARES 1992:324-326).

Voltando à Barcelos e suas ponderações sobre as crenças, a pesquisadora afirma que os estudos iniciais a respeito de *crenças* sobre aquisição da língua apontavam que “as crenças estavam numa relação direta de causa e efeito com outros fatores que envolvem a aquisição da ESL/EFL” (BARCELOS, 2003:9-13). Esses estudos geralmente eram estabelecidos por procedimentos estatísticos (*surveys* ou questionários de levantamento de opinião), devido à influência da Psicologia Cognitiva sobre essas primeiras pesquisas. Outros estudos empregavam o uso de entrevistas, e alguns complementavam questionários com entrevistas. Entretanto, segundo a autora

essas pesquisas sobre *crenças* sofriam duras críticas por se inscreverem num paradigma positivista, que era criticado por seus pressupostos ontológico, epistemológico e metodológico (por tratar o aprendiz como objeto e não como sujeito); por tratar a crença como uma representação mental estável que é um construto fixado a priori, e por desconsiderar em grande parte as perspectivas do professor e do aluno e analisar o fenômeno fora de contexto. (BARCELOS, 2003:8)

Essa fase inicial dos estudos das crenças foi classificada por Barcelos e Kalaja (2003) como abordagem cognitiva, entretanto, as autoras apresentam perspectivas um pouco diferenciadas a respeito dessa divisão. Enquanto Barcelos visualiza três tipos de abordagem: normativa, metacognitiva e contextual, Kalaja prefere não fazer distinção entre normativa e metacognitiva, denominando ambas de abordagem cognitiva.

Os estudos filiados a abordagem normativa ou cognitiva tendem a mostrar as crenças dos alunos como erradas e as dos professores como certas e verdadeiras. É possível ver, por meio da abordagem normativa, nossa constituição identitária como povo colonizado – enquanto professores, ao reproduzirmos os discursos dominantes dos colonizadores, víamos as crenças dos nossos alunos de modo inferiorizado, como ‘noções preconcebidas, errôneas e mitológicas’, leia-se, como crenças de ‘primitivos portadores de pré-pensamentos’.

Já de acordo com a abordagem metacognitiva, crenças são “o conhecimento estável, algumas vezes falível, que os aprendizes têm acerca da aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2003:26). A propósito dessa abordagem, Barcelos (2003) apresenta uma distinção entre “conhecimento metacognitivo” e “crenças”

conhecimento metacognitivo é a “informação objetiva, fatural, adquirida por meio de aprendizagem formal”, enquanto crenças são “interpretações individuais, subjetivas, verdades idiossincráticas comumente carregadas de valor e caracterizadas por um compromisso não presente no conhecimento. (BARCELOS, 2003:16).

Os estudos mais recentes buscam uma abordagem contextual, concebendo crenças como “parte da cultura de aprendizagem e representações da aprendizagem de línguas numa dada sociedade” (BARCELOS, 2003:26).

Essa abordagem reconhece a natureza complexa das crenças e seu papel dentro e fora da sala de aula. Crenças formam e são formadas nos contextos sociais e culturais de aprendizes e professores e “tornam-se articuladas à medida que agimos e falamos sobre elas” (BARCELOS e KALAJA, 2003:233).

A abordagem contextual reconhece a complexidade da natureza das Crenças sobre ESL/EFL e seu papel dentro e fora da sala de aula, oferecendo insights teóricos e

metodológicos e, admitindo que as Crenças sobre ESL/EFL tomam forma a depender do background cultural e dos contextos sociais dos aprendizes e professores.

Barcelos afirma que, após uma revisão de estudos ¹⁸a respeito da natureza das crenças, estas podem ser vistas como “paradoxais, mutáveis, dinâmicas e como parte da nossa experiência de vida” (BARCELOS, 2000:30). Ou seja, elas são socialmente construídas e variáveis em sua natureza, em oposição à idéia anterior de natureza estável.

Dessa forma, vários estudiosos passaram a considerar que, mais importante do que fazer generalizações sobre crenças, era crucial entender que tipos de crenças os alunos e professores alimentavam e o que eles faziam com elas em seus contextos específicos de aquisição de ESL/EFL.

As crenças parecem exercer um papel crucial na prática do aprendiz e do professor de línguas e são consideradas como “a pedra sobre a qual nos apoiamos” (JOHNSON, 1999). Portanto, deduz-se que ao identificar as crenças de professores e alunos torna-se possível a desnaturalização, a reflexão sobre as mesmas, o que conseqüentemente pode levar a um nível maior de congruência entre os objetivos, conteúdos e práticas pedagógicas, aumentando assim as chances de eficácia no processo de ensino/aprendizagem.

Barcelos (2004:144-146) indica que há pelo menos três principais implicações que tornam os estudos das crenças aplicáveis ao ensino de línguas:

A primeira delas é que as crenças (vistas como construtos interativos e dinâmicos) tanto influenciam as atitudes e os comportamentos humanos como são por eles influenciadas.

A segunda é que, ao trazer à tona crenças a respeito do processo de ensino/aprendizagem e investigá-las (discuti-las e questioná-las), promove-se uma formação linguístico-pedagógica mais reflexiva e crítica.

A terceira, e talvez a mais significativa, é que, ao passar pelo processo de desvelamento e reflexão sobre suas próprias crenças, o professor estaria mais preparado para

¹⁸ A autora se refere aos estudos de Peirce (1877, 1878/1958), Dewey (1906/1983) e James (1907/1991).

acolher e reconhecer a heterogeneidade das crenças de seus alunos, podendo usar esse conhecimento em favor da potencialização da aprendizagem.

Em resumo, a autora (BARCELOS, 2004:133-137) aponta que as pesquisas referentes às crenças sobre o aprendizado de línguas, em especial da língua inglesa (LI), podem ser agrupadas em três momentos: (1) o primeiro iniciado quando as investigações das crenças giravam em torno de afirmações abstratas sobre as mesmas, ignoravam o contexto e caracterizavam o aprendiz como inadequado em sua forma de aprender; (2) o segundo, que mostrava uma preocupação em classificar as crenças e associá-las às estratégias de aprendizagem (noção prescritiva); (3) e o terceiro momento, que é o das pesquisas recentes, que incorporam fatores como contexto, identidade, metáfora e o uso de diferentes teorias sócio-histórico-culturais nos estudos sobre crenças.

Esta última fase dos estudos das crenças, percebida e comentada por Barcelos (2004), é onde buscamos situar nossa pesquisa. Acreditamos que as crenças são construídas ao longo do processo sócio-histórico-cultural, numa combinação entre as formações discursivas, as representações e as práticas sociais.

Portanto, crenças são resultantes e constituintes da vivência em sociedade, das práticas discursivas, das experiências pessoais dentro de um dado contexto e em momentos específicos da História. Em outras palavras, são contextuais, originadas nas interações sociais, históricas, e reproduzidas socialmente por meio da linguagem.

2.5. UM TRAÇADO SOBRE OS ESTUDOS DAS CRENÇAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

A fim de compreendermos quão recente são os estudos das crenças no contexto das pesquisas relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem de inglês em nosso país é preciso lembrar que, no início da década de 1970, “o próprio termo *Linguística Aplicada (LA)* circulava timidamente no meio acadêmico brasileiro”, segundo narrativa do professor e pesquisador Almeida Filho (2008:25).

Segundo Gomes de Matos (GOMES DE MATOS, 1976 *apud* BASTOS E MATTOS, 1993:9), as primeiras manifestações oficiais da Lingüística Aplicada no Brasil foram o 1º Seminário Brasileiro de Lingüística, YÁZIGI – RJ em 1965; o Curso de Lingüística Aplicada ao ensino de Inglês em 1967, o primeiro Instituto Brasileiro de LA; o 1º Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada ao ensino de língua da UFRJ e Museu Nacional – RJ, 1968 e o primeiro Curso de Lingüística Aplicada promovido pelo Grupo de Estudos Lingüísticos de São Paulo, em 1971, ocasião que provavelmente gerou as primeiras memórias do professor Almeida Filho (2008) sobre Lingüística Aplicada.

A partir daí, a Lingüística Aplicada tem vencido importantes batalhas na arena de luta por seu espaço no mundo acadêmico-científico, se constituindo, pouco a pouco, no que Moita Lopes (1996) define como uma ciência social de natureza interdisciplinar que estuda os problemas de uso da linguagem e que está centrada na resolução dos mesmos.

Desde então, o escopo de pesquisas e estudos na área de Lingüística Aplicada (LA) vem se fortalecendo, principalmente, através das abordagens etnográficas, discursivas e sociológicas: identificando crenças, desvelando discursos hegemônicos e dissecando as representações com o objetivo de melhor compreender a estreita relação entre o uso social da linguagem e a construção social da realidade, seja em seu contexto imediato do cotidiano ou em seus impactos ao longo do tempo.

Segundo Barcelos e Kalaja (2003), o interesse pelas crenças na aquisição do inglês como segunda língua (ESL) ou como língua estrangeira (EFL), surgiu em meados da década de 1980, e embora as crenças já fossem estudadas nos campos da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia e da Educação, não o eram na área da Lingüística Aplicada (LA).

Desde essa época, o interesse dos estudiosos de LA pelas crenças tem sido crescente. A edição especial do periódico *System* (vol.27, n.4) sobre crenças na Aquisição de Segunda Língua (ESL) e o I Simpósio sobre Crenças dos Alunos sobre o Aprendizado de uma Segunda Língua – que aconteceu no Congresso da AILA (Association Internationale de Linguistique Appliquée) em 1999, em Tóquio – servem como indicadores da relevância e do reconhecimento que o construto alcançou no universo ESL/EFL (BARCELOS, 2003:7).

Como esclarece Barcelos (2004), esse interesse pelas crenças, relativamente recente, é o resultado de uma mudança de foco que passou a considerar o aluno e suas contribuições para a aprendizagem da segunda língua ou de língua estrangeira – provenientes das discussões anteriores sobre o que caracteriza um aprendiz bem sucedido, incluindo fatores como motivação, aptidão, personalidade, estilos cognitivos e estratégias de aprendizagem.

No Brasil, os trabalhos sobre crenças começaram aproximadamente há 20 anos, ganhando destaque com as pesquisas de Almeida Filho (1998), Gimenez (2002), Barcelos (2004, 2005, 2006), Vieira Abrahão (2001, 2006), Madeira (2006), entre outros.

O foco das pesquisas brasileiras em geral é voltado para: crenças de professores em formação inicial ou continuada; crenças de professores sobre o ensino fundamental e o ensino médio nas escolas públicas; crenças de professores e alunos sobre os processos de ensino/aprendizagem; crenças de professores sobre avaliação e sobre práticas pedagógicas.

Entretanto, a crescente importância das crenças, seja como construto gerador de tomada de decisão ou como orientador das ações na prática social cotidiana, tem despertado maior interesse dos estudiosos nesta primeira década do século XXI e proliferado no campo da Linguística Aplicada (BARCELOS, 2000; MURPHY, 2000; KALAJA e BARCELOS, 2003; DUFVA, 2003; ALANEM, 2003; BARCELOS 2004; SILVA, 2005; MADEIRA, 2006; SANTOS, 2005; ROCHA, 2006; BARCELOS e VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; DIAS, 2006; LYONS, 2009, entre outros).

Segundo Barcelos (2007:112), as crenças recorrentes no contexto brasileiro e registradas em estudos e pesquisas acadêmicas são, por exemplo, crenças de estudantes de Letras: “É preciso ir para o exterior para se aprender inglês”; “Não se aprende inglês no curso de Letras ou na escola pública, mas nos cursinhos”; “É preciso falar como um falante nativo ao se aprender uma língua estrangeira”. Ou ainda, crenças de professores em serviço: “Não é preciso aprender inglês em escolas públicas”; “os alunos são desinteressados e fracos e por isso só devo ensinar coisas fáceis e básicas”.

No que se refere particularmente às pesquisas sobre crenças realizadas em Mato Grosso, estas estão mais concentradas nas crenças dos professores em serviço na escola pública (SANTOS, 2005; DIAS, 2006; LYONS, 2009): “os alunos não têm uma boa base”; “tenho que ajudá-los a ser cidadãos e boas pessoas”; “falta...suporte”; “saber inglês é garantia

de uma vida melhor”. Entretanto, crenças de pais, alunos e outros atores sociais envolvidos no contexto escolar também são trazidas à tona (DIAS, 2006): “quem não sabe inglês está fora do mundo”; “é preciso saber inglês para arrumar bons empregos, ter bons salários e mudar de vida”; “querer estudar inglês é sonhar alto”; “não se aprende inglês na escola”.

Os estudos acima mencionados foram realizados no contexto do ensino fundamental, sendo que um deles (SANTOS, 2005) teve seu foco nas crenças sobre o aprendizado de inglês nos primeiros anos do ciclo básico. Esse foi um dos fatores que influenciou o direcionamento desta pesquisa para o contexto do ensino médio, uma vez que não havia nenhum estudo sistematizado sobre as crenças de professores de inglês do ensino médio.

O próprio Estado, por meio da Secretaria de Educação, possui apenas pesquisas quantitativas que servem de apoio para questões administrativas, carecendo, portanto, de qualquer estudo qualitativo que contenha a voz do professor de inglês do ensino médio ou registros de suas crenças.

2.6. UM RÁPIDO OLHAR SOBRE ABORDAGENS NO ESTUDO DAS CRENÇAS

Em uma revisão crítica das metodologias de pesquisa aplicadas aos estudos das crenças (BARCELOS e KALAJA, 2003), vimos que num dado momento as abordagens das investigações das crenças estavam vinculadas à pesquisa quantitativa, por meio de questionários estruturados e análises com descrições estatísticas, seguindo os passos das pesquisas cognitivistas e positivistas. A partir de 1995, entretanto, ocorre uma visível mudança em relação às questões metodológicas e as crenças passam a ser estudadas qualitativamente, utilizando-se de abordagens mais próximas das pesquisas etnográficas e sociológicas.

Esta mudança no foco metodológico nas pesquisas sobre crenças pode ser interpretada como um fator relevante, um marco de aproximação com as pesquisas das ciências humanas e sociais e uma conexão com o território da significação. Minayo (1993:21) coloca que a

pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A autora entende esse conjunto de fenômenos humanos como parte da realidade social e ressalta ainda que “o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Dentro da pesquisa qualitativa, a abordagem interpretativista de cunho etnográfico (ERICKSON, 1986) tem sido utilizada nos estudos de crenças no Brasil, e tem se mostrado profícua em auxiliar o pesquisador a interpretar os significados atribuídos pelos participantes a determinados objetos.

Segundo Erickson (1986), essa perspectiva de investigação considera o homem como ser que cria interpretações de significados que variam até mesmo entre indivíduos de um mesmo grupo. Porém, é importante esclarecer que significados e interpretações, da forma que os entendemos, não são construções da mente individual, mas fruto da convivência em sociedade e da apreensão do contexto social pelo indivíduo, como salientado anteriormente neste capítulo.

Moita Lopes (1994:331-332) também apresenta parecer favorável à abordagem interpretativista, especialmente quando esta é aplicada aos estudos de linguagens. O autor enfatiza que “a linguagem é, ao mesmo tempo, a determinante central do fato social, (...) e o meio de se ter acesso a sua compreensão através da consideração de várias subjetividades/interpretações”.

Após sua revisão crítica dos estudos das crenças relacionados à aquisição de segunda língua (ASL), Barcelos (2003:25-26) constata a existência de três abordagens que ela denomina de abordagem: “normativa, metacognitiva e contextual” (mencionadas no capítulo II).

De acordo com a autora, as abordagens normativas e metacognitivas apresentam falhas por não considerarem a natureza da crença baseada na experiência, não olhando as crenças

pelas perspectivas do sujeito-objeto, tratando as crenças como um construto fixo e não levando em consideração o contexto social das crenças.

Em contraponto, a abordagem contextual busca compreender as crenças em seu contexto de ação, valorizando a atuação dos sujeitos-objetos em determinados espaços (escola, universidade), bem como suas interações com seus pares e com outros atores sociais envolvidos no mesmo contexto.

Em acréscimo à sistematização feita por Barcelos, Kalaja (2003:87) apresenta outra abordagem que, em seus trabalhos iniciais, denominou simplesmente como “abordagem alternativa”, em contraposição às abordagens normativas e metacognitivas, mas que posteriormente se tornou conhecida como “abordagem discursiva”. Esta abordagem, conforme Kalaja (2003),

está assentada sobre os trabalhos dos psicólogos sociais do discurso, dentre eles Edwards, Potter e Wetherel, que embora interessados em estudar as atitudes, acabaram tendo grande influência no desenvolvimento das análises da conversação, da retórica, da etnometodologia e da sociologia do conhecimento científico. (KALAJA, 2003:87)

Kalaja (2003) propôs que as crenças sobre aquisição de segunda língua fossem vistas como uma propriedade do discurso, ao invés de conhecimento metacognitivo. Em outras palavras, a autora sugere que as crenças sejam vistas como aspectos da aquisição de segunda língua enunciados por um aluno numa situação específica de fala ou escrita e usados para um propósito retórico específico, não mais como uma entidade escondida na mente do aluno, mas como algo perceptível e observável nas ações ou práticas discursivas.

Em seu artigo sobre pesquisas de crenças dos alunos sobre aquisição de segunda língua (KALAJA, 2003: 87-89), a autora aponta que um dos pontos fortes da abordagem discursiva das crenças, em comparação às abordagens normativa e metacognitiva, é sua “estruturação teórica” baseada na teoria da atribuição criada pelos psicólogos sociais no final da década de 1940 e desenvolvida, em especial por Weiner (WEINER, 1986, 1992 *apud* KALAJA, 2003).

Kalaja (2003), juntamente com um de seus alunos, sugeriu que a teoria da atribuição e seus elementos, no caso de seu estudo ‘as expectativas de sucesso’, fossem reconceitualizados

antes de serem aplicados às pesquisas na área de Linguística Aplicada e propôs também que a abordagem discursiva tratasse, metodologicamente, as explicações como práticas sociais.

Segundo Kalaja (2003:88), a teoria da atribuição está relacionada à execução de uma tarefa, por exemplo: participar em um evento esportivo ou fazer um teste, dando explicações sobre o sucesso ou não-sucesso em tais tarefas e imputando responsabilidades sobre seus resultados.

Porém, numa visão clássica, a forma de atribuição, influenciada pelo paradigma positivista em seus pressupostos ontológicos e epistemológicos, era tratada como “uma entidade cognitiva localizada na mente do indivíduo, enquanto que nas pesquisas atuais a atribuição é vista como um tipo de construção social, portanto seu foco é a ação discursiva e não a cognição” (KALAJA, 2003:91).

Edwards & Potter (*apud* KALAJA, 2003) apresentam um modelo operacional para as pesquisas discursivas de atribuição, o DAM (discourse action model, ou modelo de ação discursiva) com princípios orientadores que consistem de quatro elementos: ação, fato, interesse, e imputabilidade. Segundo os psicólogos sociais do discurso, nesse modelo, as atribuições são tratadas como práticas sociais e, operacionalmente, se tornam explicações ou relatos da execução de uma tarefa.

Primeiramente, tais relatos estão situados em sequências de atividades, precedidas e seguidas por outras. Em segundo lugar, sempre há mais de um modo de fazer o relato de uma tarefa executada e de seus resultados, sejam eles positivos ou negativos, portanto, uma pessoa fazendo um relato, de forma escrita ou oralmente, sempre vai querer construir uma versão dos eventos que soe factual, e de si mesmo como uma pessoa desinteressada.

Para tal propósito é feito o uso de certas “técnicas discursivas”, pois somente dessa forma o relato tem probabilidades de ser levado a sério pelo leitor ou ouvinte. Além do mais, os relatos frequentemente aparecem em diálogos ou disputas, e sendo assim, eles são organizados retoricamente para minar relatos alternativos feitos por outros. Em terceiro lugar, explicações ou relatos da execução de uma tarefa, envolvem imputabilidade, ou seja, quem será responsabilizado pelo resultado do relato.

Outro aspecto importante da pesquisa discursiva sobre atribuições é que o seu foco é no discurso produzido pelo sujeito-objeto e não pré-determinado pelo pesquisador, como, por exemplo, em questionários com opções de circular ou assinalar certos enunciados pré-formatados.

Há ainda outra abordagem nos estudos das crenças, dentro da linha das pesquisas discursivas, apresentada por Dufva (2003:131) que traz uma visão dialógica e polifônica das crenças, baseada no pensamento Bakhtiniano – “crenças em diálogo”. Essa abordagem usa a experiência como objeto de estudo, e sua coleta de dados é feita por meio de histórias de vida, entrevistas informais, grupos de discussão, conversas espontâneas ou semi-espontâneas, narrativas escritas, entre outras.

O conceito de “voz” é central nessa abordagem, sendo usado como um instrumento metodológico e se refere tanto ao “o que” o sujeito diz quanto ao “como” ele diz (suas escolhas gramaticais, lexicais e retóricas). Portanto, é de fundamental importância que os dados coletados representem a voz do sujeito-objeto, expressos com suas próprias palavras, seu próprio repertório.

Dufva (2003:139) explica que, na visão dialógica, as crenças são consideradas como um fenômeno cognitivo, porém, ela ressalta que o conceito de ‘cognitivo’ não tem nenhuma relação com o de ‘cognitivismo’ das pesquisas normativas ou metacognitivas. Neste aspecto, as idéias de Dufva (2003:139) remetem-nos as concepções de Vigotski sobre a formação social da mente (2008:11-18)

o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem”. (VIGOTSKI, 2008:11-12)

Em outras palavras, o pensamento Vigotskiano nos mostra que a cognição humana (prática e abstrata) passa a desenvolver-se de forma significativa a partir do momento em que a convergência entre a fala e a atividade prática na criança torna possível uma interação social, por meio da qual a criança passa a internalizar a fala socializada. Interpretação, essa, que é reforçada quando o psicólogo russo afirma que

No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiar a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação à outra pessoa, e, quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças (VIGOTSKI, 2008:16)

Portanto, baseada nas idéias de Vigotski (2008), apresentadas acima, conseguimos compreender o ponto de vista de Dufva quando ela desvincula sua concepção de cognição da visão cognitivista. No que se refere à educação e ensino de línguas, essa distinção é relevante, pois coloca a cognição dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dentro de uma perspectiva dialógica e social, ao invés de reforçar a visão tradicional da cognição como uma “entidade mental” que brota da mente de um indivíduo em particular.

A importância dessa aproximação entre práticas pedagógicas e pensamento social é destacada por Freitas (1994), quando a autora diz ter encontrado em Vigotski e Bakhtin a possibilidade de rompimento com o antigo paradigma de interpretação da prática pedagógica. De acordo com Freitas (1994), essa dicotomia entre pensamento e prática social é herança da psicologia descritiva e descontextualizada, que ignorava a relação do sujeito com o meio ambiente, resultando em uma visão fragmentada e a – histórica.

Os pressupostos dialógicos indicam que as crenças consistem de aspectos cognitivos e sociais e que ambos coexistem de forma entrelaçada e por vezes impossíveis de afirmar que a fala é única ou individual, uma vez que o enunciado do sujeito contém também a ‘voz do outro’ ou até ‘outras vozes’. Portanto, o conceito de cognitivo da abordagem dialógica é claramente diferenciado de ‘cognitivismo’, onde as crenças eram tidas como estáveis, fixas e fruto da mente individual.

O papel do pesquisador nessa abordagem, como coloca Dufva (2003:139), é fazer emergir as crenças, instigando o sujeito-objeto a falar ou escrever sobre suas experiências. Como a autora esclarece

quando se pede aos participantes de um estudo que formulem suas próprias visões, é como se eles começassem a lembrar algumas de suas próprias experiências e a verbalizá-las. Uma

memória sempre evoca à outra e as associações começam a emergir, seja por iniciativa espontânea do pesquisado ou pela interferência do pesquisador. (DUFVA, 2003:140)

É fundamental deixar claro que, na abordagem discursiva das crenças, o reconhecimento da voz do pesquisador é total, uma vez que a perspectiva discursiva tem por pressuposto a impossibilidade de apreender uma crença puramente individual, porque a voz do outro sempre está lá. Entretanto, abordagens de natureza discursiva ainda são pouco exploradas, conforme ressalta Kalaja (2003) e reforçam Assis-Peterson, Cox e Góes dos Santos (no prelo 2010).

2.7. METÁFORAS E CONSTRUÇÃO SUBJETIVA: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA E SÓCIO-CONSTRUCIONISTA DAS CRENÇAS

Dentro da abordagem discursiva das crenças também se inscreve o trabalho de Kramersch (2003:109-127), que destaca dois aspectos sobre o construto: crenças como metáfora e crenças como construção subjetiva. Kramersch coloca que

os pesquisadores que trabalham com a análise sócio-construcionista e discursiva nas áreas de Psicologia Social e da Análise Crítica do Discurso há tempos criticam as crenças dos alunos e professores, relacionadas ao aprendizado de línguas, vistas como atitudes, opiniões ou idéias implícitas (mentais e estáveis) que se tornavam explícitas por meio das pesquisas. (KRAMSCH, 2003:109-127)

Ao contrário, a psicologia discursiva vê a língua como uma construção social que representa as realidades:

A metáfora da construção funciona em dois níveis quando aplicada à descrição. A primeira é a idéia de que as descrições e os relatos constroem o mundo, ou pelo menos versões do mundo.

A segunda é a de que estas descrições ou relatos são elas mesmas, construídas. A realidade se introduz nas práticas humanas por meio de categorias e descrições, que são parte dessas práticas. O mundo é constituído de um modo ou de outro, enquanto as pessoas falam, escrevem ou argumentam sobre ele. (POTTER, 1996 apud KRAMSCH, 2003:109)

Kramsch (2003:109) aponta ainda que o construcionismo social ¹⁹considera que a língua não apenas representa a realidade, mas também a constitui. Entretanto, essa concepção de língua não quer dizer que o sujeito social possa usar a língua da forma que lhe convier, cada escolha do repertório lingüístico está assentada em um dado contexto social e atravessada pelos discursos de outros falantes.

É importante ressaltar que, para o sócio-construcionismo, o sujeito-falante não é completamente determinado pelas convenções sociais ou forças ideológicas, como bem esclarece Kramsch (2003:110), contudo, não tem inteira liberdade sobre seu discurso, tampouco pode fazer suas escolhas de repertório arbitrariamente. Sendo assim, pode-se dizer que há nessa visão um relativismo entre o uso da língua e da construção social da realidade.

Em seu artigo sobre metáforas e a construção subjetiva, Kramsch (2003:110) faz um breve histórico dos principais estudos de metáfora enquanto método de análise do construto crenças²⁰, mostrando como esses trabalhos fazem uma transição de foco²¹, saindo das análises que viam as crenças como um produto verbal e passando a compreender as crenças como parte de um processo no qual os sujeitos que acreditam atribuem opiniões, visões de mundo a si mesmos e aos outros.

De acordo com Kramsch (2003:111), na era pós-moderna, o processo pelo qual as crenças são atribuídas²² passou a ocupar um lugar central nos estudos da antropologia e da psicologia. Ao invés de tentar fazer uma arquitetura dos sistemas de crenças estáveis das pessoas, os antropólogos linguístas se interessam pelo que eles denominam como “espaço das

¹⁹ baseado nos trabalhos do linguista funcional John Austin e dos sociolinguistas Peter Berger e Thomas Luckmann.

²⁰ Kramsch refere-se aos estudos de HORWITS, 1987; KRAMSCH, 1983; BLOCKI, 1997; ELLIS, 1998; CORTAZZI, 1993; CORTAZZI & JIN, 1999.

²² Kramsch muda o foco do estudo de crenças passando a focalizar o atribuidor de crenças ao invés de crenças como um ‘produto’ (from beliefs to believers). O processo de atribuição de crenças (*belief ascription*) está relacionado com as crenças que atribuímos a nós mesmos e aos outros. Esse processo é tido não apenas como constituinte das realidades, mas principalmente como o processo que constrói tais realidades.

crenças”, ou “espaços mentais variáveis conforme o contexto”, criados para a articulação linguística de opiniões e visão de mundo.

Esse conceito de “espaço das crenças” foi apropriado e introduzido nas pesquisas da psicologia sócio-construtivista e discursiva, que enfatizam a natureza constitutiva e transformativa do discurso na formulação de atitudes e crenças.

Segundo Kramersch (2003:113), em seu estudo sobre metáforas e a construção subjetiva das crenças, o uso da abordagem utilizada por ela permite “identificar os espaços das crenças que emergem dos discursos e, por meio daqueles, é possível compreender como a atribuição das crenças ao ‘eu’ e ao ‘outro’ é feita pelos sujeitos”. Kramersch (2003) sistematizou a articulação metafórica das crenças da seguinte maneira:

- 1) A atribuição de crenças cria crenças: “Formular (atribuir) uma crença é objetificá-la em palavras”;
- 2) A atribuição de crenças não ocorre de forma isolada: uma crença ativa outras crenças a ela correlacionadas;
- 3) Crenças e suas atribuições são produzidas em contexto de grupos sociais e suas interações;
- 4) As pessoas que acreditam também são atribuidores de crenças aos outros;
- 5) As pessoas produzem e atribuem crenças em relação a uma determinada situação ou contexto social. (KRAMSCH, 2003:113).

Ao adotar uma abordagem sócio-discursiva de atribuição, na qual as metáforas linguísticas são consideradas como resultantes de um processo que é compartilhado e formatado também pelo “Outro” – e não como uma base conceitual assentada na mente de um determinado indivíduo – Kramersch reverte o foco para a ‘construção metafórica do espaço das crenças atribuídas pelo sujeito’, de onde é possível inferir que o ponto relevante do estudo não é identificar crenças em si, mas delimitar e compreender o espaço por onde as possibilidades de sentidos, que formam as crenças, circulam e vislumbrar os impactos que certas atribuições ou crenças atribuídas podem ter sobre as realidades e sobre determinados grupos sociais.

Segundo Kramersch (2003), os problemas classificados nesse procedimento, de acordo com sua observação ao trabalho de Ellis (1998), estavam em considerar os enunciados

metafóricos como um recurso de conscientização das crenças, como se estas fossem “entidades estáveis ou reflexos da verdade sobre crenças e atitudes individuais” (KRAMSCH, 2003:116) e não como uma construção social dinâmica, variável, conflituosa, dependente de circunstâncias e situações sociais, históricas e culturais.

Como explica Kramsch (2003:111), por meio das metáforas é possível observar as atribuições feitas à determinada realidade ou objeto, aos outros e a nós mesmos. Por meio das práticas sociais discursivas, as atribuições vão se articulando e constituindo crenças. As crenças, por sua vez, colocam os sujeitos e seus grupamentos em movimento de construção e/ou manutenção de realidades sociais.

De acordo com a autora (KRAMSCH 2003:111), “a atribuição de valor das crenças geralmente reflete a convergência de um processo cognitivo e lingüístico, que vê uma coisa em termos de outra”. Segundo a autora, esta perspectiva é a essência da metáfora.

Parte desse pensamento é compartilhada por Sardinha (2007), quando este salienta que as principais vertentes do estudo de metáforas concordam que:

a metáfora é um fenômeno da linguagem em uso; é um fenômeno cognitivo por possuir ligação com o pensamento; as metáforas conceptuais, sistemáticas e gramaticais são um recurso habitual dos usuários de uma língua; a metáfora é um fenômeno importante para entender o ser humano. (SARDINHA, 2007:60)

A colocação de Sardinha (2007) destaca a relevância do estudo de metáforas para a compreensão da linguagem em uso e sua intrínseca relação com o pensamento humano. É possível inferir que a atribuição feita por um sujeito a um objeto qualquer está relacionada às experiências sociais desse sujeito e ao modo que ele elabora a realidade que o cerca. Os fios que intermedeiam essa relação entre realidade e pensamento são os fios da linguagem em uso (fios discursivos), e a metáfora, nesse contexto, pode ser vista como uma manifestação elaborada e complexa da linguagem.

Para finalizar este capítulo, é relevante destacar a tese de Barata (2006) que fez um estudo de metáforas no discurso de professores em formação. Seu trabalho de pesquisa

merece destaque por fazer uma cuidadosa revisão teórica dos estudos da metáfora e o ensino de inglês.

Segundo a autora (BARATA, 2006:53-71) “analisar e aplicar as metáforas a pesquisas sobre o ensino de LE é um assunto relativamente novo”. Em sua revisão Barata (2006) destaca que as investigações nessa área têm investigado o pensamento de professores e aprendizes sobre como seus papéis são percebidos e representados na sala de aula (OXFORD ET AL., 1998; CORTAZZI & JIN, 1999; OXFORD, 2001; ELLIS, 2001; MELLO & MELLO, 2003 *apud* BARATA, 2006) e como professores e aprendizes descrevem o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua através da análise de entrevistas e/ou narrativas orais (BLOCK, 1990; OXFORD ET AL., 1998; CORTAZZI & JIN, 1999) ou de narrativas escritas, diários dialogados, entre outros (OXFORD ET AL., 1998; OXFORD, 2001; KRAMSCH, 2003).

Barata (2006: 53-71), afirma que nos estudos mencionados acima a “metáfora é vista como instrumento útil na análise tanto do pensamento e da prática de professores”, visto que ela consegue promover reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem de LE a partir da análise de crenças, imagens e/ou conceitos ligados a esses processos.

Assim, após ser apresentada uma síntese dos conceitos envolvidos nesta pesquisa e das abordagens utilizadas nos estudos de crença até o momento, desde as pesquisas clássicas até as abordagens alternativas e mais recentes, encerramos o capítulo de marcação teórica.

Na sequência (Capítulo 3), detalharemos a escolha metodológica e o percurso investigativo de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 3

A EXPEDIÇÃO INVESTIGATIVA

Este capítulo tratará primeiramente dos pressupostos que orientaram este estudo, para em seguida fazer uma apresentação geral do contexto onde a pesquisa, aos poucos, foi sendo constituída. Num segundo momento, após a apresentação do perfil dos sujeitos-participantes, é descrito, passo a passo, o percurso metodológico investigativo, com detalhamento dos procedimentos de coleta, de análise e de interpretação dos dados.

3.1. CONTEXTO GERAL DA INVESTIGAÇÃO

Por meio da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT) obtivemos uma lista das instituições públicas onde o ensino médio é oferecido (Anexo I) a fim de dimensionarmos o nosso universo de pesquisa. Há em Cuiabá 25 escolas públicas de ensino médio, situadas em diversos pontos cidade, entretanto, as escolas estaduais localizadas na zona central de Cuiabá comportam um número expressivo de alunos, provenientes de todos os bairros da capital e também de distritos e cidades circunvizinhas como Distrito da Guia, Baú, Chapada dos Guimarães. Por tais motivos, os professores dessas escolas foram os primeiros selecionados para participar nesta pesquisa.

A Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso – SEDUC, considerando os dados oficiais do Censo Escolar da Educação da Educação Básica em 2008- MEC/INEP (Censo Escolar 2007-D. O.U 14-01-2008) contabilizou no Estado 405 estabelecimentos que ofertam a modalidade do Ensino Médio na rede estadual. Em contraponto, registrou apenas 116 estabelecimentos que ofertam a modalidade do Ensino Médio na rede privada.

Os dados acima mostram que o número de instituições públicas que oferecem a modalidade do Ensino Médio é significativo em relação ao número de estabelecimentos da rede privada, o que reforça a necessidade de recursos direcionados ao aprimoramento do ensino de inglês na escola pública a fim de fazer frente às demandas sociais contemporâneas.

Atualmente, em Cuiabá, a carga horária semanal do inglês oferecida aos alunos na rede pública (e também das escolas da rede privada) varia de 50 a 100 minutos, a depender da escola – tempo bastante limitado se for levado em consideração o nível de conhecimento requerido para o exercício da cidadania no atual cenário mundial.

3.2. PERFIL DOS SUJEITOS-PARTICIPANTES

A maioria dos sujeitos-participantes são professores de inglês em serviço, no ensino médio, em instituições públicas de Cuiabá, entretanto, tivemos também a colaboração de três professores de Várzea Grande, um município conurbado; três professoras da cidade de Sinop, aproximadamente a 500 km de Cuiabá, e dois professores da cidade de Pontes e Lacerda, cidade localizada acerca de 300 km da capital mato-grossense, constituindo um universo de 19 professores-participantes.

Mais da metade dos professores que participaram deste estudo lecionam inglês na escola pública há mais de 10 anos e a maioria tem seu tempo de trabalho fracionado entre o ensino de Português e de Inglês a fim de ter sua carga horária complementada, entretanto, nenhum deles está lotado em mais de uma instituição.

Com exceção de um dos participantes, graduado em Educação Artística, porém, com formação linguística num instituto de línguas (CCAA), todos os professores pesquisados possuem formação superior em Letras, habilitação Inglês/Português. Alguns fizeram pós-graduação *latu sensu* na área de educação ou são alunos especiais no programa de mestrado em estudos linguísticos da Universidade Federal de Mato Grosso - MEEL. Um deles já é aluno oficial deste programa de mestrado.

Embora a maioria dos participantes não faça parte de nenhuma associação de professores de inglês, eles afirmam participar de cursos de formação continuada e de eventos específicos para profissionais de inglês com certa regularidade. De um universo de dezenove professores, sete deles são membros da APLIEMT (Associação de Professores de Língua Inglesa de Mato Grosso), e vários deles estão envolvidos em projetos relacionados ao ensino de inglês nas escolas nas quais lecionam (“CELING– Centro de Estudos da Linguagem”;

“English Show” - projeto anual da escola envolvendo alunos; Projetos envolvendo aspectos culturais do inglês; Projeto ‘Línguas na Escola’; Diálogos através de textos, com fantoches”, “Projeto ‘Língua Estrangeira para escola pública’ – Ver ANEXO VIII)

3.3. PERCURSO METODOLÓGICO

Fazendo uma retomada das abordagens utilizadas nos estudos das crenças, apresentadas no capítulo anterior (Marcações Teóricas, item 2.6), são mostrados os quadros sistematizados por Barcelos e Kalaja (2003), que permitem uma visualização mais abrangente das possibilidades metodológicas para a identificação das crenças.

Barcelos (2003:26), mediante o Quadro 1 abaixo, sistematizou as diferenças entre os três tipos de abordagens, evidenciando a metodologia, a definição de crenças, a relação crenças/ação, assim como as vantagens e limitações de cada abordagem, como podemos ver a seguir.

QUADRO 1: Abordagens Empregadas na Investigação de Crenças
(Fonte: BARCELOS, 2003:26-27)

	Normativa	Metacognitiva	Contextual
Metodologia:			
A. Coleta de Dados	Inventários e questionários de escala – Likert scales: FLAS (Foreign Language Survey); BALLI; BLL.	Entrevista e relatos	Observações, entrevistas, diários, estudos de caso, histórias de vida, análise de metáforas
B. Análise de Dados	Análise Estatística Descritiva	Análise de Conteúdo	Análise Interpretativa
Definição de crenças sobre ASL	Crenças são tidas como noções pré-concebidas, conceitos errôneos, e opiniões.	Crenças são descritas como conhecimento metacognitivo: estável e como conhecimentos falíveis dos alunos em relação à aprendizagem da língua.	Crenças são parte da cultura de aprender e representações de aprendizagem da língua em uma dada sociedade.
Relação crenças/ação	Crenças são vistas como um bom indicador do comportamento futuro do aprendiz, de autonomia e eficácia do aprendizado.	Crenças são vistas como um bom indicador de eficácia do aprendizado e autonomia do aprendiz, embora se admita outros fatores que	Crenças são vistas como específicas de um contexto. Ex: Crenças de aprendizes são investigadas dentro do contexto de suas ações.

		influenciam no processo, por exemplo, objetivo.	
Vantagens	Permite investigação de crenças em grandes amostragens, períodos diferentes, e fora de contexto.	Os aprendizes usam suas próprias palavras, elaboram, e refletem sobre suas experiências de aprendizagem da língua.	As crenças são investigadas considerando as próprias palavras do aprendiz e o seu contexto de ação.
Limitações	Restringe as escolhas dos participantes com enunciados predeterminados pelo pesquisador. A interpretação do aprendiz pode ser diferente da apresentada no enunciado.	As crenças são inferidas apenas dos enunciados dos aprendizes.	Mais adequada às pequenas amostragens. Consome muito tempo.

Kalaja (2003:93) também desenha uma tabela comparativa sistematizando as pesquisas sobre crenças, entretanto, a autora, apresenta uma perspectiva um pouco diferente da de Barcelos (2003:26-27). Kalaja apresenta um resumo, destacando as principais características da pesquisa discursiva, a qual ela propõe, em contraste com aspectos das pesquisas tradicionais, a seguir:

QUADRO 2: Principais Características da Pesquisa Discursiva
(Fonte: KALAJA, 2003:93)

	Pesquisas tradicionais (<i>mainstream</i>)	Pesquisas discursivas
Pressupostos básicos	Adotados da Psicologia cognitiva (ex. Heider, Weiner)	Provenientes da Psicologia Social Discursiva (ex. Potter, Wetherell, Edwards)
Papel da língua	Passiva: metáfora do espelho	Ativa: um local de construção
Definição de atribuições	Cognitiva: pré-determinada pelo pesquisador (ou pré-formada).	Discursiva: não pré-determinada pelo pesquisador (ou não pré-formada).

Método de pesquisa	Experimental: questionários	Análise do discurso: identificação de repertórios interpretativos.
Dados	Resposta aos itens do questionário	Discurso: textos escritos ou orais.
Objetivos da pesquisa	Análise quantitativa: teste de hipóteses relativas às explicações causais	Análise qualitativa/interpretativa: descrição de relatos de interpretações e suas funções (retóricas).

Dentre o leque das possibilidades metodológicas apresentadas acima, optamos pelo método de análise proposto por Kramsch (2003), que faz uso do processamento de metáforas para a identificação das crenças contidas no discurso (ou nos discursos) que circulam em determinadas esferas e entre certos grupos sociais.

O uso de metáforas aplicado à identificação de crenças é um método conhecido e praticado pelos pesquisadores da área de ASL²³ (KRAMSCH, 2003). Essas pesquisas foram realizadas sobre a influência do paradigma moderno da psicologia social e “buscavam tornar explícitos certos preceitos tácitos” (KRAMSCH, 2003:110). Entretanto, à luz dos paradigmas contemporâneos, os estudos mais recentes têm adotado outra perspectiva em relação às crenças e às metáforas.

KRAMSCH (2003:109-128), em seu estudo sobre “metáfora e a construção subjetiva das crenças” passa a tratar as crenças não como produtos verbais, mas como resultantes de um processo de atribuição²⁴ (p.43). Esta outra forma de tratamento usada por Kramsch implica no rompimento com a visão de que: a) as crenças deveriam ser primeiramente identificadas, para: b) serem posteriormente corrigidas ou mudadas.

A abordagem utilizada pela autora tem outro objetivo – identificar os ‘espaços das crenças’ que emergem dos discursos e, por meio daqueles, compreender como a atribuição das crenças ao ‘eu’ e ao ‘outro’ é feita pelos sujeitos, permitindo assim compreender, não

²³ Kramsch se refere às pesquisas de CORTAZZI, ELLIS, BLOCK, CORTAZZI e JIN.

²⁴ from the study of beliefs to the study of believers.

apenas como o sujeito representa uma dada realidade psíquica ou social, mas principalmente como essa realidade é por ele construída (KRAMSCH, 2003).

Para este estudo foi feita uma adaptação do modelo analítico proposto por Kramsch (2003). Primeiramente, foram analisados os dados que continham metáforas propriamente ditas, ou seja, que apresentavam “algo em termos de algo outro” (KRAMSCH 2003:111). Devido ao pequeno número de metáforas atribuídas pelos sujeitos-participantes optou-se por não fazer uma classificação ou categorização das metáforas, mas apenas uma breve interpretação das mesmas, de acordo com os sentidos depreendidos.

Na sequência, procedeu-se uma análise dos dados não caracterizados como metáforas e estes sim foram agrupados conforme os sentidos que se apresentavam em comum, por meio de palavras-chaves encontradas em diferentes enunciados, conforme descrito por Kramsch (2003). Após o agrupamento dos enunciados com sentidos convergentes, foram feitas categorizações gerais sobre os mesmos, denominadas neste estudo como ‘enunciados metafóricos’ (atribuídos pela pesquisadora).

No modelo proposto por Kramsch (2003) os enunciados metafóricos atribuídos pelo pesquisador são feitos a partir das metáforas fornecidas pelos participantes, porém, neste estudo, os enunciados metafóricos atribuídos se referem aos dados coletados que não se encaixam na definição usual de metáfora, mas que permitem, igualmente, um agrupamento de acordo com palavras-chaves e sentidos convergentes.

Segundo Kramsch (2003: 112) o pesquisador pode “explicitamente solicitar que o professor use metáforas e examinar como estes constroem suas experiências metaforicamente” ou ainda “processar discursos do cotidiano de forma metafórica”. Devido ao fato dos dados fornecidos pelos participantes não se encaixarem completamente na definição de metáfora (consequência prevista por Kramsch na elaboração do questionário semiestruturado, ver item 3.3.1.1, p.51), optou-se pela segunda possibilidade metodológica de análise: processar os dados de forma metafórica.

3.3.1. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os dados coletados foram obtidos por meio de questionário de metáforas semi-estruturado, principal instrumento de coleta, e de conversas informais espontâneas que aconteceram durante a abordagem aos entrevistados a fim de que os mesmos respondessem ao questionário. Também foram considerados como dados de pesquisa, algumas contribuições espontâneas de professores de outras disciplinas que se inseriram em nossas conversas de abordagem e que, apesar de não serem objetos de nosso estudo, contribuíram para uma compreensão mais ampla do ambiente de aprendizagem na escola pública.

3.3.1.1 – QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO DE METÁFORAS

O Questionário Semi-estruturado de Metáforas (Quadro 3 abaixo) foi construído a partir do modelo apresentado por Kramsch (2003:114) e por ela denominado de “statement completion questionnaire”. Este tipo de instrumento de coleta contém um elemento ‘disparador’ ou ‘gatilho’ para instigar os sujeitos-participantes a darem suas respostas em forma de metáfora (ensinar inglês é como...), mas não necessariamente garante que os pesquisados o façam, por isso são considerados como semi-estruturados, porém abertos.

O questionário de nosso estudo é composto de sete (07) afirmações semi-estruturadas ou proposições (ver no quadro 3 abaixo), que gerou 25 metáforas e 107 enunciados metafóricos, relacionadas às perguntas de pesquisa deste estudo:

- 1) Quais são as crenças do professor em relação ao ensino de inglês na atualidade?
Que status atribuem à língua?
- 2) De que forma os professores recebem os discursos do governo no que se refere aos documentos que estabelecem diretrizes e orientações para o ensino do inglês no ensino médio?
- 3) O professor acredita que suas práticas pedagógicas contribuem para o aprendizado da língua? De que modo?
- 4) Há, nas crenças dos professores, traços ou evidências que apontem uma possível mudança ou resignificação em relação ao ensino público do inglês?

QUADRO 3: Questionário Semi-estruturado de Metáforas

(Elaborado pela pesquisadora em 02/07/2009)

1. Ensinar inglês para mim é como...
2. Considero minhas práticas pedagógicas como...
3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...
4. Aprender inglês na atualidade é como...
5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como...
6. Nos dias de hoje falar inglês é como...
7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como...

É importante observar que algumas das afirmações formuladas são semelhantes (ex. 1 e 3; 2 e 3; 4 e 6) e foram desenhadas dessa forma propositalmente, de modo a capturar possíveis discrepâncias nas respostas dadas pelos sujeitos-participantes e/ou obter dados complementares. Além do questionário semi-estruturado, apresentado acima, também foi aplicado um questionário voltado para o desenho do perfil do sujeito-participante (ANEXO VIII).

3.3.1.2. NOTAS DA PESQUISADORA

As notas da pesquisadora (ANEXO VI) são anotações de conversas informais com os professores-participantes que surgiram enquanto estes respondiam o questionário de metáforas. Este instrumento foi elaborado para que não se perdessem ricos relatos que espontaneamente alguns professores-participantes fizeram. Os dados surgiram de anotações que a pesquisadora foi registrando (técnica jornalística de reportagem), conforme os professores sentiam vontade de relatar. Terminado o tempo com o professor-participante, a pesquisadora redigia o relato do professor em forma de nota-reportada. As informações registradas das conversas informais resultaram em 06 notas-relatos (ANEXO VI).

3.3.1.3. RELATOS DE COLABORADORES

O ‘Relato de Colaboradores’ (ANEXO VII) também foi um instrumento criado para registrar a colaboração de três professoras do ensino médio, de outras disciplinas, que espontaneamente, em presença do professor-participante e da pesquisadora, se sentiram à vontade para fazer suas atribuições em relação às suas experiências profissionais no ensino médio da escola pública. Então, no final da interação, a pesquisadora pediu às professoras que fizessem uma pequena narrativa, de seu próprio punho, sobre o que elas haviam acabado de compartilhar.

3.3.2. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi feita ao longo de sete meses, de julho de 2009 a 04 de fevereiro de 2010. Inicialmente planejamos obter os dados da maioria dos professores de inglês do ensino médio num espaço de três a quatro meses, entretanto, ao longo do período, fomos nos deparando com a dificuldade de encontrar os professores ou de obter de volta os dados.

Optamos por visitar as escolas e conversar pessoalmente com cada sujeito-participante, ao invés de enviarmos os formulários pelo correio ou via Secretaria de Educação. Uma vez que o objetivo do presente estudo é fazer ouvir a voz do professor de inglês do ensino médio, seria incoerente obter os dados da pesquisa por meio de uma instituição oficial do governo – o sujeito-participante poderia sentir-se coagido ou obrigado a responder o questionário, e, na tentativa de resguardar-se, poderia camuflar suas respostas, fazendo com que os dados coletados perdessem seu valor.

Entretanto, na prática, a maioria das visitas às escolas foi infrutífera, pois não conseguíamos contato direto com o professor ou não conseguíamos coletar dele (a) os dados necessários, por diferentes razões.

QUADRO 4: Obstáculos na Coleta de Dados

Motivos que impediram o contato direto com o professor	Motivos que impediram a coleta dos dados
<ol style="list-style-type: none"> 1. Professor em aula; 2. Aula cancelada; 3. Professor de licença médica. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Professor chega e sai da escola com pressa, não podendo disponibilizar seu tempo; 2. Não devolução do questionário.

Antes de iniciarmos a coleta de dados propriamente dita, enviamos dois questionários, via-email, no início do mês de julho de 2009, a dois professores conhecidos que se encaixavam no recorte do estudo, para efeitos de teste do instrumento de pesquisa. Esses foram os primeiros dados obtidos (sujeito-participante 01 e 02). Durante o mês de agosto e setembro foram feitas visitas a várias escolas, sem nenhum sucesso.

Diante das circunstâncias, se fez necessário optar por outra estratégia de aproximação aos professores. Foi obtida a informação de que havia professores de inglês da rede pública matriculados como alunos especiais em algumas disciplinas do programa de mestrado, e, por este caminho, em visitas às salas de aula, foram coletados os dados dos sujeitos-participantes 03 a 09. Os dados dos sujeitos 10 a 12 foram coletados no Encontro de Professores da APLIEMT, realizado na cidade de Sinop-MT, por intermédio de um membro organizador do evento, em outubro de 2009; os dados dos sujeitos 18 e 19 foram coletados por intermédio de uma colega de mestrado que leciona em Pontes e Lacerda e os questionários foram enviados pelos sujeitos-participantes via-email. Por fim, os dados dos sujeitos-participantes 13 a 17 foram obtidos durante a semana pedagógica, que antecedeu ao início do ano letivo em 2010, em visita a algumas escolas. Após o dia 05 de fevereiro de 2010 a coleta de dados foi encerrada.

A maior parte dos questionários respondidos foi obtida através da distribuição do formulário ao sujeito-participante, via-email ou face-a-face, informando a este que se tratava de uma pesquisa relacionada aos professores do ensino médio e perguntando ao sujeito se ele gostaria de contribuir com a pesquisa completando o questionário. Em nenhum momento foi dito ao sujeito-participante que ele (a) deveria completar o questionário em forma de metáfora, pois queríamos que a metáfora emergisse, uma vez que o dispositivo de indução já estava presente no enunciado a ser completado. (Ensinar inglês para mim é **como...**).

Entretanto, os dados coletados na última etapa – durante a semana pedagógica que antecedeu o início do ano letivo – teve um caráter diferente. Ao abordar o professor de inglês nos intervalos da semana pedagógica a fim de que ele respondesse o questionário, este espontaneamente iniciava uma conversa em relação ao seu trabalho e ao contexto escolar, atraindo inclusive professores que estavam próximos ao local onde nos encontrávamos – eu,

esperando que o sujeito-participante terminasse de completar o questionário e ele (a), escrevendo suas contribuições.

Essas conversas informais com os sujeitos-participantes estão reportadas e classificadas como '*Notas da Pesquisadora*', trata-se de uma coleta que não havia sido estabelecida previamente como instrumento, mas que foi incorporada à pesquisa por conter amostras discursivas significativas e contextualizadas, que foram consideradas e utilizadas como dados complementares na interpretação dos dados.

Foram classificados também relatos escritos de três sujeitos, que embora não fizessem parte do recorte da pesquisa, geraram dados afins, aqui categorizados como '*Relatos*'. Veja o quadro de resumo da coleta dos dados, a seguir:

QUADRO 5: Resumo da Coleta de Dados

Sujeito-participante	Data de coleta (Questionário)	Notas da Pesquisadora	Relatos de outros Sujeitos-colaboradores
Professor 01 (P1)	07/07/2009		
Professor 02 (P2)	09/07/2009		
Professor 03 (P3)	08/09/2009	Nota 01	
Professor 04 (P4)	13/09/2009		
Professor 05 (P5)	15/09/2009		
Professor 06 (P6)	15/09/2009		
Professor 07 (P7)	21/09/2009		
Professor 08 (P8)	23/09/2009		
Professor 09 (P9)	23/09/2009		
Professor 10 (P10)	23/10/2010		
Professor 11 (P11)	23/10/2010		ANEXO VIII
Professor 12 (P12)	23/10/2010		
Professor 13 (P13)	01/02/2010	Nota 02	
Professor 14 (P14) Colaborador 1	01/02/2010	Nota 03	Relato 1
Professor 15 (P15) Colaborador 2	02/02/2010	Nota 04	Relato 2
Professor 16 (P16)	02/04/2010	Nota 05	

Professor 17 (P17)	04/02/2010	Nota 06	
Professor 18 (P18)	04/02/2010		
Professor 19 (P19)	04/02/2010		

3.3.3 PROCEDIMENTOS DE PROCESSAMENTO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Se o período de coleta foi árduo, devido as dificuldade de acesso aos sujeitos-participantes – e esta foi uma das importantes lições aprendidas no exercício da pesquisa – estabelecer os procedimentos de análise e interpretação dos dados não foi desafio menor.

A escolha por analisar as crenças metaforicamente se deu por dois motivos: em primeiro lugar, porque a metodologia do estudo de crenças por meio de metáforas está inscrita na abordagem discursiva das crenças, permitindo assim uma análise interpretativa que considera as crenças como construtos dinâmicos e sociais, levando em conta na investigação as próprias palavras do sujeito-participante (BARCELOS e KALAJA, 2003); em segundo, por poder tratar a crença como resultante de um processo de atribuição, o que permite compreender como o sujeito representa uma determinada realidade social e como ele a constrói (KRAMSCH, 2003)

A fim de dar início ao processamento, os dados da pesquisa foram digitados e os sujeitos-participantes enumerados [P1, P2, P3, etc. (ANEXO II)]. Na sequência, o questionário foi desmembrado de modo a dar melhor visualização às respostas dadas pelos sujeitos-participantes: foi criada uma tabela para as proposições enunciadas no instrumento de pesquisa, e em seguida, junto a cada proposição foram inseridas suas respectivas respostas, ou seja, as contribuições dos sujeitos-participantes para cada questão proposta no questionário (ANEXO III).

Após separar as sete proposições do questionário e suas respectivas respostas, usou-se o recurso do negrito a fim de identificar elementos com sentidos similares ou parecidos que se repetiam nas respostas dadas pelos 19 sujeitos-participantes (seleção de repertório discursivo).

O procedimento mencionado acima foi feito para auxiliar a interpretação dos dados e para facilitar a atribuição de enunciados metafóricos (metaphoric statements), porém, não faz parte dos procedimentos descritos por Kramsch (2003) em sua metodologia de processamento metafórico das crenças. Tal procedimento foi inspirado na perspectiva discursiva das crenças sugerida por Dufva (2003), que salienta a presença do discurso do ‘Outro’, em particular o do ‘Outro’ com certa autoridade, e no conceito de Bakhtin (2006) sobre a palavra enquanto indicador de transformações sociais (retomados no capítulo 4, item 4.5).

Uma vez destacados esses elementos discursivos, de sentidos similares, que se repetiam nos enunciados de diferentes sujeitos-participantes, agrupou-se os sentidos que emergiram em duas assertivas: a dos *sentidos de reprodução do discurso hegemônico* e a dos *sentidos de possibilidade de um contra discurso*, (ANEXO III).

Na etapa seguinte passou-se ao processo de atribuição²⁵ das crenças referente aos enunciados dos participantes (ANEXO IV) com o propósito de construir “enunciados metafóricos no espaço das crenças dos sujeitos-professores” (KRAMSCH, 2003:111). Entende-se por processo de atribuição das crenças (p.41-42), no contexto desta pesquisa, a construção subjetiva da pesquisadora referente aos enunciados atribuídos pelos participantes às proposições referentes ao status percebido do inglês, ao ensino-aprendizagem de inglês, as práticas pedagógicas dos professores e aos documentos oficiais PCNEM e OCEM.

Em uma breve retomada dos procedimentos de coleta, processamento, análise e interpretação dos dados, é importante lembrar que os dados da presente pesquisa foram coletados por meio de um instrumento principal - questionário de metáforas - e de instrumentos complementares - notas da pesquisadora e relatos de colaboradores.

Os dados principais, apurados por meio do questionário, foram processados em três fases: 1ª) fase de seleção do repertório interpretativo, com o intuito de auxiliar o processo de atribuição dos enunciados metafóricos das crenças, que geraram dados que correspondem às assertivas de *‘sentidos de reprodução do discurso hegemônico’* e de *‘sentidos de possibilidade de um contra discurso’*; 2ª) fase de atribuição de crenças em relação aos

²⁵ O processo de atribuição refere-se a como o sujeito representa uma determinada realidade social e como ele a constrói.

enunciados fornecidos pelos sujeitos-participantes (*atribuição de crenças por meio de enunciados metafóricos ou processamento metafórico*).

No que se refere à interpretação dos dados, utilizamos para tal tarefa as proposições de articulações dos espaços das crenças descritos por Kramersch (2003), associadas aos pressupostos teóricos orientadores mencionados anteriormente, no início deste capítulo. Os dados complementares, contidos nas notas da pesquisadora e nos relatos, também foram utilizados na etapa de interpretação, servindo como informações adicionais à compreensão do contexto da pesquisa, como pode ser visto no capítulo 4, a seguir.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DA ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é fazer uma análise dos enunciados de professores de inglês do ensino médio, baseada no processamento metafórico, metodologia analítica utilizada por Kramersch (2003) e interpretá-los, à luz da concepção sócio-discursiva da linguagem, da proposta para um professor crítico-reflexivo e do inglês enquanto língua mundial, conforme explicitado nos pressupostos orientadores da pesquisa (cap. 1, item 1.4). De acordo com os dados coletados, procura-se, portanto, explorar as crenças em metáforas, e as articulações dos espaços das crenças, segundo as perspectivas dos professores entrevistados, a fim de ver emergir as crenças atribuídas pelo professor de inglês do ensino médio em relação: a) ao status do inglês e ao seu ensino nos dias de hoje; b) às suas próprias práticas pedagógicas c) às diretrizes do governo para o ensino de línguas. Por fim, este capítulo traz os resultados da análise que buscou identificar, nos enunciados metafóricos e nas crenças atribuídas, traços ou evidências de um contra discurso em favor da resignificação dos sentidos do ensino público do inglês no ensino médio.

4.1. INTRODUÇÃO: ENTRADA NA MINA DOS SENTIDOS

Quando um explorador adentra uma caverna, além de alguns instrumentos que carrega consigo para auxiliá-lo em sua expedição, leva principalmente suspeitas de que vai encontrar algo que trará benefícios, soluções ou respostas para algo que ele acredita existir. O pesquisador também, quando se trata de um estudo.

Neste caso, especificamente, a pesquisadora saiu em busca de fragmentos que pudessem conter faíscas de esperança ou fagulhas capazes de produzir pequenas tochas que, por sua vez, fossem capazes de tornar visíveis aos olhos da sociedade as histórias que se encontram circunscritas nos ditos escombros da escola pública e os prováveis bens que reluzem soterrados.

Mas, será que existe, outra história a ser contada sobre o ensino na escola pública, principalmente no que se refere ao ensino do inglês?

4.2. METÁFORAS ENUNCIADAS PELOS PARTICIPANTES

As metáforas que apareceram nos enunciados foram agrupadas conforme as perguntas da pesquisa: a. o status do inglês e seu ensino nos dias de hoje (item 4.2.1); b. as práticas pedagógicas encaminhadas pelos professores de inglês (item 4.2.2); c. as diretrizes do governo para o ensino de línguas (item 4.2.3) de modo a sistematizar a análise e interpretação dos dados e didatizar a apresentação dos resultados. Serão feitos breves comentários a respeito das metáforas abaixo, na busca de permitir a emersão de sentidos que serão discutidos de forma mais abrangente na seção dos enunciados metafóricos.

4.4.1. METÁFORAS DO STATUS DO INGLÊS E SEU ENSINO NA ATUALIDADE

Nos dias de hoje falar inglês é como...	alimentar-se para manter-se vivo (P7) aprender a viver. (P7) respirar. (P12)
Aprender inglês para mim é como...	válvula de escape (P6) aprender a viver. (P7) respirar o ar. (P9)
Ensinar inglês para mim é como...	comer uma coisa bem gostooooosa!!! (P6) ensinar uma criança a dar seus primeiros passos. (P7) o café da manhã. (P10) respirar. (P11) dar murro em ponta de faca. (P13)
Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...	jogar conversa fora. (P6) navegar contra a maré . (P7) descascar um abacaxi. (P10) nadar contra a maré. (P11)

As metáforas referentes ao inglês nos dias atuais indicam um sentido de ‘conhecimento e habilidade vital’, tomando o saber inglês por funções como “alimentar-se”,

“respirar”. Saber inglês, conforme apontam as metáforas, é visto como saber viver no mundo contemporâneo, reforçando o importante status e papel que a língua ganhou no cenário mundial. Tal sentido de essencialidade aponta que o ensino de inglês não pode mais ser negligenciado pelo governo. O presente contexto mundial coloca o ensino da língua na escola pública como uma questão de cidadania e inclusão social.

Ensinar inglês aparece em algumas metáforas como um ato prazeroso, gostoso, que alimenta e energiza (“café da manhã”). Em outras, é tomado como uma tarefa que não leva a lugar nenhum, a não ser a exaustão e a frustração de se perceber num esforço inútil (“navegar contra a maré”) ou como uma tarefa que requer habilidade, paciência e principalmente destreza para ser cumprida (“descascar um abacaxi”). Socialmente, no Brasil, o sentido da metáfora “descascar abacaxi” está associado a resolver um problema complexo que vai exigir muito esforço, ou a uma tarefa necessária que as pessoas, em geral, não gostam de realizar por ser árdua e desagradável.

4.2.2. METÁFORAS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ENCAMINHADAS PELOS PROFESSORES DE INGLÊS

Considero minhas práticas pedagógicas como...	peixe fora d’água (P6) um pudim mole (P10)
Acredito que meus alunos do ensino médio são como...	vasos, uns cheios, uns com pouco, outros vazios. (P4) animais dentro de uma floresta em chamas. (P6) pedras preciosas (P7) visitantes de um museu de arte moderna (P10) diamantes a serem lapidados (P11) sementes que precisam de apoio (P16)

Em relação às práticas pedagógicas, as metáforas que surgiram se referem a um sentido de “inadequação” (“peixe fora d’água”). Pensar em um peixe fora da água remete-nos

a um ser que está em algum lugar que não devia estar, um lugar onde ele não pode ser ele mesmo; um lugar que não o permite realizar as funções para as quais ele foi destinado a cumprir.

A metáfora do “pudim mole” parece carregar o sentido de “inconsistência”, de algo que não consegue se sustentar ou manter-se em uma forma que o caracterize como ‘pudim’. O que faz um pudim ficar mole? Falta de ingredientes, o ponto correto do cozimento, o tempo certo de esfriamento, a habilidade de tirá-lo da forma, etc. O “pudim mole” causa frustração a quem o faz, não chega ao ponto esperado, não atinge a forma que o faz ser reconhecido e desejado como “pudim”.

Os alunos são comparados a “animais dentro de uma floresta em chamas”, metáfora que remete a seres em uma situação caótica e perigosa, que estão correndo para todos os lados em busca de uma saída - uma saída da qual depende sua sobrevivência. Essa metáfora reforça o sentido dado ao inglês como um instrumento vital.

A metáfora que toma os alunos por “visitantes de um museu de arte moderna” é curiosa, pois remete a conteúdos a serem vistos e apreendidos (obras de arte) e também a um conhecimento de difícil compreensão (a arte moderna). É comum a fala social que descreve a Arte Moderna como algo incompreensível, desconexo, de difícil apreciação. Assim, comparar os alunos a “visitantes de um museu de arte moderna” pode indicar que eles não conseguem entender o que vêem ou que eles se comportam como se estivessem diante de conteúdos e contextos que eles não compreendem e dos quais apreendem quase nada.

As metáforas que descrevem os alunos como “pedras preciosas” “diamantes a serem lapidados”, “sementes que precisam de apoio” remetem ao sentido de valor e potencial, reconhecendo e atribuindo ao aluno sentidos positivos. Por conseguinte, tais atribuições aumentam as possibilidades de construção de um ambiente mais propício ao aprendizado do inglês.

4.2.3. METÁFORAS DAS DIRETRIZES DO GOVERNO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

<p>As políticas educacionais para o ensino de inglês (PCNEM, OCEM) são como...</p>	<p>bolinhas de sabão, lindas e coloridas porém estouram rapidinho (P6)</p> <p>bons manuais não aplicados (P7)</p> <p>um osso duro de roer (P10)</p>
---	---

No que se refere aos documentos oficiais (PCNEM, OCEM), as metáforas trazem um sentido de fragilidade (bolinhas de sabão), de qualidade relativa – uma vez que, apesar de trazerem conteúdos significativos para o ensino de línguas, não são postos em prática (bons manuais não aplicados). Quando se apresenta a metáfora “um osso duro de roer” visualiza-se “algo do qual é difícil obter o que se quer ou precisa”. Esta metáfora retrata uma antiga reivindicação dos professores por exemplos práticos de encaminhamentos pedagógicos que possam estar em conformidade com as diretrizes e orientações curriculares. A falta de oficinas de atividades pedagógicas e de intercâmbio de experiências entre os professores são fatores cruciais para a dificuldade expressa nessa metáfora.

4.5. ENUNCIADOS METAFÓRICOS DAS CRENÇAS

Conforme mencionado no capítulo 2, ao invés de buscar uma sistematização hierárquica das crenças ou a identificação das mesmas a fim de corrigir possíveis inverdades que impedem ou dificultam a aquisição de uma segunda língua, as pesquisas mais recentes nesse campo enfatizam a natureza constitutiva e transformativa do discurso na formulação das atitudes e das crenças.

O interesse dos estudos atuais em relação às crenças concentra-se em compreender o processo de atribuir a si mesmo e aos outros, por meio da linguagem, crenças que não apenas representam as realidades sociais, mas que também as constituem (KRAMSCH, 2003:111).

Um exemplo corriqueiro da fala cotidiana, que ilustra a afirmação de Kramsch (2003), é quando um sujeito diz ao outro: “mas eu nunca ouvi falar disso, nunca li nada sobre isso. Será que isso existe? Será que é possível?” (leia-se: é algo que aconteceu? Que se materializou na realidade?). Ou seja, se algum acontecimento ou fenômeno ainda não foi dito ou escrito, ele

parece não existir socialmente. Nesse sentido, o discurso e o valor a ele atribuído (crenças) têm poderes constitutivos sobre a realidade.

O recurso do enunciado metafórico (“Aprender inglês é **como**”, por exemplo), enquanto instrumento de captação de dados, se mostra bastante eficaz na identificação das crenças, pois instiga o sujeito a refletir sobre sua experiência de vida, a sintetizar “a que” se compara o processo de ‘aprender inglês’, ao mesmo tempo em que o leva a fazer atribuições de valor ao ‘aprender inglês’. Assim sendo, apesar de não ser uma metáfora nos termos que a define, o enunciado metafórico é capaz de alcançar um efeito semelhante, revelando crenças inseridas no discurso social e dando indícios de como o sujeito se posiciona em relação a esse discurso.

Foram feitas duas proposições no questionário a fim de coletar enunciados metafóricos sobre o status do inglês: “Aprender inglês na atualidade é como” e “Nos dias de hoje falar inglês é como”. As proposições foram elaboradas de modo bem semelhante, com o intuito de captar ou observar possíveis discrepâncias nas respostas dos participantes. Os dados obtidos nos levaram aos seguintes enunciados metafóricos:

Proposição: “Aprender inglês na atualidade é como...”

Enunciado Metafórico dos enunciados (atribuição do pesquisador)	
A.I. adquirir um conhecimento essencial que atende a uma necessidade da vida cotidiana.	
A.II. um meio de inclusão social e de ver o mundo por outras perspectivas.	
A.III. uma condição para inclusão no mercado de trabalho e no mundo globalizado.	
A.I. Enunciados Metafóricos (atribuição dos sujeitos participantes)	Nº
“aprender a língua materna, pois o inglês está no cotidiano”	P3
“uma necessidade diária”	P4
“pouco se aprende, é difícil, mas a tentativa é feita, no possível”	P5
“aprender a viver, pois ele está presente nos meios de comunicação e em nosso cotidiano”	P7
“respirar o ar. Cada vez torna-se imprescindível o aprendizado da língua”	P9
“ser livre”	P12
A.II. Enunciados Metafóricos (atribuição dos sujeitos participantes)	Nº
“obter uma ferramenta de inclusão e ampliação de horizontes para entender a cultura do outro e analisar a sua própria”	P14
“incluir socialmente, vencer desafio, ler melhor o meio, entender melhor o mundo em que se vive”.	P15
“conhecer realidades diferentes daquela que se tem em ‘casa’ ”	P19

A.III. Enunciados Metafóricos (atribuição dos sujeitos participantes)	Nº
“entender o nível de comunicação do aprendiz, principalmente para a vivência no mundo globalizante no qual vivemos.”	P3
“subir mais um degrau, pois o inglês é essencial nos dias atuais, e às vezes não é o suficiente, porque em algumas empresas apenas saber inglês não é mais garantia de uma colocação destacada, pois é preciso dominar dois ou três idiomas”	P8
“aprender a datilografar no passado (todos o faziam!)”	P11
“Necessidade básica para o mundo globalizado”	P16
“Cuidar do seu próprio futuro, vivemos num mundo globalizado”	P17
“uma necessidade constante. O conhecimento de uma ou mais língua se faz necessário para ocuparmos espaço no mercado de trabalho hoje”	P18
“(…) poder oportunizar e garantir, talvez, o seu futuro	P19

Proposição: “Nos dias de hoje falar inglês é como...”

Enunciado Metafórico dos enunciados (atribuição do pesquisador)	
B.I. exercitar a cidadania, adquirir conhecimento, reconhecer a importância social da linguagem.	
B.II. matéria ou atividade de função essencial para a vida.	
B.III. uma condição para estar atualizado e participar do mercado de trabalho	
B.I. Enunciados Metafóricos (atribuição dos sujeitos participantes)	Nº
“adquirir a primeira língua, para realizar interações sociais por meio da linguagem”	P3
“perceber que vivemos num mundo plurilíngüe”	P4
“saber andar de bicicleta, mesmo tendo carros na garagem”	P6
“não ser analfabeto”	P13
“interagir de várias formas no mundo”	P17
“ampliar consideravelmente nosso horizonte cultural e nossa capacidade de processar informações”	P18
B.II. Enunciados Metafóricos (atribuição dos sujeitos participantes)	Nº
“Um alimento que precisamos para melhor sobreviver”	P2
“Alimentar-se para se manter vivo”	P7
“Respirar”	P12
B.III. Enunciados Metafóricos (atribuição dos sujeitos participantes)	Nº
“Se há prática é bom, porém, nem todos a possuem e procurar atualizar-se sempre”	P5
“Estar atualizado e conseguir um bom nível de excelência”	P8
“Se imbuir de um idioma de renome internacional e se incluir num mundo globalizado e cada vez mais sem fronteira”.	P9
“Falar português e estar no mercado de trabalho”	P16
“A fluência na língua inglesa abre as portas para o mercado de trabalho”.	P19

É possível afirmar que a importância de aprender inglês, atribuída por meio desses enunciados é de ordem primária por se apresentar como vital e frequente: “respirar o ar. Cada vez torna-se imprescindível o aprendizado da língua (P9)”; “uma necessidade diária (P4)”.

Os participantes P14, P15 e P19 (A.II) parecem acreditar que o inglês serve como um instrumento de inclusão e de aumento da capacidade de leitura da realidade, que permite ao

aluno compreender melhor a diversidade cultural da sociedade mundializada. A atribuição dessa crença é diferenciada e pode exercer influências frutíferas no processo de ensino e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas do professor. Por exemplo, projetos interdisciplinares envolvendo as disciplinas de inglês, português e espanhol, de modo a mostrar aos alunos as variadas manifestações lingüístico-culturais que circulam e se materializam em diversas culturas onde essas línguas são faladas.

A atribuição da crença de que o inglês é uma exigência mercadológica na atualidade foi a que mais emergiu dos enunciados metafóricos. Saber inglês parece ser uma condição para a inserção e permanência no mercado de trabalho, porém os entrevistados demonstram acreditar que, mesmo de posse desse capital lingüístico, o futuro é incerto e que saber apenas uma língua estrangeira (inglês) talvez não seja suficiente para atender as exigências do mercado.

Ao comparar as atribuições do enunciado “Aprender inglês na atualidade é como um meio de inclusão social” às atribuições do enunciado “Nos dias de hoje falar inglês é como exercitar a cidadania, adquirir conhecimento, reconhecer a importância social da linguagem”, nota-se que a última enfatiza mais o sentido da interação social possibilitada pelo inglês e acrescentam que o fato do inglês ser um idioma em evidência pode ampliar a percepção da pluralidade lingüística existente, bem como ser um instrumento de conscientização da cidadania mundial.

Pensar no inglês como um modo de incluir pessoas nas dinâmicas e interações sociais contemporâneas e capacitá-las para o exercício da cidadania é uma questão que vem sendo discutida há algum tempo, contudo, ainda é uma prática pouco difundida nas escolas – sejam elas públicas, privadas ou institutos de línguas.

Ao comparar as respostas dadas às duas proposições, observa-se que os participantes atribuem ao inglês o status de “língua da globalização” e o colocam na condição de uma “necessidade básica dos dias atuais”, chegando até a comparar o inglês à língua materna, devido ao grau de importância que os participantes atribuíram ao idioma estrangeiro.

Reconhecer o status do “inglês globalizado”, no contexto da pesquisa significa atribuir a esta língua um valor econômico de grande peso, uma vez que saber inglês se torna um bem do qual depende à inserção e permanência no mercado de trabalho, de acordo com os

enunciados “Aprender inglês na atualidade é como uma condição para inclusão no mercado de trabalho e no mundo globalizado” e “Nos dias de hoje falar inglês é como uma condição para estar atualizado e participar do mercado de trabalho”. Entretanto, os dados também revelam o status do inglês como um instrumento para o exercício da cidadania e para a interação social numa esfera mundial (A.II.e B.I.).

Essas perspectivas são relevantes para uma possível ressignificação e/ou reorientação dos sentidos de ensinar inglês no ensino médio, além de estarem em consonância com as diretrizes dos PCNEM/OCEM.

Em relação ao ensino de inglês de modo geral, os dados fornecidos pelos professores-participantes apontaram que:

Proposição: “Ensinar inglês para mim é como...”

Enunciado Metafórico dos enunciados (atribuição do pesquisador)	
C.I. auxiliar o aluno a desenvolver uma habilidade-chave que pode trazer-lhe novos conhecimentos e proporcionar-lhe novas experiências	
C.II. realizar uma atividade prazerosa, de valor ou de função essencial	
C.III. uma condição para estar atualizado e participar do mercado de trabalho	
C.IV. realizar uma tarefa que gera sofrimento, frustração, que não traz o resultado esperado	
C.I. Enunciados Metafóricos (atribuição dos sujeitos participantes)	Nº
“é como estivesse alfabetizando”	P5
“ensinar a ler, a escrever e a ver um mundo diferente”	P19
“ensinar a uma criança a dar seus primeiros passos”	P7
“é mostrar a importância de conhecer novas culturas”	P2
“aprender estruturas novas e estar em contato com o novo”	P14
C.II. Enunciados Metafóricos (atribuição dos sujeitos participantes)	Nº
“café da manhã”	P10
“comer uma coisa bem gostosa”	P6
“algo prazeroso”	P4
“uma satisfação”	P15
“respirar”	P11
“acompanhar e apreciar o desenvolvimento, as fases de uma planta”	P19
“perceber as mudanças e nos alegrarmos com elas”	P19
“praticar a cidadania”	P2
C.III. Enunciados Metafóricos (atribuição dos sujeitos participantes)	Nº
“estar sintonizada com as novas demandas de ensino”	P9
“é estar em contato com o jovem que não nos deixa envelhecer”	P14
“é buscar o tempo todo, correr atrás”	P17
“é um grande desafio”	P1
“interagir com o mundo”	P16
C.IV. Enunciados Metafóricos (atribuição dos sujeitos participantes)	Nº

“dar murro em ponta de faca”	P13
“não tem apoio para efetivar o trabalho”	P17
“enfrentar resistência de muitos educandos”	P4

É possível observar que, os sentidos positivos das crenças atribuídas ao ensino de inglês aparecem de forma significativa e majoritária nos enunciados metafóricos dos professores (C.I.,C.II. e C.III.) se comparados aos sentidos negativos (C.IV.).

Percebe-se a presença da crença de que “ensinar é uma tarefa nobre, uma função essencial que alimenta a alma do professor e o faz se sentir em movimento e conectado com a realidade”, embora também esteja explicitada a crença, já conhecida e presente em outras pesquisas da área (DIAS, 2006; LYONS, 2009) de que “ensinar é uma tarefa que gera sofrimento e frustração”

Quando é pedido aos professores-participantes que estes se manifestem sobre o ensino de inglês no ensino médio especificamente – campo de sua atuação e de sua realidade imediata – há uma divisão clara nos sentidos dos enunciados, revelando basicamente duas crenças:

Proposição: “Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...”

Enunciado Metafórico dos enunciados (atribuição do pesquisador)	
D.I. enfrentar um desafio, tarefa séria que exige coragem e comprometimento. D.II. trabalhar no território da desmotivação e incompreensão, uma tarefa árdua, perda de tempo e energia.	
D.I. Enunciados Metafóricos (atribuição dos sujeitos participantes)	Nº
“uma necessidade de comprometimento de cada professor, já que o interesse do aluno é bem presente”	P3
“tarefa séria”	P4
“uma luta diária, pois minhas crenças nem sempre condizem com as dos meus colegas e fico indignada com o resultado obtido quando acho que ele poderia se melhorado”	P14
“buscar outras alternativas”	P1
“Buscar sempre!!!”	P17
“abrir caminhos ou ter que demonstrar o quanto saber uma LE é importante”	P12
“quebrar tabus e conscientizar o jovem para a importância do aprendizado da língua para a vida”	P15
“um desafio, os alunos não trazem bagagem”	P18
“o professor deve ter o objetivo bem claro e batalhar muito para alcançá-lo e poder fazer a diferença. A prática pedagógica do professor pode fazer a diferença, caso ela seja diferenciada e consiga aplicá-la no decorrer de todo o ano”	P19

D.II. Enunciados Metafóricos (atribuição dos sujeitos participantes)	Nº
“efetivamente ensinar sem motivação, eles põem um bloqueio em sua mente, pois sempre dizem que inglês é muito difícil e que não aprendem”.	P8
“ensinar de fato, inglês no ensino médio hoje, é difícil diante do descaso da maioria dos alunos. A frustração com o estudo da língua estrangeira em escola pública é grande. Então a disciplina perde o merecimento e ambos, alunos e professores, perdem a motivação”	P19
“ensinar grego para alunos que falam latim”	P13
“descascar um abacaxi”	P10
“jogar conversa fora”	P6
“navegar contra a maré”	P7
“nadar contra a maré”	P11

Os enunciados metafóricos dos professores-participantes para a proposição acima (“ensinar inglês no ensino médio na atualidade é como...”) indicaram crenças que podem gerar dois posicionamentos definidos e divergentes: um que sugere que é praticamente impossível obter resultados satisfatórios no ensino de inglês no ensino médio; outro que parece enxergar a situação do ensino de inglês de forma realista e ponderada, com todos os seus percalços, dificuldades, porém assumindo uma postura de enfrentamento alicerçada no propósito firme, na coragem e no comprometimento, que segundo vários entrevistados parecem ser pré-requisitos fundamentais para o cumprimento da tarefa de ensinar inglês na escola pública.

Se compararmos as respostas da proposição “ensinar inglês para mim é como” às da proposição “ensinar inglês no ensino médio na atualidade é como”, é possível notar que o primeiro suscitou uma atribuição mais ideal do que o ensino de inglês representa para os professores-participantes.

Quando levados a refletir sobre o ensino de inglês no ensino médio, percebe-se que houve uma mudança nas respostas: os professores parecem ter tomado um posicionamento em relação ao ensino de inglês, parecem ter passado do conceito ‘ideal de ensinar’ para a ‘realidade de ensinar’.

Entretanto, mesmo apresentando indícios de uma reflexão mais baseada na sua prática cotidiana de ensino, as crenças atribuídas pelos professores-participantes não indicam uma total descrença no ensino de inglês.

Se há indícios de que parte dos professores desacredite que o ensino de inglês seja possível na escola pública, há outra parte que acredita, apesar das dificuldades. Essas duas crenças divergentes também podem ser percebidas nos relatos informais do entrevistado P15 (nota 02, anexo VI) e do entrevistado P19 (nota 06, anexo VI), a seguir.

O sujeito P15 diz que “os alunos parecem não estar muito preocupados, a média é muito baixa, a nota é por área, a média de inglês vai no bolo, o camarada vai empurrado”. O professor, que segundo ele foi diretor do colégio onde leciona há aproximadamente dez anos, relatou que os pais dos alunos quando chamados à escola por causa das notas baixas diziam “Coitadinho do meu filho, ele tenta, mas não consegue aprender”. Segundo o docente, “os pais de alunos da escola pública não exigem desempenho dos filhos, ao passo que no ensino particular o pai cobra do filho porque não quer perder dinheiro”.

O participante P13 não demonstrou atitude otimista ou crenças favoráveis a possíveis mudanças no sistema de ensino de inglês, ele parece não acreditar na mudança, embora tenha mostrado evidências de seus esforços para manter-se informado sobre a educação no país – P13 citou o economista e escritor Claudio Moura Castro, dizendo que este escreve artigos críticos em relação à educação no Brasil, comentou um dos artigos do colunista sobre os resultados no ensino público e no ensino privado e mostrou-me o artigo da escritora Lia Luft que estava lendo no momento (Revista Veja, Edição 2150, ano 42, nº 5, p.22, 03 de fevereiro de 2010), intitulado “Educação de Quarto Mundo”, mas admitiu que se pudesse não estaria dando aulas.

Já o entrevistado P17 demonstrou indícios favoráveis ao ensino do inglês na escola pública. O P17 relatou que sempre está em busca de atualização, que procura conversar em inglês com pessoas de seu conhecimento que vão ao exterior, assim ele pode aprender um pouco mais sobre a cultura e a língua.

Disse também que prepara apostilas para seus alunos e as disponibiliza na fotocopiadora da escola – “assim a aula rende mais um pouco e os alunos podem ter algum material para estudar em casa”, diz P17. O professor afirmou que não gosta quando pessoas dizem que não se ensina inglês na escola pública, “A gente ensina sim, não é o ideal, mas a gente corre atrás, prepara material, fazemos o que podemos, nos esforçamos”.

Ele menciona ainda que, é preciso conhecer a realidade da escola para planejar as aulas e que a carga horária é limitante. Na escola onde P19 leciona os alunos têm apenas uma hora/aula de inglês por semana.

“Aprender inglês na atualidade é como

...adquirir um conhecimento que atende a uma necessidade essencial na vida cotidiana”.

...uma condição para estar no mercado de trabalho globalizado”.

...um meio de inclusão social e de ver o mundo por outras perspectivas”.

“No dias de hoje falar inglês é como

...reconhecer a importância social da linguagem, das interações sociais e do exercício da cidadania”.

...matéria ou atividade de função essencial para a vida”.

...uma condição para estar atualizado e participar do mercado de trabalho”.

“Ensinar inglês para mim é como

...auxiliar o aluno a desenvolver uma habilidade-chave que pode trazer-lhe novos conhecimentos e proporcionar-lhe novas experiências”.

...realizar uma atividade prazerosa, de valor ou de função essencial”.

...sentir-se atualizado e conectado com a realidade contemporânea”.

... realizar uma tarefa que gera sofrimento, frustração, que não traz o resultado esperado”.

“Ensinar inglês no ensino médio hoje é como

... realizar uma tarefa que gera sofrimento, frustração, que não traz o resultado esperado”.

... enfrentar um desafio, tarefa séria que exige coragem e comprometimento”.

...trabalhar no território da desmotivação e incompreensão, uma tarefa árdua, perda de tempo e energia”.

No que se refere às crenças que os professores-participantes atribuem às suas próprias práticas pedagógicas dentro do processo de ensino-aprendizagem de inglês no ensino médio. Os resultados obtidos e interpretados revelaram:

Proposição: “Considero minhas práticas pedagógicas como...”

Enunciado Metafórico dos enunciados (atribuição do pesquisador)

E.I. sendo reflexivas e atuais”.

E.II. sendo motivadoras e flexíveis, focadas nos alunos”.

E.III. sendo deslocadas, pouco interacionais, limitadas, pouco eficazes”.

Proposição: “Acredito que meus alunos do ensino médio são como...”

Enunciado Metafórico dos enunciados (atribuição do pesquisador)

F.I. elementos valiosos, aprendizes com potencial e direito a legado, interessados e capazes”.

F.II. aprendizes perdidos, sem noção da importância da língua ou da linguagem, desmotivados e desinteressados”.

F.II aprendizes que buscam o conhecimento da língua, mas que correm riscos de não obtê-lo”.

As atribuições acima denotam familiaridade de alguns professores-participantes com o termo “prática ou ação reflexiva”, proveniente do movimento de formação de professores críticos-reflexivos, indicando um atravessamento discursivo em determinados enunciados.

O enunciado da participante P19 (“considero minhas práticas pedagógicas como pouco interacionais ou comunicativas, ainda não foi possível me libertar do modelo tradicional”) se assemelha e é reforçado pelo relato informal de um dos sujeitos-colaboradores, uma professora de química (Relato 02 – Anexo VII): “O nosso sistema de ensino não permite que o educando faça uma relação do conteúdo dado em sala de aula com as novas tecnologias, pois apesar das ‘mudanças’ continuamos em um sistema onde a ‘DECOREBA’ está em alta. As mudanças causam instabilidade e insegurança, talvez isso seja o suficiente para trabalharmos como 20 anos atrás”.

De modo geral, nota-se que vários dos professores-participantes parecem confiantes em relação às suas práticas pedagógicas, por meio do enunciado metafórico E.I. é possível perceber que vários professores atribuem às suas práticas as características de “reflexivas” e “atuais”, enquanto o enunciado E.II. indica práticas “flexíveis”, “motivadoras” e “centradas nas necessidades dos alunos”.

O sentido de ‘motivadoras’, de acordo com os enunciados dos professores, parece que se refere ao incentivo constante do docente, que visa quebrar as resistências dos alunos em relação ao aprendizado da língua e a encorajá-los com certa regularidade. Por “flexíveis” pode-se ler, práticas que se adequam a realidade do ensino público e à realidade dos alunos; que são adaptadas conforme surgem as dificuldades dos alunos em relação à língua e seu aprendizado.

Duas professoras-participantes fizeram relatos de algumas de suas práticas pedagógicas que serviram para esclarecer e exemplificar o que acreditam ser práticas motivadoras, adequadas à realidade dos alunos e atuais (NOTA 04, P15, Anexo VI e NOTA 05, P16, Anexo VI)

Primeiramente a P15 disse que adota livro didático para expandir o tempo da sala de aula e também fez o relato de um de seus projetos com os alunos – “Tem que deixar alguma

marca, dar alguma ajuda para o aluno”. A professora P15 comentou sobre o trabalho que busca desenvolver junto aos alunos, trabalhando com músicas e jogos de vocabulário.

Contou-me também sobre um trabalho de letramento que realizou no ano passado, com frases de camisetas em inglês – “os alunos foram divididos em grupos e instruídos a pesquisar 30 frases de camisetas, escritas em inglês” – relatou. Então, a partir das frases coletadas pelos alunos, a professora trabalhou a linguagem, ensinando estruturas e vocabulário.

Ela me disse que o intuito era “ampliar o vocabulário num ambiente familiar, para promover o contato com a língua” conscientizar os alunos sobre o uso de camisetas com “frases absurdas”, cujo significado muitas vezes os alunos ignoravam. Ao falar do seu trabalho com os alunos a professora conclui: “Dá trabalho? Dá, mas temos que tentar”, “Trouxe aprendizado, criou movimentação”.

O outro relato foi o da P16. A professora demonstrou o esforço que faz a fim de manter a comunicação entre ela e seus alunos, disse que sempre corrige a pronúncia, que busca trazer “coisas” que interessem aos alunos. Ela me contou que locou o filme “Crepúsculo” para mostrar em sala e trabalhar a linguagem através de um meio mais adequado ao interesse e ao mundo do aluno, uma vez que os adolescentes mostram apreço pela saga dos vampiros do bem.

E para completar o grupo das proposições relativas ao ensino-aprendizagem de inglês, pedimos aos professores-participantes que expressassem suas crenças a respeito de seus alunos, uma vez que o olhar do professor sobre o ‘Outro’ (aluno) tem relação com as crenças sobre o ensinar e sobre suas práticas pedagógicas. Os pesquisados fizeram os seguintes enunciados metafóricos:

O enunciado acima é corroborado pelo relato informal de dois sujeitos-colaboradores de uma das escolas visitadas (Relato 01 – Relato informal de uma professora de matemática e uma professora de língua portuguesa do ensino médio – Anexo VII): “Os alunos estão nos obrigando a mudarmos nosso método de lecionar. Nós professores temos que nos informar muito, estar muito ligados na mídia e principalmente na informática para não passarmos vergonha em sala de aula. Hoje nossos alunos estão bem informados e exigentes”. É possível

perceber, tanto nos enunciados dos participantes quanto no relato das colaboradoras, uma crença positiva em relação aos alunos do ensino médio, vistos como pessoas merecedoras, capazes e com direito ao conhecimento.

Nota-se também, no relato informal, embora este tenha um discurso mais contemporâneo, um atravessamento do discurso tradicional: o de que o professor precisa ser ‘o que sabe’, senão “passa vergonha em sala de aula” – se o aluno sabe e o professor não sabe, mesmo que seja um assunto não necessariamente da alçada de sua disciplina, parece resistir uma crença subjacente de que o fato seja vexatório.

Os enunciados metafóricos atribuídos aos alunos apresentam basicamente três crenças distintas em relação aos aprendizes: a de que eles são pessoas capazes e interessadas (F.I.), a de que são desmotivados e desinteressados (F.II.) e a de que querem aprender, mas estão à margem do processo de alguma forma (F.III.).

Se forem comparados os enunciados metafóricos dos entrevistados referentes ao ensino-aprendizagem de inglês nos dias atuais, às práticas pedagógicas e a crença sobre os alunos do ensino médio (ver enunciados abaixo), é possível observar que as crenças negativas sobre os alunos foram atribuídas, em sua maioria, pelos mesmos sujeitos participantes que apresentam crenças negativas em relação ao ensino do inglês no ensino médio e também às suas práticas pedagógicas. O que nos faz questionar se uma crença negativa não afeta a outra, já que elas estão correlacionadas, como afirma Kramsch (2003).

Alguns dos professores (ver enunciados abaixo) acreditam que seus alunos são desinteressados e não tem noções da importância do inglês e também que ensinar inglês no ensino médio é um processo desmotivador, gerador de sofrimento e frustração; que suas práticas pedagógicas são pouco eficazes ou limitadas. Observe:

“Acredito que meus alunos do ensino médio são como aprendizes perdidos, sem noção da importância da língua ou da linguagem, desmotivados e desinteressados”.

“Ensinar inglês para mim é como realizar uma tarefa que gera sofrimento, frustração, que não traz o resultado esperado”.

“Ensinar inglês no ensino médio hoje é como trabalhar no território da desmotivação e incompreensão, uma tarefa árdua, perda de tempo e energia”.

“Considero minhas práticas pedagógicas como sendo deslocadas, pouco interacionais, limitadas, pouco eficazes”.

O inverso também ocorreu, ou seja, vários dos participantes que apresentaram indícios de crenças positivas a respeito de seus alunos mostraram, igualmente, crenças positivas em relação às suas práticas pedagógicas e ao ensino de inglês no ensino médio.

“Acredito que meus alunos do ensino médio são como elementos valiosos, aprendizes com potencial e direito a legado, interessados e capazes”.

“Ensinar inglês para mim é como auxiliar o aluno a desenvolver uma habilidade-chave que pode trazer-lhe novos conhecimentos e proporcionar-lhe novas experiências”.

“Ensinar inglês no ensino médio hoje é como enfrentar um desafio, tarefa séria que exige coragem e comprometimento”.

“Considero minhas práticas pedagógicas como sendo motivadoras e flexíveis, focadas nos alunos”.

A proposição 5 se referiu às políticas educacionais especificadas nos documentos dos Parâmetros e das Orientações Curriculares para o ensino médio (PCNEM, OCEM), e os enunciados metafóricos coletados foram os seguintes:

Proposição: “As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como...”

Enunciado Metafórico dos enunciados (atribuição do pesquisador)

G.I. instrumentos fomentadores que possibilitam a participação do professor e a adequação do ensino à realidade local”.

G.II. instrumentos difíceis de serem compreendidos e difíceis de serem aplicados devido à estrutura atual do sistema de ensino de línguas”.

G.III. diretrizes pró-forma, apenas um meio para cumprir protocolo, não são levadas a sério pelo sistema”.

As atribuições do enunciado metafórico G.I. contem sentidos positivos (Anexo IV, G.I., P4 e P5), dois deles favoráveis ao ensino público do inglês: o de reafirmar a importância da cidadania por meio do ensino de línguas estrangeiras e o de retomar as discussões sobre o ensino de inglês e sua função educacional. Ambos os sentidos que levam a crer que os documentos podem ser utilizados na potencialização e alcance da voz do professor no cenário educacional.

A primeira leitura dos dados referentes à proposição 5 já tornou perceptível a presença do paradoxo nos enunciados metafóricos dos participantes. Sob um segundo olhar revelou-se, para além do paradoxo, a associação das diretrizes à falta de infraestrutura e de investimentos na educação. Volta-se ao ponto zero. Como acreditar na proposta curricular dos documentos oficiais se as condições precárias da escola pública não são sanadas? Se por um lado parece haver um crédito, uma vontade que as diretrizes sejam aplicáveis, por outro há a experiência que tem deixado saldos negativos ao longo de quase 40 anos.

Sob o enunciado metafórico G.III. foram colocadas as atribuições da descrença e até mesmo da ironia [*“Bem intencionadas, mas só no papel”* (P18); *“Bolinhas de sabão. São lindas e coloridas quando feitas, porém estouram rapidinho”* (P2)] e da crítica [*“Estou aguardando que algo aconteça, após a implantação do espanhol, só fico sabendo de cursos para a língua espanhola e nada para o inglês”* (P14)]. A questão da obrigatoriedade do espanhol no currículo é bastante polêmica, principalmente pela forma que o processo de implantação vem sendo conduzido. Em algumas escolas do Estado de Mato Grosso, no ensino fundamental, o inglês foi substituído pelo espanhol sem a consulta ou o consentimento dos pais e alunos.

No que diz respeito ao ensino médio não ficamos sabendo de nenhuma ocorrência desse tipo, porém alguns professores entrevistados mencionaram o fato de dos professores de espanhol já estarem recebendo apoio pedagógico do Instituto Cervantes, que tem uma parceria selada com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-MT), enquanto ainda não foi concretizada nenhuma ação que beneficiasse os professores de inglês. A P14 (NOTA 3, Nota da Pesquisadora – Anexo VI) mencionou que está aguardando iniciativas do CEFAPRO para cumprir a promessa de apoio aos professores de inglês.

No geral, os enunciados metafóricos mostram que os documentos orientadores do ensino médio são vistos com certa reserva pela maioria dos professores participantes. Entretanto, há alguns sinais de crenças positivas referente aos parâmetros e as orientações, sugerindo que os documentos podem ser benéficos por permitirem adaptações do ensino do inglês às realidades locais sem que este perca seu vínculo com o currículo nacional e por serem de certo modo reconhecidos como norteadores.

4.3 SENTIDOS DE REPRODUÇÃO DO DISCURSO HEGEMÔNICO E SENTIDOS DE POSSIBILIDADE DE UM CONTRA DISCURSO NA ESCOLA PÚBLICA

Dufva (2003:137), inscrita na abordagem discursiva, afirma que as crenças parecem ser mediadas, no sentido de que “as crenças de um indivíduo são baseadas no discurso de ‘Outros’, particularmente, no de ‘Outros’ que tem algum tipo de autoridade. Assim, as práticas discursivas de uma comunidade afetam claramente suas crenças”. Os discursos são compostos de palavras, e estas, segundo a visão Bakhtiniana são “os indicadores mais sensíveis de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam” (BAKHTIN, 2006:42).

Essas afirmações de Dufva (2003) e Bakhtin (2006) serviram de apoio para a criação de dois agrupamentos de sentidos, baseados nas metáforas dos professores-participantes: o de *sentidos de reprodução do discurso hegemônico* (discurso social majoritário, predominante e com algum tipo de autoridade ou poder sobre os “Outros”) e o de *sentidos de possibilidades de um contra discurso* (por meio de sentidos que estão despontando, que circulam em esferas restritas, portanto, ainda não esclarecidos, não reproduzidos em ampla escala, não fortalecidos socialmente).

E quais são os sentidos que predominam nos enunciados dos professores de inglês, participantes deste estudo?

No que se refere à proposição “ensinar inglês”, a maioria dos enunciados apontou para a emergência de sentidos de possibilidades de um contra discurso [*desafio, apresentação do novo, interação, prazeroso, em sintonia com o novo, inclusão social, atividade de valor, atitude cidadã*], se comparados aos sentidos de reprodução do discurso hegemônico [*estupidez que gera sofrimento, tarefa sem apoio, enfrentar resistência na realização da tarefa*].

Quando buscamos o sentido de “ensinar inglês no ensino médio hoje”, as variações de sentido de possibilidades de um contra discurso, em relação aos enunciados da proposição “ensinar inglês”, diferem consideravelmente, tomando um sentido de consciência da

importância do ensino da língua e da responsabilidade do professor na tarefa de ensinar inglês nos dias atuais [*desafio, buscar alternativas, adaptar, tarefa séria, busca séria, comprometimento, oferecer um instrumento de transposição, quebrar tabus*].

Contudo, as variações na categoria dos sentidos de reprodução do discurso hegemônico também ocorrem, os sentidos atribuídos são mais intensos [*perda de tempo, incoerente dentro do sistema educacional vigente, trabalhar no território da desmotivação e incompreensão, um esforço inútil*], fortalecendo, desse modo, o discurso dominante.

Da proposição (3) pode ser inferido que, embora seja reconhecida a força do discurso hegemônico, há um sentido de enfrentamento em formação, uma articulação que traz fios de sentido de clareza em relação ao papel do professor de inglês na atualidade [*oferecer instrumento de transposição, quebrar tabus, buscar alternativas, adaptar*] e da importância de seu trabalho [*tarefa séria, busca séria, comprometimento*].

Ao fazer tal inferência, questiona-se: o professor se sente preparado para enfrentar esse desafio? Há sentidos de possibilidades de um contra discurso neste aspecto? Então, recorreu-se aos dados obtidos na proposição ‘considero minhas práticas pedagógicas como...’, uma vez que entendemos as práticas pedagógicas como instrumentos poderosos (de enfrentamento) dentro do processo educacional.

No agrupamento dos sentidos de possibilidades de um contra-discurso, foram encontrados recursos de sentidos que podem ser considerados valiosos e encorajadores [*“considero minhas práticas pedagógicas como atuais, ferramentas necessárias, ação reflexiva, adequadas ao contexto que leciono, relevantes, práticas responsáveis e sensíveis ao saber, pacientes e cuidadosas, mutáveis, flexíveis, centradas no aluno, equilibradas entre os interesses do professor e dos alunos, em busca de adequação aos interesses dos alunos”*].

No que diz respeito aos sentidos de reprodução do discurso hegemônico, em relação às práticas pedagógicas, os enunciados metafóricos trouxeram à tona sentidos como [*deslocadas, pouco eficientes, pouco interacionais ou comunicativas, limitadas*]. Se forem comparados os dois agrupamentos de sentido desta proposição, pode-se inferir que, os sentidos de possibilidades de um contra discurso apresentam um vigor significativo em relação aos sentidos do discurso hegemônico.

Os sentidos de ineficiência que emergiram na proposição referente às práticas pedagógicas podem ser enfraquecidos com a implantação de algumas medidas de apoio ao professor, por exemplo: comunidades de troca profissional – postulada pela corrente da pedagogia crítica – nas quais o professor poderia se sentir mais fortalecido ao interagir com outros colegas, ao compartilhar suas dúvidas, ao obter orientação de pares mais avançados, ao ouvir depoimentos de professores que passaram por experiências semelhantes às suas e que possam servir de inspiração para seus encaminhamentos pedagógicos, entre outras.

Entre o sistema de ensino estabelecido (estrutura precária oferecida) e as práticas pedagógicas (recursos de enfrentamento) há um objeto ao qual essas variáveis se aplicam: os alunos (razão de ser do trabalho do professor). A proposição ‘acredito que meus alunos do ensino médio são como...’ vai indicar sentidos da relação professor/aluno, atribuídos pelo professor.

Os sentidos de reprodução do discurso hegemônico que emergiram [*“recipientes vazios de conteúdo, perdidos e em pânico, jovens que sofrem as limitações do meio social, que não dimensionam bem o valor do inglês na sociedade atual, desinteressados, desmotivados, em situação limite de desistência”*] não foram mais pujantes que os sentidos de possibilidades de um contra discurso [*“aprendizes com enorme potencial, sementes que precisam de condições para se desenvolver, necessários para o crescimento da sociedade, interessados, pedras preciosas que podem ganhar maior valor, merecedores da cidadania”*]. Ao contrário, é passível de inferência favorável aos sentidos de possibilidades de um contra discurso, uma vez que atribuir sentidos positivos aos alunos pode ser considerado um indicador de respeito e reconhecimento por parte do professor em relação ao seu ‘objeto primordial de trabalho’ (os alunos).

As proposições “aprender inglês na atualidade é como...” e “nos dias de hoje falar inglês é como...” se referem ao status atribuído ao inglês na atualidade. A maioria dos sentidos que emergiu dos enunciados apontaram para o discurso hegemônico [*“necessário, essencial, imprescindível para o mundo globalizado, exigência do mercado de trabalho, de renome internacional”*]. Tais sentidos reforçam o discurso corrente alimentado e reproduzido pelas inúmeras propagandas das escolas de idiomas em suas campanhas semestrais para captação de novos alunos.

Dentre os enunciados da proposição “nos dias de hoje falar inglês é como...”, dois em especial chamam a atenção por seus atravessamentos discursivos. Um deles: [***“Depende da classe social; para os que tem consciência da sua existência é primordial, mas para nossos alunos do ensino público eles nem tem consciência que usam a língua” P14***]. As atribuições desvelam sentidos de que “aprender inglês depende da classe social”, leia-se: “aprender inglês é para certas classes sociais”.

Segundo o enunciado “*o inglês é primordial para quem tem consciência*” e os alunos do ensino público “*nem tem consciência do uso da língua*”, logo, é possível deduzir do enunciado que o inglês não é primordial no ensino público pela falta de consciência dos alunos em relação ao uso da língua. Então, para quem ensinar inglês?

De acordo com o enunciado do P14, “depende da classe social”, “para os quem tem consciência da existência do inglês”, o que não inclui os alunos da escola pública. A que classe social “sem a consciência do uso da língua” o enunciado se refere? A classe social pobre dos alunos da escola pública? Se for esse o sentido, então os alunos pobres do ensino público não vão aprender inglês? Vão ficar à margem até terem consciência do uso do inglês ou até mudarem de classe social?

O outro enunciado que se destaca por indicar a presença de um interdiscurso é: [***“Nos grandes centros e mesmo, em empresas nacionais ou multinacionais, o inglês é vital para a contratação, mesmo para atuar em cargos ‘menos relevantes’ ele evita constrangimentos, auxilia na desenvoltura, e com o avanço da tecnologia, a globalização forçosamente demarca essa necessidade” P19***].

Se por um lado, o enunciado reflete o discurso hegemônico de que “*saber inglês é essencial para a contratação em empresas nacionais ou multinacionais, mesmo para atuar em cargos menos relevantes*”. Por outro, ele mostra a imposição do processo e suas conseqüências constrangedoras: “*o avanço da tecnologia e a globalização forçosamente demarca essa necessidade*”, “*o inglês é vital, evita constrangimentos*”. É possível inferir que sem saber falar inglês o trabalhador poderá ficar sem a contratação, que poderá se sentir constrangido.

Os sentidos de possibilidades de um contra discurso que emergiram das proposições em relação ao saber inglês nos dias atuais foram: “*importante para exercer a cidadania, instrumento de inclusão social, de compreensão cultural, de consciência da pluralidade linguística*”. A perspectiva de que o inglês pode ser ensinado para ampliar horizontes, tornar o aluno mais consciente das realidades locais/ mundiais, da diversidade lingüístico-cultural remete ao conceito de cidadania, o que é reforçado pelo sentido de que inglês pode ser um instrumento de inclusão social num sistema que gera exclusão.

No que se refere à proposição “As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas – PCNEM/OCEM – são como...”, a presença dos sentidos de possibilidades de um contra discurso pode ser considerada como tímida [“reafirmação da cidadania; instrumento para discussões e reelaborações, norteadores, que permitem adaptações locais”], se comparada à frequência e argumentação dos sentidos de reprodução do discurso hegemônico [“*frágeis, ineficientes; de difícil compreensão; frustrantes; não aplicados*”] que emergiram dos enunciados metafóricos.

É possível perceber que os sentidos de descrédito atribuídos aos documentos e políticas do ensino do inglês estão inter-relacionados às condições estruturais e funcionais do sistema da educação pública no país. Percebe-se nos enunciados uma atitude de não conformação e de ironia com o fato de se ter políticas e diretrizes, mas não se ter certas condições primordiais para a realização do ensino conforme prescrito nesses documentos.

Assim, após analisar e interpretar os enunciados metafóricos das proposições desta pesquisa e de identificar sentidos subjacentes às crenças atribuídas ao status do inglês na atualidade, ao ensino-aprendizagem de inglês no ensino médio, às práticas pedagógicas dos professores-participantes e aos documentos de diretrizes e orientações curriculares, encerramos o capítulo 4.

A seguir, no Capítulo 5, serão respondidas as perguntas da pesquisa e feitas as considerações finais.

CAPÍTULO 5

“A mente que se abre a uma nova idéia jamais volta ao seu tamanho original”.

Albert Einstein

RESPOSTAS DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou algumas crenças dos professores de inglês do ensino médio referente ao ensino deste idioma na escola pública em Mato Grosso. Por meio de pesquisa qualitativa, buscou-se apreender, através de enunciados metafóricos, que status o professor de inglês confere à língua que ensina, bem como as crenças que ele atribui às suas próprias práticas pedagógicas e às diretrizes do governo para o ensino de línguas. Entretanto, o principal objetivo desta pesquisa era o de identificar, nos enunciados metafóricos dos professores-participantes, crenças que pudessem indicar evidências semânticas de um contra discurso em formação ou que revelassem sentidos latentes em favor da resignificação do ensino público do inglês no ensino médio.

Espera-se que os resultados da presente pesquisa possam servir como material fomentador e/ou reflexivo aos grupos que trabalham em prol de uma prática pedagógica crítica e emancipatória, bem como contribuir para o fortalecimento dos sentidos capazes de criar articulações que possam contradizer o discurso hegemônico de que o lugar do inglês não é na escola pública.

5.1 RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DA PESQUISA

1) Que status o professor de inglês do ensino médio atribui à língua?

Quais são suas crenças em relação ao ensino de inglês na atualidade?

A maioria dos professores (12 dentre 19) do ensino médio que foram estudados nesta pesquisa atribuiu ao inglês o status de língua globalizada – “o inglês necessário e exigido pelo mercado para se conseguir trabalho em seu próprio país, para comunicar-se com falantes não-nativos de outros países, enfatizando-se o uso de estratégias interculturais de comunicação”, conforme enfatiza Graddol (2006: 91).

A atribuição da crença de que o inglês é uma exigência mercadológica na atualidade significa reconhecer que o inglês globalizado exerce uma relação de poder de alto impacto na vida dos sujeitos contemporâneos, impondo-lhes incertezas e constrangimentos, como afirmam alguns dos pesquisados; outros professores acreditam que saber apenas uma língua estrangeira (inglês) talvez não seja suficiente para atender às exigências do mercado.

Por outro lado, há uma parte dos professores que atribuem ao inglês o status de inglês mundializado, que segundo Rajagopalan (1999: 200-206), é uma “nova língua”, um “novo fenômeno lingüístico” que estamos presenciando na atualidade – o inglês que pertence aos usuários que dele fazem uso, principalmente como um instrumento de resistência, de inserção no cenário mundial e de cidadania.

Ensinar inglês sob essa perspectiva de enfrentamento é uma forma de promover cidadania; de capacitar o aluno para leituras mais amplas da realidade, levando-o a compreender melhor a diversidade cultural, a pluralidade linguística e as diferentes realidades sociais dos falantes do inglês.

Vários professores (06 dentre 19) acreditam que o inglês é um importante instrumento de inclusão das pessoas nas dinâmicas e interações sociais contemporâneas – atribuir tal poder ao inglês é o equivalente a admitir outra possibilidade de uso da língua que não o uso que vem provocando sérias e preocupantes redefinições nos padrões da riqueza mundial, segundo Graddol (2006).

Em relação ao ensino do inglês na atualidade parte (09 dentre 19) dos professores-participantes apontaram que ensinar inglês, a despeito de todas as dificuldades estruturais do sistema escolar público é uma atividade que lhes traz satisfação, senso de conexão com a realidade contemporânea e utilidade por poder proporcionar ao aluno novas experiências e novos conhecimentos.

Contudo, para outra parte (07 dentre 19) dos professores-participantes ensinar inglês é sinônimo de sofrimento e frustração por não obterem resultados eficazes. Para eles ensinar inglês no ensino médio hoje é como trabalhar no território da desmotivação, é uma tarefa árdua que resulta em perda de tempo e energia.

Essa crença atribuída ao ensino de inglês é compreensível se considerarmos a ínfima carga horária destinada à disciplina, a carência de recursos didáticos, o isolamento da disciplina em relação às outras matérias da grade curricular, a falta de capacitação continuada dos professores – fator crucial para a um ensino atualizado, em especial tratando-se de uma língua estrangeira, que requer um esforço diferenciado para manutenção de sua fluência e compreensão, acrescido o fato de que nos dias atuais o inglês é impactado por vários outros fenômenos culturais, sociais e econômicos – entre outros.

Se por um lado há nos enunciados dos professores a descrença e o desânimo no que se refere ao ensino do inglês no ensino médio hoje, por outro, há uma atitude de enfrentamento dos professores que vêem a situação como um desafio, uma tarefa séria que demanda uma postura de comprometimento.

Essa parcela de professores (09 entre 19) demonstrou, por meio de seus enunciados metafóricos e através das conversas informais, que apesar das inegáveis forças sociais que pressionam o ensino público do inglês, eles buscam uma prática pedagógica que faça diferença, mesmo que essa busca represente mais um esforço extra de sua parte. Os professores-participantes que apresentaram atitude de enfrentamento, também foram os professores que demonstraram o desejo de maior contato com outros professores de inglês, de ação por parte da Secretaria de Educação do Estado no sentido de oferecer condições e formação continuada aos professores de inglês.

2) O professor acredita que suas práticas pedagógicas contribuem para o aprendizado da língua? De que modo?

Dentre os professores-participantes, a maioria (15 dentre 19) atribuiu sentidos positivos às suas práticas pedagógicas. Alguns (06 dentre 19) acreditam que suas práticas pedagógicas sejam reflexivas e atuais, o que se confirmou em alguns relatos informais sobre

encaminhamentos pedagógicos que são compatíveis com os pressupostos da abordagem do letramento crítico (ex. relato de P15, Anexo VI).

Outros (09 dentre 19) acreditam que suas práticas são motivadoras, flexíveis e voltadas às necessidades do aluno e aos seus interesses, buscando ensinar por meio de jogos, filmes, apostilas especialmente preparadas para seus grupos, de projetos culturais (relato de P15, P16, P17 – Anexo VI).

Dos 19 participantes da pesquisa, 05 deles participam em algum movimento extraclasse que envolve o ensino-aprendizagem do inglês (CELING – Centro de Estudos da Linguagem; “English Show” - projeto anual da escola com os alunos; projetos culturais; projeto ‘Línguas na Escola; apresentações de diálogos com fantoches; projeto ‘Língua Estrangeira para escola pública’, Anexo VIII), o que indica a crença na possibilidade de ensino do inglês – “comprometimento e atitude séria diante da tarefa de ensinar inglês na escola pública”, conforme pode ser constatado nos enunciados da proposição 03, D.I. (Anexo IV).

Portanto, pode-se afirmar que grande parte dos professores-participantes (15 dentre 19) considera suas práticas pedagógicas válidas e acreditam que elas contribuem para o aprendizado do inglês, numa medida possível dentro da realidade na qual estão inseridos. Todavia, há uma minoria de participantes (04 dentre 19) que enuncia abertamente suas práticas pedagógicas como sendo deslocadas, pouco interacionais, limitadas, pouco eficazes – uns atribuem a ineficácia de suas práticas ao desinteresse dos alunos e às condições precárias do contexto; outros dão indicações de que precisam de orientação e apoio pedagógico, uma vez que expressaram o desejo de que suas práticas fossem mais eficazes.

As crenças atribuídas às práticas pedagógicas estão estreitamente correlacionadas às crenças em relação aos aprendizes. Parte dos professores (07 dentre 19) acredita que seus alunos são “elementos sociais valiosos, aprendizes com potencial, interessados, capazes”, e o mais significativo: atribui ao aluno da escola pública o direito de aprender inglês (Ex. “*sujeitos históricos que merecem se apropriar de conhecimentos técnicos para o próprio engrandecimento enquanto cidadão*” - P9).

Entretanto, há parte dos professores que acreditam que seus alunos são aprendizes perdidos, sem noção da importância da língua ou da linguagem, desmotivados e desinteressados (07 dentre 19). Um dos enunciados metafóricos (F.II, P4, Anexo IV) compara os alunos a recipientes (vasos) vazios, remetendo-nos à uma visão tradicional de ensino que concebe o aluno como desprovido de conhecimento, “vaso vazio de conhecimento”.

O que pode ser reforçado por meio desta pesquisa é que a crença do professor a respeito de seus alunos parece afetar suas escolhas e práticas pedagógicas, corroborando assim para a afirmação de Kramsch (2003:113) sobre o espaço de articulação das crenças, quando a autora pontua que a “atribuição de crenças não ocorre de forma isolada: uma crença ativa outras crenças a ela correlacionadas”.

Alguns dos professores-participantes (05 dentre 19) acreditam ainda que haja aprendizes de inglês do ensino médio que buscam o conhecimento da língua, mas que correm riscos de não obtê-lo [*“há os que entendem a necessidade, gostariam de frequentar cursos, mas a situação financeira é desfavorável”*]. (P19)]. Esses professores acreditam que os alunos da escola pública são capazes de aprender inglês, mas só vão alcançar este objetivo se frequentarem cursos particulares. Ou seja, apesar de não atribuírem essa falha aos alunos, acreditam que “não se aprende inglês na escola pública”.

Tem-se então, basicamente, três crenças distintas em relação aos aprendizes: a de que eles são pessoas capazes e interessadas (F.I.), a de que são desmotivados e desinteressados (F.II.) e a de que querem aprender, mas estão à margem do processo de alguma forma (F.III.). Esta última crença atribuída ao enunciado reafirma os efeitos negativos do discurso do inglês globalizado: o uso da língua gerando exclusão de cunho social e econômico.

3) De que forma os professores recebem os discursos do governo no que se refere aos documentos que estabelecem diretrizes e orientações para o ensino do inglês no ensino médio?

Os enunciados metafóricos obtidos nesta pesquisa indicaram que os documentos oficiais, PCNEM e OCEM, não são necessariamente rejeitados ou boicotados pelos professores-participantes. Ao contrário, há alguns professores (06 dentre 19) que atribuíram

crenças positivas às diretrizes e às orientações curriculares, afirmando que elas são “*como instrumentos fomentadores que possibilitam a participação do professor e a adequação do ensino do inglês à realidade local*” (enunciado metafórico G.I.). Não obstante, a maioria dos professores-participantes (12 dentre 19) alega que os documentos são de difícil aplicação, e listam uma série de razões concretas, que variam da falta de infra-estrutura à carga horária, para apoiarem seus enunciados.

È visível que a incongruência entre a prescrição normativa e a infra-estrutura real do sistema público de ensino gera indignação e descrença entre os professores, instigando a atitude de ironia explícita de vários sujeitos-participantes (G.II.). A discrepância entre o que se pede ao professor de inglês e o que o sistema de ensino público oferece a ele é o principal fator de insatisfação. Em nenhum enunciado foi mencionado que há falta de qualidade nos documentos ou, ainda, que seus conteúdos não respondessem à demanda atual do ensino de inglês.

As atribuições do enunciado metafórico G.I., por exemplo, reconhecem o lado favorável das diretrizes e orientações curriculares ao ensino público do inglês: o de reafirmar a importância da cidadania por meio do ensino de línguas estrangeiras e o de fomentar a retomada das discussões sobre o ensino de inglês e sua função educacional. Ambas as atribuições levam a crer que os documentos podem ser utilizados na potencialização e alcance da voz do professor no contexto do ensino médio. Alguns professores (P.14, P.15, P16, Anexo VII) disseram declaradamente que estão aguardando iniciativas concretas da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso em relação ao ensino de inglês.

4) Há, nas crenças dos professores, traços ou evidências que apontem uma possível mudança ou ressignificação em relação ao ensino público do inglês?

A fim de compreender mais a fundo a(s) resposta(s) para este quarto questionamento, buscamos sustentação nas afirmações teóricas de Dufva (2003) e na visão de Bakhtin (2006). A primeira defende que “as crenças de um indivíduo são baseadas no discurso de Outros, particularmente, no de Outros que tem algum tipo de autoridade ou poder, assim, as práticas discursivas de uma comunidade afetam claramente suas crenças”. O segundo sustenta que “os discursos são compostos de palavras, e estas são os indicadores mais sensíveis de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam” (BAKHTIN, 2006:42).

Destarte, procurou-se nos enunciados metafóricos dos professores-participantes indicadores (ou palavras) que pudessem abrigar sentidos que apontassem em direção de um contra discurso social latente (ou em formação) que favorecesse à ressignificação do ensino público do inglês no ensino médio. Esses sentidos favoráveis foram denominados aqui de *sentidos de possibilidades de um contra discurso* – e se referem aos sentidos que estão despontando, ainda não esclarecidos, que circulam em esferas restritas, pouco reproduzidos, ainda não fortalecidos socialmente – em contraposição ao que optamos por chamar de *sentidos de reprodução do discurso hegemônico*.

O presente estudo mostrou que há *sentidos de possibilidades de um contra discurso* que se potencializados, vitalizados, reforçados e articulados podem fazer emergir um discurso de enfrentamento capaz de gerar mais práticas pedagógicas críticas, interações mais freqüentes e orientadas para a troca efetiva de experiências entre os professores de inglês do Estado.

Os *sentidos de possibilidades de um contra discurso* que se mostraram associados ao status do inglês nos dias atuais apontaram para a língua como um instrumento importante de exercício da cidadania, de inclusão social, de compreensão cultural e de consciência da pluralidade linguística, em contraposição aos sentidos do discurso hegemônico que vê o ensino de inglês basicamente como um instrumento para inserção e atuação no mercado de trabalho globalizado.

Esses sentidos do discurso hegemônico são alimentados e reproduzidos pelas inúmeras e freqüentes propagandas das escolas de idiomas da rede privada, que circulam na mídia local e nacional em suas campanhas de captação de novos alunos.

A perspectiva de que o inglês pode ser ensinado para ampliar horizontes, tornar o aluno mais consciente das realidades locais/ mundiais e da diversidade lingüístico-cultural é uma visão que fomenta as práticas pedagógicas críticas e o multiletramento, que por sua vez podem levar ao exercício da cidadania.

Além disso, remete-nos também à necessidade de criar essas mesmas condições para e entre os professores de inglês do ensino médio, uma vez que o próprio professor de inglês está à margem desse processo – ao não receber da Secretaria do Estado formação continuada

específica para o ensino de inglês, ao não ter respaldo para ampliar seus próprios horizontes e/ou atualizar suas práticas pedagógicas.

Este fato apareceu na pesquisa como um ponto de reivindicação, dado que os professores de Espanhol já começaram a receber algum apoio pedagógico devido à recente obrigatoriedade do ensino do idioma no ensino regular e os professores de inglês ainda estarem aguardando a implantação efetiva de programas e ações regulares nesse sentido.

Apesar das condições oferecidas pelo governo estarem muito aquém do esperado e desejado, os professores de inglês de Mato Grosso contam agora com dois programas efetivos de mestrado na área de Letras e Estudos de Linguagem: o da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/MEEL) e o da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – possibilidades que se materializaram há pouco tempo no Estado, mas que representam um importante conquista para os profissionais e pesquisadores que atuam na área de línguas estrangeiras e estudos linguísticos.

No que se refere ao ensino inglês, no ensino médio, na atualidade, aproximadamente a metade dos enunciados apontou a emersão de *sentidos de possibilidades de um contra discurso*. Parte dos professores (09 dentre 19) enfatizaram a importância do ensino da língua e da responsabilidade do professor na tarefa de ensinar inglês nos dias atuais [*desafio, buscar alternativas, adaptar, tarefa séria, busca séria, comprometimento, oferecer um instrumento de transposição, quebrar tabus*]. Estes sentidos de enfrentamento trazem fios de sentido de clareza em relação ao papel do professor de inglês da escola pública na atualidade [*oferecer instrumento de transposição, quebrar tabus, buscar alternativas, adaptar*] e da importância de seu trabalho [*tarefa séria, busca séria, comprometimento*].

No agrupamento *sentidos de possibilidades de um contra discurso* relacionado às próprias práticas pedagógicas foram encontrados recursos de sentidos que podem ser considerados valiosos e encorajadores [*considero minhas práticas pedagógicas como atuais, ferramentas necessárias, ação reflexiva, adequadas ao contexto que leciono, relevantes, práticas responsáveis e sensíveis ao saber, pacientes e cuidadosas, mutáveis, flexíveis, centradas no aluno, equilibradas entre os interesses do professor e dos alunos, em busca de adequação aos interesses dos alunos*].

Foram encontrados nos enunciados metafóricas dos pesquisados sentidos de respeito e consideração à capacidade, à vontade e ao direito do aluno da escola pública em aprender inglês. Estas atribuições de sentido são fundamentais para uma possível ressignificação do ensino de inglês, pois reconhecer o Outro como “digno de”, e “merecedor de”, é um passo fundamental em direção a inclusão e à preparação para a cidadania.

Também foram encontrados sentidos positivos no que se refere aos documentos oficiais, e o mais significativo deles nos pareceu ser o de instrumento de discussões e reelaborações que permitem adaptações às realidades locais de ensino do inglês.

Notou-se que há *sentidos de possibilidade de contra discurso* em formação, embora ainda em estágio tímido diante das forças sociais, nutridas pelo discurso hegemônico do capital e da privatização que assola o sistema público nas últimas décadas. As crenças que atribuem sentidos favoráveis ao ensino público do inglês não são inexistentes como se faz pensar, de alguma forma elas estão em movimento, se manifestando em pequeninas porções, aguardando momentos e contextos históricos mais adequados. Enquanto isso, há um número de professores trabalhando para que a chama dessa ressignificação permaneça acesa.

5.2 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

O método de processamento metafórico proposto por Kramersch (2003) é eficiente e permite uma compreensão das atribuições e sentidos dos enunciados. A mudança de foco, da crença em si, para os espaços de articulação da crença, onde outro sujeito faz sua própria atribuição com base em enunciados de Outros, realmente dá uma dimensão diferenciada do efeito do uso da linguagem sobre a realidade e ajuda o pesquisador a entender melhor o processo de formação das crenças – estas parecem ser resultantes das experiências de vida do sujeito e de suas ações discursivas ao longo do tempo, de forma dinâmica e contextual.

O questionário de metáforas é um instrumento que favorece a pesquisa, mas Kramersch (2003) tem razão ao afirmar que ele não é suficiente. As conversas informais com os sujeitos-participantes e os relatos que resultaram dessas conversas foram de fundamental importância para a análise e interpretação dos dados, oferecendo ao pesquisador uma base complementar para suas inferências.

A experiência em realizar a presente pesquisa mostrou-me que a forma de coleta de dados pode ser um entrave e um risco para o cumprimento de prazos da pesquisa. O aprendizado foi que a forma de coleta de dados precisa levar em consideração a facilidade de acesso aos sujeitos-participantes e o tempo que eles dispõem para a pesquisa. Visitas in loco para entrevistas com professores durante o período letivo se mostraram dispendiosas em termos de tempo e não permitiram a coleta de relatos adicionais de todos os sujeitos-participantes.

No caso deste estudo, a coleta de dados feita ao longo de um curso de formação continuada, com encontros regulares e espaçados, reunindo os sujeitos-participantes num mesmo local, permitiria um tempo maior de exposição e contato com os sujeitos da pesquisa, bem como o uso de outros instrumentos complementares como diários reflexivos, depoimentos, gravações de roda de conversas, entre outros.

Apesar de suas limitações, espera-se que o resultado da presente pesquisa possa indicar caminhos para outras pesquisas referentes ao inglês e ao ensino médio no contexto da escola pública. Por ter identificado vários sentidos positivos que circulam despercebidos na esfera da escola pública, sufocados pela pressão do discurso hegemônico, este estudo oferece uma base rica para discussões, articulações ou ações que tenham interesse em ressignificar os sentidos de ensinar inglês no ensino médio, por exemplo: cursos de formação continuada direcionados aos professores de inglês do ensino médio, abertura ou fortalecimento de diálogo entre os professores de inglês do Estado por meio de comunidades de troca profissional, de grupos de estudo, entre outros. Pode também ser útil aos aprendizes de pesquisa que queiram experimentar o método analítico de Kramsch ou que queiram encontrar indicações para outros objetos de estudo relativos ao ensino médio em Mato Grosso.

5.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos por meio deste estudo, sobre crenças de professores de inglês no contexto do ensino médio, mostraram que apesar de todos os obstáculos e dificuldades pelos quais passam a escola pública, o cenário não é de total desesperança como se faz pensar.

Este estudo foi, e pode continuar a ser, uma semente de reflexão e uma fonte de encorajamento para que se possa, com mais regularidade e frequência, desafiar a crença de que o lugar do inglês não é na escola pública. Conforme foi mostrado, por meio dos enunciados dos professores-participantes, a força do discurso hegemônico serve-se e retroalimenta-se de argumentos de verdade e autoridade que são reforçados e reproduzidos socialmente para a manutenção da matriz da inversão - para justificar e legitimar o inglês como bem privado à custa do não investimento adequado no ensino do inglês como um bem público.

De acordo com esta pesquisa, mostrou-se que há professores de inglês no ensino médio da escola pública que compreendem o que representa o status do inglês dentro das complexidades contemporâneas e que buscam, por meio de suas práticas pedagógicas, promover o inglês do contra discurso e do enfrentamento. Há professores que se posicionam em favor do ensino público do inglês e que vêem seus alunos como cidadãos de direito.

Assim como em outras áreas sociais, também na esfera da educação pública – ou talvez principalmente nela – a emersão de sentidos capazes de gerar contra discursos que desafiem o discurso dominante é impedida, abafada, constrangida, rechaçada. À maior parte das sementes semânticas com potencial para fazer emergir bosques e florestas de sentidos de emancipação não é dada sequer a chance de virem a ser brotos.

Esta pesquisa mostrou que os impactos da redução do inglês ensinado na escola pública a uma insignificância conveniente podem ser minimizados com o posicionamento crítico dos sujeitos sociais que atuam nessa esfera, conforme apontam às crenças atribuídas por vários dos professores-participantes. Essa constatação apenas reforça a afirmação de diversos estudiosos da Linguística Aplicada, que enfatizam a relevância de se compreender os impactos da linguagem em uso no cotidiano e a importância da ação reflexiva para reverter ou reduzir tais impactos.

Portanto, é fundamental a realização de estudos e pesquisas que mostrem o que funciona e o que é feito no ensino público do inglês, principalmente em base local, a fim de fortalecer os sentidos fomentadores de outras realidades – pesquisas que apontem resiliências, práticas pedagógicas efetivas, materiais pedagógicos e recursos criados pelos próprios professores

para o ensino de inglês, projetos que já estejam sendo realizados em favor do letramento crítico, da abordagem discursiva da língua, da cidadania, do combate ao preconceito lingüístico, dos impactos positivos de ações da comunidade na escola e da escola na comunidade, entre outros.

Enquanto pesquisadora saio da mina de sentidos por onde me aventurei com resultados satisfatórios, pois foi possível encontrar sentidos valiosos que se movimentam sob o peso do discurso do fracasso. Sentidos que me encorajam a tomar posicionamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M. H. V. A formação acadêmica e iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.37, 2001, p.61-81.
- ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.) *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- ALANEN, R. A Socialcultural approach to young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A.M.F. (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches*. MA, USA: Kluwer Academic Publishers, 2003, p.55-85.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, PT: Porto Editora, 1996, p.9-39.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1998.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. A Linguística Aplicada na grande área da linguagem. In: SILVA, K.A e ALVAREZ, M.L.O. *Perspectivas de investigação em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p.25-31.
- ASSIS-PETERSON, A.A., COX, M.I.P., GÓES dos SANTOS, D.A. C. Crenças e discursos: aproximações. In: SILVA, K.A. (Org.). *Crenças, Discursos & Lingua(gem): Volume I*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, no prelo.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª edição. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. Risposta a uma domanda della redazione Del Novyi-Mir.1970:341-348. In: PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2008, p.89-100.
- BARATA, M.C.C.M. *Crenças sobre Avaliação em Língua Inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação*. (Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos), Belo Horizonte, MG. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2006.

- BARCELOS, A.M.F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas. Linguagem e Ensino*, vol. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.
- BARCELOS, A.M.F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. de (Org.). *O Professor de língua estrangeira em formação*. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 157-177.
- BARCELOS, A.M.F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A.M.F; ABRAHÃO, M.H.V. (Orgs.), *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Editores Pontes, 2006, p. 15-42.
- BARCELOS, A.M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem e Ensino*, vol. 9, n. 2, jul/dez. 2006, p. 145-175.
- BARCELOS, A.M.F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.7, n.2, 2007, p.109-138.
- BARCELOS, A.M.F. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach*. Doctoral Dissertation, Tuscaloosa, Alabama, 2000. Disponível em: <[http://tede.ibict.br/tde_arquivos/1/TDE-2005-01-18T12:45:24Z-65/Publico/Ana MariaAFBarcelos.pdf](http://tede.ibict.br/tde_arquivos/1/TDE-2005-01-18T12:45:24Z-65/Publico/Ana%20MariaAFBarcelos.pdf)>. Acesso em: 03 março, 2008.
- BASTOS, L.K.X; MATTOS, M.A.B. de. A linguística aplicada e a linguística. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 22, p. 7-24, jul./dez. 1993.
- BHASKAR, R. *From science to emancipation. Alienation and the actuality of Enlightenment*. New Delhi/London: Sage Publications, 2002.
- BORK, A.V.B. *Aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio: um estudo empírico com a técnica de dramatização*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Curitiba, PR. Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2005.
- BRASIL. *Leis de diretrizes e bases da educação nacional (LDBs)*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Vol. 1 Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 239.

CARVALHO, M.C. e SOUZA, A.C. *As Metáforas e sua Relevância no Processo de Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira*. Fragmentos, nº24, p.029/044, Florianópolis/ jan-jun/2003.

CELANI, M.A. *Professores formadores em mudança. Relatos de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

COX, M.I. P.; ASSIS-PETERSON, A.A. Critical pedagogy in ELT: Images of Brazilian teachers of English. *TESOL Quarterly*, v. 33, n.3. Autumn, 1999, p.433-452.

COX, M.I. P.; ASSIS-PETERSON, A.A. (Orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

COX, M.I. P.; ASSIS-PETERSON, A.A. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON, A.A. (Org.), *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores/ Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008, p.19-54.

CRYSTAL, David. *A Revolução da linguagem*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 2004.

DIAS, M. H. M. *O Lugar do inglês nas escola Pública: (des) crenças de atores da escola e da comunidade*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Cuiabá, MT. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2006.

DIAS, M. H. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos. *POLIFONIA*, Cuiabá, v. 12, n. 2, 2006, p. 107-128.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: a Bakhtinian View. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A.M.F. (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches*. MA, USA: Kluwer Academic Publishers, 2003, p.131-151.

ELLIS, R. The methaphorical constructions of second language learners. In: BREEN, M. (Ed.), *Learning contributions to language learning. New directions in research*. London: Pearson Education Limited Press, 2001, p.65-85.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

- FABRÍCIO, B.F. Língua aplicada como espaço de desaprendizagem. In: MOITA LOPES, J.P. (Org.), *Por uma língua aplicada indisciplinar*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006, p.43-65.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Oxford, UK: Polite Press, 1992.
- FELIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.), *O Professor de língua estrangeira em formação*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 93-109.
- FLORES PEDROSO, S. Da teoria à prática: análise do discurso e ensino de línguas não-maternas. In: ASSIS-PETERSON, A.A. (Org.), *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores/ Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008, p.197-215.
- FREITAS, M. T. A. Vigotski e Bakhtin – Psicologia e educação: um intertexto. São Paulo, SP: Ática, 1994.
- GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.
- GIMENEZ, T. *Trajetória na formação de professores de línguas*. Londrina, UEL: 2002.
- GIROUX, H. A. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo, SP: Cortez, 1992.
- GRADDOL, D. *English Next*. UK: British Council, 2006.
- JOHNSON, K. E. *Understanding language teaching: Reasoning in action*. Boston: Heinle & Heinle, 1999
- KALAJA, P. & BARCELOS, A.M.F. (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches*. Vol. 2. MA, USA: Kluwer Academic Publishers, 2003.
- KELLER, T.M.G. *Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio de Escola Pública: um desserviço*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Porto Alegre, RS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2002.
- KINCHELOE, J. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KRAMSCH, C. Metaphor and the Subjective Construction of Beliefs. In: KALAJA, P. e BARCELOS, A.M.F. (Eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches* Vol. 2. MA, USA: Kluwer Academic Publishers, 2003, p.109-128.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo, SP: Editora 34, 1999, p.33-33.

LYONS, M. *O ensino de língua inglesa numa escola pública de Mato Grosso: a relação crença – contexto*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Cuiabá, MT. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2009.

MADEIRA LOURENÇO, F.F. *Crenças sobre o explícito construídas pelos aprendizes de um novo idioma*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2006.

MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S. A linguagem na formação de professores em contextos colaborativos e crítico-reflexivos. In: GIL, G. e VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.), *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 105-124.

MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A, v.10, n. 2, 1994, p. 329-338.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

MOITA LOPES, L.P. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. Texto básico apresentado no Simpósio “Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades por meio da educação”, patrocinado pela TESOL International Foundation. São Paulo: Centro Brasileiro Britânico. 25-26 de abril de 2005. Inédito.

MOITA LOPES, L.P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2ª edição. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.

MURPHY, E. *Strangers in a strange land: Teacher's beliefs about teaching and learning French as a second or foreign language in online learning environments*. Doctoral Thesis, Université Laval, Quebec, 2000. Disponível em: <<http://www.nald.ca/FULLTEXT/stranger/cover.htm>>. Acesso em: 27 fevereiro, 2008.

ORTIZ, R. *Mundialização e Cultura*. 5ª edição. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 2003.

OXFORD, R.L. *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers, 1990. In: GRIGOLLETO, M. (Org.). *Contexturas- Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São José do Rio Preto, SP: APLIESP/ IBILCE/ UNESP, nº 4, 1998/1999, p.43-50.

- PAJARES, M.F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*. Fall 1992, vol. 62, n. 3, p.307-332.
- PAPA, S.M.I. *Prática pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança – Um exercício em Análise Crítica do Discurso*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2008.
- PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2000.
- PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 2002, p. 17-52.
- POTTER, J. *Representing reality: Discourse, rethoric and social construction*. London: Sage, 1996.
- RAJAGOPALAN, K. Of EFL teachers, conscience, and cowardice. *ELT Journal*, vol. 53, 1999, n. 3: 200-206.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2003, p.105-114.
- RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, vol.58, n. 2, April 2004, p. 111 - 117.
- RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Yves (Org.); *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005, p.148-156.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In:
- SIGNORINI, I. (Org.), *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p.213-230.
- ROCHA, C. H. *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2006.

- ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.
- SANTOS, B.S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo, SP: Boitempo, 2007.
- SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: Quanto antes melhor?* Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Cuiabá, MT. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), 2005.
- SARDINHA, T.B. *Metáfora*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2007.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A.; CHANTRAINE-DEMAILLY, L. (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa, PO: Publicações Dom Quixote, 1992.
- SILVA, K. A. Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês). Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2005.
- SILVA, V. L. T. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). *Soletras*, vol. 8sup., Rio de Janeiro, dezembro, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm>> Acesso em: 02 abril, 2007.
- SIROTTA, R. *A escola primária no cotidiano*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos-Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- VENUTI, L. A tradução e a formação de identidades culturais. In: SIGNORINI, I. (Org.), *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998, p. 173-200.
- VIGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. 7ª edição. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.
- ZEICHNER, K.M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa, PO: EDUCA, 1993.

QUADROS

QUADRO 1: Abordagens Empregadas na Investigação de Crenças

QUADRO 2: Principais Características da Pesquisa Discursiva

QUADRO 3: Questionário Semi-estruturado de Metáforas

QUADRO 4: Obstáculos na Coleta dos Dados

QUADRO 5: Resumo da Coleta de Dados

ANEXOS

ANEXO I – Escolas Públicas de Cuiabá

ANEXO II – Dados Coletados por meio do Questionário de Metáforas

ANEXO III – Dados Processados – Fase 1

ANEXO IV – Dados Processados – Fase 2

ANEXO V – Dados Processados – Fase 3

ANEXO VI – Dados Complementares – Notas da Pesquisadora

ANEXO VII – Dados Complementares – Relatos de Colaboradores

ANEXO VIII – Dados Complementares – Perfil dos Sujeitos-participantes

ANEXO X – Dados da Secretaria de Educação de Mato Grosso

ANEXO I – ESCOLAS PÚBLICAS DE CUIABÁ

EEPSG PROF. ULISSES CUIABANO

EEPSG RODOLFO AUGUSTO T. CURVO

EEPSG PRESIDENTE MEDICI

EEPSG LICEU CUIABANO MARIA DE ARRUDA MULLER

EEPSG BELA VISTA

EEPSG FILOGONIO CORREA

EEPSG PE. ERNESTO CAMILO BARRETO

EEPSG PROF. RAFAEL RUEDA

EEPSG PROFº JOAO CRISOSTOMO DE FIGUEIREDO

EEPSG SALIM FELICIO

EEPSG JOSE DE MESQUITA

EEPSG ANDRE AVELINO RIBEIRO

EEPSG FENELON MULLER

EEPSG FRANCISCO A. FERREIRA MENDES

EEPSG LEOVEGILDO DE MELO

EEPSG NEWTON ALFREDO AGUIAR

EEPSG PASCOAL RAMOS

EEPSG PROF. HELIODORO CAPISTRANO DA SILVA

EEPSG PROF.NILO POVOAS

EEPSG PROFª ALICE FONTES PINHEIRO

EEPSG RAIMUNDO PINHEIRO DA SILVA

EEPSG SANTOS DUMONT

EEPSG CLEINIA ROSALINA SOUZA

EEPSG DR.HELIO PALMA DE ARRUDA

EEPSG JOAO BRIENNE DE CAMARGO

ANEXO II – DADOS COLETADOS POR MEIO DE QUESTIONÁRIO DE METÁFORAS

Sujeito-participante 01 (P1)

Data da Coleta: 07/07/2009

- 1. Ensinar inglês para mim é como...** Um grande desafio
- 2. Considero minhas práticas pedagógicas como...** Conectadas as pesquisas atuais
- 3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...** Buscar outras alternativas.
- 4. Aprender inglês na atualidade é como...** Buscar outras possibilidades.
- 5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como...** incompreendidas por grande parte dos professores por serem difíceis com a atual estrutura da escola.
- 6. Nos dias de hoje falar inglês é como...** parte integrante do processo ensino-aprendizagem.
- 7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como...** Aprendizes com enorme potencial.

1. Ensinar inglês para mim é como... Praticar a cidadania. É mostrar para meu aluno a importância de conhecer novas culturas.

2. Considero minhas práticas pedagógicas como... Ferramentas necessárias para o desenvolvimento das minhas práticas educacionais.

3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como... Algo muito valioso na preparação de pessoas que querem ingressar no mercado de trabalho com expectativa de um futuro melhor.

4. Aprender inglês na atualidade é como... Aprender a língua materna. Pois o inglês está no cotidiano.

5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como... “Ferramentas” importantes para suprir as necessidades de investimentos os quais são necessários para o aprendizado de um idioma, já que vivemos em mundo globalizado.

6. Nos dias de hoje falar inglês é como... Um alimento que precisamos para melhor sobrevivência.

7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como... “Fermento” que adicionamos para o crescimento necessário em uma sociedade que na maioria das vezes exige além daquilo que podemos ofertar.

Sujeito-participante 03 (P3)

Data da Coleta: 08/09/2009

1. Ensinar inglês para mim é como...interagir com o estudante, os conhecimentos adquiridos proporcionando-lhes oportunidades para que estes possam adquirir uma segunda língua.

2. Considero minhas práticas pedagógicas como...uma ação reflexiva de saber e da diversidade sociocultural e de conhecimentos lingüísticos que são primordiais para a vida acadêmica do aluno.

3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...uma necessidade de comprometimento de cada professor com a língua estrangeira ou uma segunda língua, já que o desinteresse do aluno com o inglês é bem presente nas escolas públicas.

4. Aprender inglês na atualidade é como...estender o nível de comunicação do aprendiz, principalmente para a vivência no mundo globalizante no qual vivemos. Uma necessidade essencial.

5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como...reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção do ensino de línguas estrangeiras.

6. Nos dias de hoje falar inglês é como...adquirir a primeira língua, para realizar interações sociais, por meio da linguagem.

7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como...~~como~~...não possuem motivação por parte da instituição, já que a maioria dos seres humanos agem por estímulos.

Sujeito-participante 04 (P4)

Data da Coleta: 13/09/2009

1. Ensinar inglês para mim é como...fazer algo prazeroso, enfrentando desafios pela resistência de muitos educandos.

2. Considero minhas práticas pedagógicas como...importante instrumento para ajudar os alunos aprender com prazer e segurança.

3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como... tarefa séria.

4. Aprender inglês na atualidade é como... necessidade diária, pois a todo momento você está lendo, deparando-se com o inglês.

5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como... flexibilidade, ora promove discussões e reelaborações, quando e onde se fizerem necessárias, a fim de melhor se adequar a realidade local, incluindo ou excluindo conteúdos considerados necessários ou não.

6. Nos dias de hoje falar inglês é como... perceber que vivemos num mundo plurilingue.

7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como... vasos. Uns alunos cheio de conhecimento da língua, outros com pouco conhecimento, outros vazios.

1. Ensinar inglês para mim é como...estivesse alfabetizando. Principalmente quando é a primeira experiência do aluno em aprender língua estrangeira.

2. Considero minhas práticas pedagógicas como...se fosse o primeiro contato com a turma a cada dia. Tem que ter paciência porque nem todos alunos gostam de inglês. Essa prática tem que ser lenta para não desmotivar o aluno. Tem que ser reflexiva a todo tempo.

3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...quando o aluno já vem com conhecimentos básicos e produtivos dentro do período de tempo que temos. Caso contrário esse aluno terá dificuldades, porém a metodologia é em grupo para auxiliar o outro.

4. Aprender inglês na atualidade é como...em escola pública, a realidade dessa aprendizagem é como a realidade da maioria das escolas estaduais, uma aula por semana, pouco se aprende, é difícil mas a tentativa é feita, no possível.

5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como...retomar a reflexão sobre a função educacional no ensino de línguas estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas.

6. Nos dias de hoje falar inglês é como...se há prática é bom, porém, nem todos a possuem e procurar atualizar-se sempre.

7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como...a maioria, interessados, buscando a compreensão pois acham importante, principalmente com a influência da vinda da Copa em 2014 em Mato Grosso.

- 1. Ensinar inglês para mim é como...**comer uma coisa bem gostooooosa!!!
- 2. Considero minhas práticas pedagógicas como...**peixe fora d'água.
- 3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...**jogar conversa fora.
- 4. Aprender inglês na atualidade é como...**válvula de escape.
- 5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como...**bolinhas de sabão. São lindas e coloridas quando feitas, porém “estouram” rapidinho.
- 6. Nos dias de hoje falar inglês é como...**saber andar de bicicleta, mesmo tendo carros na garagem.
- 7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como...**animais dentro de uma floresta em chamas. Não sabem para onde vão e correm para todos os lados.

Sujeito-participante 07 (P7)

Data da Coleta: 21/09/2009

1. Ensinar inglês para mim é como...ensinar uma criança a dar seus primeiros passos, tem que ser auxiliada, mas logo adquire sua independência.

2. Considero minhas práticas pedagógicas como...adequadas ao meu contexto de ensino-aprendizagem, porém acredito que posso aprimorá-las cada dia mais.

3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...navegar contra a maré, pois enquanto o ENEM trabalha com questões reflexivas os materiais didáticos ainda estão focados na gramática.

4. Aprender inglês na atualidade é como...aprender a viver, pois ele está presente nos meios de comunicação e em nosso cotidiano.

5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como...bons manuais criados por especialistas e deixados de lado pela maioria dos autores de livros didáticos e não aplicados pelos professores.

6. Nos dias de hoje falar inglês é como...alimentar-se para se manter vivo.

7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como...jóias pedras preciosas que se bem lapidadas terão um valor ainda maior.

Sujeito-participante 08 (P8)

Data da Coleta: 23/09/2009

1. Ensinar inglês para mim é como...ensinar a segunda língua aos meus alunos.

2. Considero minhas práticas pedagógicas como...uma prática reflexiva, com responsabilidade e com sensibilidade à relação do saber.

3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...efetivamente, ensinar sem motivação, porque às vezes acho, que eles colocam um bloqueio em sua mente, pois sempre dizem que inglês é difícil e que não aprendem.

4. Aprender inglês na atualidade é como...subir mais um degrau, pois o inglês é essencial nos dias atuais, e às vezes, não é suficiente, porque em algumas empresas apenas saber inglês já não é mais garantia de uma colocação destacada, pois é preciso dominar dois ou três idiomas.

5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como... (deixada em branco)

6. Nos dias de hoje falar inglês é como...estar atualizado e assim conseguir um bom nível de excelência.

7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como...desinteressados, não levam a sério a importância de aprender uma segunda língua nos dias de hoje.

1. Ensinar inglês para mim é como...estar sintonizada com as novas demandas de ensino, uma vez que a disciplina é mister no currículo escolar.

2. Considero minhas práticas pedagógicas como...passíveis a mudanças, a flexibilidade, tendo por foco o aprendiz. Minha preocupação se centra mais no aprendizado do discente que no ensino.

3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...se apropriar de elementos da língua materna para fazer a transposição didática, com objetivo de ensinar a leitura via inglês instrumental.

4. Aprender inglês na atualidade é como...respirar o ar. Cada vez mais torna-se imprescindível o aprendizado da língua.

5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como... norteadoras, com o intuito de sugerir suporte aos docentes e discentes.

6. Nos dias de hoje falar inglês é como...se imbuir de um idioma de renome internacional e se incluir num mundo globalizado e cada vez mais sem fronteira.

7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como...sujeitos históricos que merecem se apropriar de conhecimentos técnicos para o próprio engrandecimento enquanto cidadão.

Sujeito-participante 10 (P10)

Data da Coleta: 23 /10 /2009

- 1. Ensinar inglês para mim é como...** o café da manhã
- 2. Considero minhas práticas pedagógicas como...** um pudim mole
- 3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...** descascar um abacaxi
- 4. Aprender inglês na atualidade é como...** falar pelo telefone celular
- 5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como...** um osso duro de roer
- 6. Nos dias de hoje falar inglês é como...** ler um gibi
- 7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como...** visitantes de um museu de arte moderna

Sujeito-participante 11 (P11)

Data da Coleta: 23 /10 /2009

- 1. Ensinar inglês para mim é como...** respirar
- 2. Considero minhas práticas pedagógicas como...** atitudes voltadas ao incentivo e motivação dos alunos
- 3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...** nadar contra a maré
- 4. Aprender inglês na atualidade é como...** aprender a datilografar no passado (todos o faziam!)
- 5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como...** não sei responder essa pergunta ao certo, mas acredito que são muito utópicas.
- 6. Nos dias de hoje falar inglês é como...** cantar no banheiro: todos deveriam fazê-lo!
- 7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como...** diamantes a serem lapidados.

Sujeito-participante 12 (P12)

Data da Coleta: 23 / 10 /2009

- 1. Ensinar inglês para mim é como...** ter a oportunidade de conhecer outro povo, cultura.
- 2. Considero minhas práticas pedagógicas como...** (DEIXOU EM BRANCO)
- 3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...** abrir caminhos ou ter que demonstrar o quanto saber uma LE é importante
- 4. Aprender inglês na atualidade é como...** ser livre
- 5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como...** uma direção
- 6. Nos dias de hoje falar inglês é como...** respirar
- 7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como...** pássaros aprendendo a voar.

1. Ensinar inglês para mim é como...dar murro em ponta de faca.

2. Considero minhas práticas pedagógicas como...pouco eficientes.

3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...ensinar grego para alunos que falam latim.

4. Aprender inglês na atualidade é como...um pavão. Existem muitas propostas, mas sempre a gente cai nas mesmas práticas.

5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como... eu não encontrei nada para me ajudar de forma muito positiva.

6. Nos dias de hoje falar inglês é como...não ser analfabeto.

7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como... pessoas que são carentes de ajuda, mas não estão muito preocupados.

1. Ensinar inglês para mim é como...aprender estruturas novas e estar em contato com “o novo”, isto é, contato com o jovem que não nos deixa envelhecer.

2. Considero minhas práticas pedagógicas como...em construção, pois sou crítica em relação ao meu trabalho e acredito que posso aprender mais e melhorar.

3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...uma luta diária pois as minhas crenças nem sempre condizem com as dos meus colegas e fico indignada com o resultado obtido quando acho que ele poderia ser melhorado.

4. Aprender inglês na atualidade é como...obter uma ferramenta de inclusão e ampliação de horizontes para entender a cultura do outro e analisar a sua própria.

5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como... estou aguardando que algo aconteça, após a implantação do espanhol, só fico sabendo de cursos para a língua espanhola e nada para o inglês.

6. Nos dias de hoje falar inglês é como...depende da classe social; para os que tem consciência da sua existência é primordial, mas para nossos alunos do ensino público eles nem tem consciência que usam a língua.

7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como...jovens ansiosos para aprender o que lhes interessam, mas desmotivados pelo meio.

1. Ensinar inglês para mim é como...inclusão social, um desafio, uma satisfação.

2. Considero minhas práticas pedagógicas como...buscas para se chegar num ponto que satisfaça ambos, professor e aluno.

3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...quebrar tabus e conscientizar o jovem para a importância do aprendizado da língua para a vida.

4. Aprender inglês na atualidade é como...incluir socialmente, vencer desafios/ler melhor o meio, entender melhor o mundo em que vive.

5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como... ideais, mas frustradoras diante da realidade do número de aulas, número de alunos e falta de ambiente propício (laboratórios, recursos).

6. Nos dias de hoje falar inglês é como...uma necessidade, para atender a expectativa do aluno que vá necessitar desta habilidade.

7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como...jovens abertos para novas experiências/ desafios.

- 1. Ensinar inglês para mim é como...**interagir com o mundo exterior.
- 2. Considero minhas práticas pedagógicas como...**caminho de reflexão para o conhecimento da língua estrangeira.
- 3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...**desafio.
- 4. Aprender inglês na atualidade é como...**necessidade básica num mundo globalizado.
- 5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como...** norteadores, mas falta mais apoio.
- 6. Nos dias de hoje falar inglês é como...**falar português e estar no mercado de trabalho.
- 7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como...**sementes que precisam de muito apoio e incentivo para não desistirem de aprender a língua.

1. Ensinar inglês para mim é como... buscar o tempo todo: estudar, “correr” atrás de material, não tem apoio para efetivar o trabalho.

2. Considero minhas práticas pedagógicas como... relevantes diante das condições de trabalho impostas (falta de material didático, laboratório, capacitação, etc.)

3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como... buscar sempre!

4. Aprender inglês na atualidade é como... cuidar do seu próprio futuro, vivemos num mundo globalizado.

5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como... insuficientes, não dão prioridade.

6. Nos dias de hoje falar inglês é como... interagir de várias formas no mundo.

7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como... pessoas que gostariam que a disciplina de L.E. tivesse prioridade (como as demais) na escola – “condições” :).

1. Ensinar inglês para mim é como... trabalhar qualquer outra disciplina com o seu relevante valor.

2. Considero minhas práticas pedagógicas como... Boa. Embora sempre temos problemas em sala para realizarmos uma boa aula, mas de acordo com as dificuldades criamos estratégias que atendam as necessidades dos alunos e desta forma possamos contribuir com a aprendizagem.

3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como... um desafio. Trabalho na modalidade EJA e a cada ano que inicia nos deparamos com alunos que não trazem bagagem devido ao tempo que estão fora de sala de aula. É sempre um começo.

4. Aprender inglês na atualidade é como... uma necessidade constante. O conhecimento de uma ou mais línguas se faz necessário para ocuparmos espaço no mercado de trabalho hoje.

5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como... bem intencionadas. Mas só no papel. A realidade das escolas é que o profissional da área não recebe material didático; existe uma dificuldade muito grande em adotá-los devido aos custos e sempre trabalhamos com o mínimo: e acabamos oferecendo o mínimo.

6. Nos dias de hoje falar inglês é como... ampliar consideravelmente nosso horizonte cultural e nossa capacidade de processar informações. Uma vez que o idioma inglês, pode se dizer, é universal.

7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como... dentro da modalidade que trabalho são pessoas que precisam e buscam conhecimento; recuperar um tempo perdido, mas sofrem com as dificuldades do conhecimento da base que não tiveram ou o tempo fez esquecer.

1. Ensinar inglês para mim é como... ensinar uma criança a ler, a escrever e a ver um mundo diferente do que ela vive. É como acompanhar e apreciar o desenvolvimento das fases de uma planta: o surgimento do broto, das primeiras folhinhas, e com o tempo, das flores e frutos. Em cada fase, percebemos as mudanças e nos alegramos com elas.

2. Considero minhas práticas pedagógicas como... Considero minhas práticas pedagógicas pouco interacionais e comunicativas diante do que gostaria que fossem e deveriam ser, visto que ainda não foi possível me libertar totalmente do modelo tradicional de quando fui aprendiz, embora tanto o alunado quanto a escola permanece também presos àquele modelo. Todavia, a experiência e o conhecimento que se vai adquirindo no decorrer da profissão, bem como as expectativas do aluno ou talvez, curiosidades pela língua falada, favorece e colabora muitíssimo para adaptações e aperfeiçoamentos das práticas na sala de aula.

3. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como... Entendo que ensinar de fato, inglês no ensino médio hoje, é difícil diante do descaso da maioria dos alunos. Por outro lado, se eles tiveram práticas comunicativas nas séries anteriores e adquiriram um bom vocabulário, torna-se mais fácil desenvolver essa habilidade. O professor deve ter o objetivo bem claro e batalhar muito para alcançá-lo e poder fazer a diferença, caso contrário, o risco de cair na mesmice, nas aulas massacrantes é enorme. O aluno do Ensino Médio já tem a opinião formada. Sua frustração com o estudo da língua estrangeira em escola pública é grande. Então, a disciplina perde o merecimento e ambos alunos e professores, perdem a motivação. Assim, posso concluir que a prática pedagógica do professor pode fazer a diferença, caso ela seja diferenciada e consiga aplicá-la no decorrer de todo o ano.

4. Aprender inglês na atualidade é como... olhar a vida lá fora pela janela, ver o progresso andar a passos largos, e correr atrás, entrar na fila, se situar em algum lugar nesse espaço. É poder conhecer realidades diferentes daquela que se tem em 'casa' e ainda, poder oportunizar e garantir, talvez, o seu futuro.

5. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como... diretrizes que 'deveriam' solucionar os problemas encontrados e que ainda permanecem nítidos nas escolas. Se o professor conseguisse de fato colocar em prática todo o

ideal ali exposto, a aprendizagem seria outra, e os anseios de falar uma língua estrangeira estariam bem mais próximos de serem alcançados. Todavia, acredito que é quase impossível o aluno dominar uma língua estudando apenas a carga horária disponível na escola, com salas superlotadas, ambientes inadequados, ausência de materiais de boa qualidade e professores sem fluência.

6. Nos dias de hoje falar inglês é como... fazer um curso técnico. A fluência na língua inglesa abre as portas para o mercado de trabalho. Nos grandes centros e mesmo, em empresas nacionais ou multinacionais, o inglês é vital para a contratação, mesmo para atuar em cargos 'menos relevantes' ele evita constrangimentos, auxilia na desenvoltura, e com o avanço da tecnologia, a globalização forçosamente demarca essa necessidade.

7. Acredito que meus alunos do ensino médio são como... Acredito que uma pequena parcela dos alunos do ensino médio não tem ainda, clareza que se espera da importância de dominar a língua inglesa, muito embora os professores se repetem dia após dia dessa necessidade, assim como, os meios de comunicação vem mostrando explícita e implicitamente que o inglês já faz parte do nosso meio. Entretanto, há os interessados que cursam escolas de idiomas, e há ainda, os que entendem a necessidade, gostariam de frequentar cursos, mas a situação financeira é desfavorável.

ANEXO III – DADOS PROCESSADOS – FASE 1- PARTE 1

PROPOSIÇÃO 01	RESPOSTAS DOS SUJEITOS-PARTICIPANTES
<p>01. Ensinar inglês para mim é como...</p> <p><i>Categoria: Sentidos de possibilidade de um contra-discurso:</i></p> <p>Desafio Apresentar o novo Interação Algo prazeroso Estar em sintonia com o novo Inclusão social Uma atividade de valor Atitude cidadã Essencial para a vida</p> <p><i>Categoria: Sentidos de reprodução do discurso hegemônico:</i></p> <p>Estupidez que gera sofrimento Tarefa sem apoio Enfrentar resistência na realização da</p>	P1. Um grande desafio .
	P2. Praticar a cidadania . É mostrar para meu aluno a importância de conhecer novas culturas .
	P3. Interagir com o estudante, os conhecimentos adquiridos proporcionando-lhes oportunidades para que estes possam adquirir uma segunda língua.
	P4. Fazer algo prazeroso , enfrentando desafios pela resistência de muitos educandos.
	P5. Estivesse alfabetizando. Principalmente quando é a primeira experiência do aluno em aprender língua estrangeira.
	P6. Comer uma coisa bem gostooooosa!!!
	P7. Ensinar uma criança a dar seus primeiros passos , tem que ser auxiliada, mas logo adquire sua independência.
	P8. Ensinar a segunda língua aos meus alunos.
	P9. Estar sintonizada com as novas demandas de ensino , uma vez que a disciplina é mister no currículo escolar.
	P10. O café da manhã
	P11. Respirar
	P12. Ter a oportunidade de conhecer outro povo, cultura.
	P13. Dar murro em ponta de faca.
	P14. Aprender estruturas novas e estar em contato com “o novo” , isto é, contato com o jovem que

tarefa	não nos deixa envelhecer.
	P15. Inclusão social , um desafio, uma satisfação .
	P16. Interagir com o mundo exterior.
	P17. Buscar o tempo todo : estudar, “ correr ” atrás de material, não tem apoio para efetivar o trabalho.
	P18. Trabalhar qualquer outra disciplina com o seu relevante valor .
	P19. Ensinar uma criança a ler, a escrever e a ver um mundo diferente do que ela vive. É como acompanhar e apreciar o desenvolvimento das fases de uma planta: o surgimento do broto, das primeiras folhinhas, e com o tempo, das flores e frutos. Em cada fase, percebemos as mudanças e nos alegramos com elas .

PROPOSIÇÃO 02	RESPOSTAS DOS SUJEITOS-PARTICIPANTES
<p>02. Considero minhas práticas pedagógicas como...</p> <p><i>Categoria: Sentidos de possibilidade de um contra-discurso:</i></p> <p>Atuais Ferramentas necessárias Ação reflexiva Adequadas ao contexto que leciono, relevantes Práticas responsáveis e sensíveis ao saber, paciente e cuidadosa. Mutáveis, flexíveis Centradas no aluno Equilibradas entre os interesses do professor e alunos Boas, em busca de adequação aos interesses dos alunos</p>	P1. Conectadas as pesquisas atuais .
	P2. Ferramentas necessárias para o desenvolvimento das minhas práticas educacionais.
	P3. Uma ação reflexiva de saber e da diversidade sociocultural e de conhecimentos lingüísticos que são primordiais para a vida acadêmica do aluno.
	P4. Importante instrumento para ajudar os alunos aprender com prazer e segurança .
	P5. Como se fosse o primeiro contato com a turma a cada dia . Tem que ter paciência porque nem todos alunos gostam de inglês. Essa prática tem que ser lenta para não desmotivar o aluno. Tem que ser reflexiva a todo tempo.
	P6. Peixe fora d'água.
	P7. Adequadas ao meu contexto de ensino-aprendizagem, porém acredito que posso aprimorá-las cada dia mais.
	P8. Uma prática reflexiva , com responsabilidade e com sensibilidade à relação do saber.
	P9. Passíveis a mudanças, a flexibilidade , tendo por foco o aprendiz. Minha preocupação se centra mais no aprendizado do discente que no ensino.
	P10. Um pudim mole
	P11. Atitudes voltadas ao incentivo e motivação dos alunos
	P12. (EM BRANCO)
	P13. Pouco eficientes .
	P14. Em construção , pois sou crítica em relação ao meu trabalho e acredito que posso aprender mais e melhorar.
	P15. Buscas para se chegar num ponto que satisfaça ambos, professor e aluno .
	P16. Caminho de reflexão para o conhecimento da língua estrangeira.
	P17. Relevantes diante das condições de trabalho impostas (falta de material didático, laboratório, capacitação, etc.)

<p><i>Categoria: Sentidos de reprodução do discurso hegemônico:</i></p>	<p>P18. Boa. Embora sempre temos problemas em sala para realizarmos uma boa aula , mas de acordo com as dificuldades criamos estratégias quem atendam as necessidades dos alunos e desta forma possamos contribuir com a aprendizagem .</p>
<p>Deslocada Pouco eficientes Pouco interacionais ou comunicativas mas gostaria que fosse diferente, a curiosidade dos alunos colabora muitíssimo. (limitadas)</p>	<p>P19. Considero minhas práticas pedagógicas pouco interacionais e comunicativas diante do que gostaria que fossem e deveriam ser, visto que ainda não foi possível me libertar totalmente do modelo tradicional de quando fui aprendiz, embora tanto o alunado quanto a escola permanece também presos àquele modelo. Todavia, a experiência e o conhecimento que se vai adquirindo no decorrer da profissão, bem como as expectativas do aluno ou talvez, curiosidades pela língua falada, favorece e colabora muitíssimo para adaptações e aperfeiçoamentos das práticas na sala de aula.</p>

PROPOSIÇÃO 03	RESPOSTAS DOS SUJEITOS-PARTICIPANTES
<p data-bbox="280 347 667 419">03. Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...</p> <p data-bbox="185 496 656 568">Categoria: <i>Sentidos de possibilidade de um contra-discurso:</i></p> <p data-bbox="185 647 548 938">Buscar alternativas, adaptar Algo valioso para o futuro Tarefa séria, busca séria, comprometimento Oferecer um instrumento de transposição. Desafio Quebrar tabus</p> <p data-bbox="185 1238 674 1310">Categoria: <i>Sentidos de reprodução do discurso hegemônico:</i></p>	P1. Buscar outras alternativas .
	P2. Algo muito valioso na preparação de pessoas que querem ingressar no mercado de trabalho com expectativa de um futuro melhor.
	P3. Uma necessidade de comprometimento de cada professor com a língua estrangeira ou uma segunda língua, já que o desinteresse do aluno com o inglês é bem presente nas escolas públicas.
	P4. Tarefa séria .
	P5. Quando o aluno já vem com conhecimentos básicos e produtivos dentro do período de tempo que temos. Caso contrário esse aluno terá dificuldades, porém a metodologia é em grupo para auxiliar o outro .
	P6. Jogar conversa fora .
	P7. Navegar contra a maré , pois enquanto o ENEM trabalha com questões reflexivas os materiais didáticos ainda estão focados na gramática.
	P8. Efetivamente, ensinar sem motivação , porque às vezes acho, que eles colocam um bloqueio em sua mente, pois sempre dizem que inglês é difícil e que não aprendem.
	P9. Se apropriar de elementos da língua materna para fazer a transposição didática, com objetivo de ensinar a leitura via inglês instrumental.
	P10. Descascar um abacaxi
	P11. Nadar contra a maré
	P12. Abrir caminhos ou ter que demonstrar o quanto saber uma LE é importante
	P13. Ensinar grego para alunos que falam latim .
	P14. Uma luta diária pois as minhas crenças nem sempre condizem com as dos meus colegas e fico indignada com o resultado obtido quando acho que ele poderia ser melhorado.
	P15. Quebrar tabus e conscientizar o jovem para a importância do aprendizado da língua para a vida .

<p>Jogar conversa fora (perda de tempo) Tarefa inútil, incoerência dentro do sistema educacional Trabalhar no território da desmotivação e incompreensão Uma luta diária</p>	P16. Desafio.
	P17. Buscar sempre!
	P18. Um desafio. Trabalho na modalidade EJA e a cada ano que inicia nos deparamos com alunos que não trazem bagagem devido ao tempo que estão fora de sala de aula. É sempre um começo.
	P19. Entendo que ensinar de fato, inglês no ensino médio hoje, é difícil diante do descaso da maioria dos alunos. Por outro lado, se eles tiveram práticas comunicativas nas séries anteriores e adquiriram um bom vocabulário, torna-se mais fácil desenvolver essa habilidade. O professor deve ter o objetivo bem claro e batalhar muito para alcançá-lo e poder fazer a diferença , caso contrário, o risco de cair na mesmice, nas aulas massacrantes é enorme. O aluno do Ensino Médio já tem a opinião formada. Sua frustração com o estudo da língua estrangeira em escola pública é grande . Então, a disciplina perde o merecimento e ambos alunos e professores, perdem a motivação . Assim, posso concluir que a prática pedagógica do professor pode fazer a diferença , caso ela seja diferenciada e consiga aplicá-la no decorrer de todo o ano.

PROPOSIÇÃO 04	RESPOSTAS DOS SUJEITOS-PARTICIPANTES
<p>04. Aprender inglês na atualidade é como...</p> <p><i>Categoria: Sentidos de possibilidade de um contra-discurso:</i></p> <p>Buscar outras possibilidades É necessário, fundamental, imprescindível. Ferramenta de inclusão, de conhecimento e de compreensão de nossa própria cultura Inclusão, entender melhor o outro e o mundo</p>	P1. Buscar outras possibilidades.
	P2. Aprender a língua materna. Pois o inglês está no cotidiano .
	P3. Estender o nível de comunicação do aprendiz, principalmente para a vivência no mundo globalizante no qual vivemos. Uma necessidade essencial .
	P4. Necessidade diária , pois a todo momento você está lendo, deparando-se com o inglês.
	P5. Em escola pública, a realidade dessa aprendizagem é como a realidade da maioria das escolas estaduais, uma aula por semana, pouco se aprende, é difícil mas a tentativa é feita, no possível.
	P6. Válvula de escape .
	P7. Aprender a viver , pois ele está presente nos meios de comunicação e em nosso cotidiano.
	P8. Subir mais um degrau, pois o inglês é essencial nos dias atuais, e às vezes, não é suficiente, porque em algumas empresas apenas saber inglês já não é mais garantia de uma colocação destacada, pois é preciso dominar dois ou três idiomas.
	P9. Respirar o ar . Cada vez mais torna-se imprescindível o aprendizado da língua.
	P10. Falar pelo telefone celular
	P11. Aprender datilografar no passado (todos o faziam!)
	P12. Ser livre
	P13. Um pavão. Existem muitas propostas, mas sempre a gente cai nas mesmas práticas .
	P14. Obter uma ferramenta de inclusão e ampliação de horizontes para entender a cultura do outro e analisar a sua própria.
	P15. Incluir socialmente, vencer desafios /ler melhor o meio, entender melhor o mundo em que vive.
	P16. Necessidade básica num mundo globalizado.
	P17. Cuidar do seu próprio futuro , vivemos num mundo globalizado.
	P18. Uma necessidade constante . O conhecimento de uma ou mais língua se faz necessário para ocuparmos espaço no mercado de trabalho hoje.

<p><i>Categoria: Sentidos de reprodução do discurso hegemônico:</i></p> <p>Uma necessidade de inclusão no trabalho no mundo globalizado</p> <p>Uma forma de aliviar a tensão social (válvula de escape) Atraente, mas ineficiente</p>	<p>P19. Olhar a vida lá fora pela janela, ver o progresso andar a passos largos, e correr atrás, entrar na fila, se situar em algum lugar nesse espaço. É poder conhecer realidades diferentes daquela que se tem em ‘casa’ e ainda, poder oportunizar e garantir, talvez, o seu futuro.</p>
---	--

PROPOSIÇÃO 05	RESPOSTAS DOS SUJEITOS-PARTICIPANTES
<p>05. As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como...</p> <p><i>Categoria: Sentidos de possibilidade de um contra-discurso:</i></p> <p>Reafirmação da cidadania</p> <p>Instrumentos necessários para Discussões e reelaborações.</p> <p>Instrumento que possibilita flexibilidade de adaptação aos contextos de ensino</p> <p>Norteadores</p> <p><i>Categoria: Sentidos de reprodução do</i></p>	P1. Incompreendidas por grande parte dos professores por serem difíceis com a atual estrutura da escola.
	P2. “ Ferramentas ” importantes para suprir as necessidades de investimentos os quais são necessários para o aprendizado de um idioma, já que vivemos em mundo globalizado.
	P3. Reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção do ensino de línguas estrangeiras.
	P4. Flexibilidade, ora promove discussões e reelaborações , quando e onde se fizerem necessárias, a fim de melhor se adequar a realidade local , incluindo ou excluindo conteúdos considerados necessários ou não.
	P5. Retomar a reflexão sobre a função educacional no ensino de línguas estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas.
	P6. Bolinhas de sabão. São lindas e coloridas quando feitas, porém “estouram” rapidinho.
	P7. Bons manuais criados por especialistas e deixados de lado pela maioria dos autores de livros didáticos e não aplicados pelos professores.
	P8. (deixada em branco)
	P9. Norteadoras , com o intuito de sugerir suporte aos docentes e discentes.
	P10. Um osso duro de roer
	P11. Não sei responder esta pergunta ao certo, mas acredito que são muito utópicas
	P12. Uma direção
	P13. Eu não encontrei nada para me ajudar de forma muito positiva.
	P14. Estou aguardando que algo aconteça , após a implantação do espanhol, só fico sabendo de cursos para a língua espanhola e nada para o inglês.
	P15. Ideais, mas frustradoras diante da realidade do número de aulas, numero de alunos e falta de ambiente propício (laboratórios, recursos).

<p><i>discurso hegemônico:</i></p> <p>Frágeis demais, Sem perspectiva de durabilidade Bons manuais não aplicados Frustradoras (não aplicadas e reflete a fragilidade e a dureza da realidade da prática) Pouco útil para minha prática Ainda não aplicadas Insuficientes (não aplicam) Só no papel Diretrizes que 'deveriam' solucionar os problemas Difíceis de compreender</p>	P16. Norteadores , mas falta mais apoio.
	P17. Insuficientes , não dão prioridade.
	P18. ... Bem intencionadas . Mas só no papel . A realidade das escolas e que o profissional da área não recebe material didático; existe uma dificuldade muito grande em adotá-los devido aos custos e sempre trabalhamos com o mínimo: e acabamos oferecendo o mínimo.
	P19. Diretrizes que 'deveriam' solucionar os problemas encontrados e que ainda permanecem nítidos nas escolas. Se o professor conseguisse de fato colocar em prática todo o ideal ali exposto, a aprendizagem seria outra, e os anseios de falar uma língua estrangeira estariam bem mais próximos de serem alcançados. Todavia, acredito que é quase impossível o aluno dominar uma língua estudando apenas a carga horária disponível na escola, com salas superlotadas, ambientes inadequados, ausência de materiais de boa qualidade e professores sem fluência.

PROPOSIÇÃO 06	RESPOSTAS DOS SUJEITOS-PARTICIPANTES
<p>06. Nos dias de hoje falar inglês é como...</p> <p><i>Categoria: Sentidos de possibilidade de um contra-discurso:</i></p> <p>Parte integrante do aprendizado (antes não era?) Exercer a cidadania (P6) Realizar interações sociais Perceber o mundo e as outras línguas (mundo plurilíngue) Inclusão num mundo globalizado</p>	P1. Parte integrante do processo ensino-aprendizagem.
	P2. Um alimento que precisamos para melhor sobrevivência .
	P3. Adquirir a primeira língua, para realizar interações sociais , por meio da linguagem.
	P4. Perceber que vivemos num mundo plurilingue .
	P5. Se há prática é bom , porém, nem todos a possuem e procurar atualizar-se sempre.
	P6. Saber andar de bicicleta, mesmo tendo carros na garagem.
	P7. Alimentar-se para se manter vivo .
	P8. Estar atualizado e assim conseguir um bom nível de excelência.
	P9. Se imbuir de um idioma de renome internacional e se incluir num mundo globalizado e cada vez mais sem fronteira.
	P10. Ler um 'gibi'
	P11. Cantar no banheiro: todos deveriam fazê-lo.
	P12. Respirar
	P13. Não ser analfabeto .
	P14. Depende da classe social ; para os que tem consciência da sua existência é primordial, mas para nossos alunos do ensino público eles nem tem consciência que usam a língua.
	P15. Uma necessidade , para atender a expectativa do aluno que vá necessitar desta habilidade.
	P16. Falar português e estar no mercado de trabalho.
	P17. Interagir de várias formas no mundo .
	P18. Ampliar consideravelmente nosso horizonte cultural e nossa capacidade de processar informações . Uma vez que o idioma inglês, pode se dizer, e universal.

<p><i>Categoria: Sentidos de reprodução do discurso hegemônico:</i></p> <p>Obter um idioma de renome internacional (status) Uma necessidade básica Estar atualizado e um modo de alcançar nível de excelência Condição para inserção no mercado de trabalho Ter portas abertas ao mercado de trabalho</p>	<p>P19. Fazer um curso técnico. A fluência na língua inglesa abre as portas para o mercado de trabalho. Nos grandes centros e mesmo, em empresas nacionais ou multinacionais, o inglês é vital para a contratação, mesmo para atuar em cargos ‘menos relevantes’ ele evita constrangimentos, auxilia na desenvoltura, e com o avanço da tecnologia, a globalização forçosamente demarca essa necessidade.</p>
---	---

PROPOSIÇÃO 07	RESPOSTAS DOS SUJEITOS-PARTICIPANTES
<p>07. Acredito que meus alunos do ensino médio são como...</p> <p><i>Categoria: Sentidos de possibilidade de um contra-discurso:</i></p> <p>Aprendizes com enorme potencial Sementes que precisam de condições para se desenvolver Necessários para o crescimento da sociedade Interessados Pedras preciosas que podem ganhar maior valor Merecedores da cidadania Interessados em aprender inglês efetivamente</p>	P1 Aprendizes com enorme potencial .
	P2. ... “Fermento” que adicionamos para o crescimento necessário em uma sociedade que na maioria das vezes exige além daquilo que podemos ofertar.
	P3. são como... não possuem motivação por parte da instituição, já que a maioria dos seres humanos agem por estímulos.
	P4 vasos. Uns alunos cheios de conhecimento da língua, outros com pouco conhecimento, outros vazios .
	P5. a maioria, interessados , buscando a compreensão pois acham importante, principalmente com a influência da vinda da Copa em 2014 em Mato Grosso.
	P6. animais dentro de uma floresta em chamas. Não sabem para onde vão e correm para todos os lados.
	P7. jóias pedras preciosas que se bem lapidadas terão um valor ainda maior.
	P8. desinteressados , não levam a sério a importância de aprender uma segunda língua nos dias de hoje.
	P9. sujeitos históricos que merecem se apropriar de conhecimentos técnicos para o próprio engrandecimento enquanto cidadão.
	P10. Visitantes de um museu de arte moderna

<p><i>Categoria: Sentidos de reprodução do discurso hegemônico:</i></p> <p>Desmotivados Recipientes vazios de conteúdo Perdidos e em pânico Jovens que sofrem as limitações do meio social Não dimensionam bem o valor do inglês na sociedade atual Desinteressados Em situação limite de desistência</p>	P11. Diamantes a serem lapidados
	P12. Pássaros aprendendo a voar
	P13. pessoas que são carentes de ajuda, mas não estão muito preocupados .
	P14. jovens ansiosos para aprender o que lhes interessam, mas desmotivados pelo meio .
	P15. jovens abertos para novas experiências/ desafios.
	P16. sementes que precisam de muito apoio e incentivo para não desistirem de aprender a língua.
	P17. pessoas que gostariam que a disciplina de L.E. tivesse prioridade (como as demais) na escola – “condições”
	P18. dentro da modalidade que trabalho, são pessoas que precisam e buscam conhecimento; recuperar um tempo perdido mas sofrem com as dificuldades do conhecimento da base que não tiveram ou o tempo fez esquecer.
	P19. Acredito que uma pequena parcela dos alunos do ensino médio não tem ainda, clareza que se espera da importância de dominar a língua inglesa, muito embora os professores se repetem dia pós dia dessa necessidade, assim como, os meios de comunicação vem mostrando explícita e implicitamente que o inglês já faz parte do nosso meio. Entretanto, há os interessados que cursam escolas de idiomas, e há ainda, os que entendem a necessidade, gostariam de frequentar cursos, mas a situação financeira é desfavorável .

ANEXO III – DADOS PROCESSADOS – FASE 1 – PARTE 2

PROPOSIÇÃO 01: Ensinar inglês para mim é como...	
<i>Sentidos de possibilidade de um contra-discurso:</i>	<i>Sentidos de reprodução do discurso hegemônico</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desafio ➤ Apresentar o novo ➤ Interação ➤ Algo prazeroso ➤ Estar em sintonia com o novo ➤ Inclusão social ➤ Uma atividade de valor ➤ Atitude cidadã ➤ Essencial para a vida 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estupidez que gera sofrimento ➤ Tarefa sem apoio ➤ Enfrentar resistência na realização da tarefa

PROPOSIÇÃO 02: Considero minhas práticas pedagógicas como...	
<i>Sentidos de possibilidade de um contra-discurso:</i>	<i>Sentidos de reprodução do discurso hegemônico</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atuais ➤ Ferramentas necessárias ➤ Ação reflexiva ➤ Adequadas ao contexto que leciono, relevantes ➤ Práticas responsáveis e sensíveis ao saber, paciente e cuidadosa. ➤ Mutáveis, flexíveis ➤ Centradas no aluno ➤ Equilibradas entre os interesses do professor e alunos ➤ Boas, em busca de adequação aos interesses dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Deslocada ➤ Pouco eficientes ➤ Pouco interacionais ou comunicativas mas gostaria que fosse diferente ➤ Limitadas

PROPOSIÇÃO 03: Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...	
<i>Sentidos de possibilidade de um contra-discurso:</i>	<i>Sentidos de reprodução do discurso hegemônico</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Buscar alternativas, adaptar ➤ Algo valioso para o futuro ➤ Tarefa séria, busca séria, comprometimento ➤ Oferecer um instrumento de transposição. ➤ Desafio ➤ Quebrar tabus 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Jogar conversa fora (perda de tempo) ➤ Navegar/nadar contra a maré (incoerência dentro do sistema educacional) ➤ Trabalhar no território da desmotivação e incompreensão ➤ Um esforço inútil (nadar contra a maré)

PROPOSIÇÃO 04: Aprender inglês na atualidade é como...	
<i>Sentidos de possibilidade de um contra-discurso:</i>	<i>Sentidos de reprodução do discurso hegemônico</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Buscar outras possibilidades ➤ Difícil, mas a tentativa é feita. ➤ Ferramenta de inclusão, de conhecimento e de compreensão de nossa própria cultura ➤ Inclusão, entender melhor o outro e o mundo ➤ É necessário, fundamental, imprescindível 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ É necessário, fundamental, imprescindível ➤ Uma necessidade de inclusão no trabalho no mundo globalizado ➤ Uma forma de aliviar a tensão social (válvula de escape) ➤ *Atraente, mas ineficiente <p>*Este enunciado é perigoso, pois contém potencial para minar os esforços dos professores que estão engajados no processo de ressignificação do sentido de ensinar na escola pública, esmagando os brotos de sentido que se concretizam, desqualificando-os e reinserindo no pensamento social em construção o sentido hegemônico.</p>

PROPOSIÇÃO 05: As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como...	
<i>Sentidos de possibilidade de um contra-discurso:</i>	<i>Sentidos de reprodução do discurso recorrente</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reafirmação da cidadania ➤ Instrumentos necessários para discussões e reelaborações. ➤ Instrumento que possibilita flexibilidade de adaptação aos contextos de ensino ➤ Norteadores 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Sem perspectiva de durabilidade, frágeis demais ➤ Bons manuais não aplicados ➤ Frustradoras (não aplicadas e reflete a fragilidade e a dureza da realidade da prática) ➤ Pouco útil para minha prática ➤ Ainda não aplicadas ➤ Insuficientes (não aplicam) ➤ Diretrizes que ‘deveriam’ solucionar os problemas ➤ Difíceis de compreender <p>OBS. Aqui os sentidos reproduzem o discurso recorrente dos professores, entretanto não representam o discurso hegemônico (do governo). Portanto, a categorização sofreu alterações.</p>

PROPOSIÇÃO 06: Nos dias de hoje falar inglês é como...	
<i>Sentidos de possibilidade de um contra-discurso:</i>	<i>Sentidos de reprodução do discurso hegemônico</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Parte integrante do aprendizado (antes não era?) ➤ Realizar interações sociais ➤ Perceber o mundo e as outras línguas (mundo plurilíngue) ➤ Inclusão num mundo globalizado ➤ Exercer a cidadania (P6) ➤ Uma necessidade básica 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Obter um idioma de renome internacional (status) ➤ Uma necessidade básica ➤ Estar atualizado e um modo de alcançar nível de excelência ➤ Condição para inserção no mercado de trabalho ➤ Ter portas abertas ao mercado de trabalho ➤ Evitar constrangimentos <p>*E: “depende da classe social; para os que tem consciência da sua existência é primordial, mas para nossos alunos do ensino público eles nem tem consciência que usam a língua”. Ou seja, é para pessoas de certas classes sociais, leia-se: pessoas com poder aquisitivo considerável, o que exclui o aluno da escola pública ‘pobre’, logo: “falar inglês não é para pobre, que nem tem consciência do uso da língua”</p> <p style="text-align: right;">*E=enunciado</p>

PROPOSIÇÃO 07: Acredito que meus alunos do ensino médio são como...	
<i>Sentidos de possibilidade de um contra-discurso:</i>	<i>Sentidos de reprodução do discurso hegemônico</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aprendizes com enorme potencial ➤ Sementes que precisam de condições para se desenvolver ➤ Necessários para o crescimento da sociedade ➤ Interessados ➤ Pedras preciosas que podem ganhar maior valor ➤ Merecedores da cidadania ➤ Interessados em aprender inglês efetivamente 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desmotivados ➤ Recipientes vazios de conteúdo ➤ Perdidos e em pânico ➤ Jovens que sofrem as limitações do meio social ➤ Não dimensionam bem o valor do inglês na sociedade atual ➤ Desinteressados ➤ Em situação limite de desistência

ANEXO IV – DADOS PROCESSADOS – FASE 2 (enunciado metafórico das crenças pela ótica do pesquisador: believer’s ascription)

1. Enunciados metafóricos da crença “Ensinar inglês para mim é como...”

Enunciado metafórico do enunciados (atribuído pela pesquisadora)	Enunciados e metáforas (atribuídos pelos pesquisados)	Sujeito n°
C.I. auxiliar o aluno a desenvolver uma habilidade-chave que pode trazer-lhe novos conhecimentos e proporcionar-lhe novas experiências	“é como estivesse alfabetizando” “ensinar a ler, a escrever e a ver um mundo diferente” “ensinar a uma criança a dar seus primeiros passos” “é mostrar a importância de conhecer novas culturas” “aprender estruturas novas e estar em contato com o novo”	P5 P19 P7 P2 P14
C.II. realizar uma atividade prazerosa, de valor ou de função essencial	“café da manhã” “comer uma coisa bem gostosa” “algo prazeroso” “uma satisfação” “respirar” “acompanhar e apreciar o desenvolvimento, as fases de uma planta” “perceber as mudanças e nos alegrarmos com elas” “praticar a cidadania”	P10 P6 P4 P15 P11 P19 P19 P2
C.III. sentir-se atualizado e conectado com a realidade contemporânea	“estar sintonizada com as novas demandas de ensino” “é estar em contato com o jovem que não nos deixa envelhecer” “é buscar o tempo todo, correr atrás” “é um grande desafio” “interagir com o mundo”	P9 P14 P17 P1 P16
C.IV. realizar uma tarefa que gera sofrimento, frustração, que não traz o resultado esperado	“dar murro em ponta de faca” “não tem apoio para efetivar o trabalho” “enfrentar resistência de muitos educandos”	P13 P17 P4

2. Enunciados metafóricos da crença “**Considero minhas práticas pedagógicas como...**”

Enunciado metafórico do enunciados (atribuído pela pesquisadora)	Enunciados e metáforas (atribuídos pelos pesquisados)	Sujeito n°
E.I. sendo reflexivas e atuais	“conectadas às pesquisas atuais” “uma ação reflexiva de saber, de diversidade cultural, de conhecimentos linguísticos” “tem que ser reflexiva o tempo todo” “uma prática reflexiva, com responsabilidade e sensibilidade” “em construção, sou crítica em relação ao meu trabalho, acredito que posso aprender mais e melhorar” “caminho de reflexão para o conhecimento da língua”	P1 P3 P5 P8 P14 P16
E.II. sendo motivadoras e flexíveis, focadas nos alunos	“instrumentos para ajudar os alunos a aprender com prazer e segurança” “tem que ter paciência porque nem todos os alunos gostam de inglês, tem que ser lenta para não desmotivar o aluno” “passíveis de mudanças, a flexibilidade, tendo por foco o aprendiz. Minha preocupação se centra mais no aprendizado do discente que no ensino” “voltadas ao incentivo e motivação dos alunos” “buscas para chegar num ponto que satisfaça ambos, professor e aluno” “relevantes diante das condições de trabalho impostas” “adequadas ao meu contexto de ensino-aprendizagem” “de acordo com as dificuldades criamos estratégias que atendam as necessidades dos alunos”	P4 P5 P9 P11 P15 P17 P7 P18 P19
E.III. sendo deslocadas, pouco interacionais, limitadas, pouco eficazes	“as expectativas, ou curiosidade dos alunos pela língua falada, favorecem e colaboram muitíssimo para adaptações e aperfeiçoamento das práticas na sala de aula” “peixe fora d’água” “pouco interacionais ou comunicativas, ainda não foi possível me libertar do modelo tradicional” “pouco eficientes” “um pudim mole”	P6 P19 P13 P10

3. Enunciados metafóricos da crença “Ensinar inglês no ensino médio hoje é como...”

Enunciado metafórico do enunciados (atribuído pela pesquisadora)	Enunciados e metáforas (atribuídos pelos pesquisados)	Sujeito n°
<p>D.I. enfrentar um desafio, tarefa séria que exige coragem e comprometimento.</p> <p>D.II. Trabalhar no território da desmotivação e incompreensão, uma tarefa árdua, perda de tempo e energia.</p>	<p>“uma necessidade de comprometimento de cada professor, já que o interesse do aluno é bem presente”</p> <p>“tarefa séria”</p> <p>“uma luta diária, pois minhas crenças nem sempre condizem com as dos meus colegas e fico indignada com o resultado obtido quando acho que ele poderia se melhorado”</p> <p>“buscar outras alternativas”</p> <p>“Buscar sempre!!!”</p> <p>“abrir caminhos ou ter que demonstrar o quanto saber uma LE é importante”</p> <p>“quebrar tabus e conscientizar o jovem para a importância do aprendizado da língua para a vida”</p> <p>“um desafio, os alunos não trazem bagagem”</p> <p>“o professor deve ter o objetivo bem claro e batalhar muito para alcançá-lo e poder fazer a diferença. A prática pedagógica do professor pode fazer a diferença, caso ela seja diferenciada e consiga aplicá-la no decorrer de todo o ano”</p>	<p>P3</p> <p>P4</p> <p>P14</p> <p>P1</p> <p>P17</p> <p>P12</p> <p>P15</p> <p>P18</p> <p>P19</p>
	<p>“efetivamente ensinar sem motivação, eles põem um bloqueio em sua mente, pois sempre dizem que inglês é muito difícil e que não aprendem”.</p> <p>“ensinar de fato, inglês no ensino médio hoje, é difícil diante do descaso da maioria dos alunos. A frustração com o estudo da língua estrangeira em escola pública é grande. Então a disciplina perde o merecimento e ambos, alunos e professores, perdem a motivação”</p> <p>“ensinar grego para alunos que falam latim”</p> <p>“descascar um abacaxi”</p> <p>“jogar conversa fora”</p> <p>“navegar contra a maré”</p> <p>“nadar contra a maré”</p>	<p>P8</p> <p>P19</p> <p>P13</p> <p>P10</p> <p>P6</p> <p>P7</p> <p>P11</p>

4. Enunciados metafóricos da crença “Aprender inglês na atualidade é como...”

Enunciado metafórico do enunciados (atribuído pela pesquisadora)	Enunciados e metáforas (atribuídos pelos pesquisados)	Sujeito n°
A.I. adquirir um conhecimento essencial que atende a uma necessidade da vida cotidiana.	<p>“aprender a língua materna, pois o inglês está no cotidiano”</p> <p>“uma necessidade diária”</p> <p>“pouco se aprende, é difícil, mas a tentativa é feita, no possível”</p> <p>“aprender a viver, pois ele está presente nos meios de comunicação e em nosso cotidiano”</p> <p>“respirar o ar. Cada vez torna-se imprescindível o aprendizado da língua”</p> <p>“ser livre”</p>	<p>P2</p> <p>P4</p> <p>P5</p> <p>P7</p> <p>P9</p> <p>P12</p>
A.II. um meio de inclusão social e de ver o mundo por outras perspectivas.	<p>“obter uma ferramenta de inclusão e ampliação de horizontes para entender a cultura do outro e analisar a sua própria”</p> <p>“incluir socialmente, vencer desafio, ler melhor o meio, entender melhor o mundo em que se vive”.</p> <p>“conhecer realidades diferentes daquela que se tem em ‘casa’ ”</p>	<p>P14</p> <p>P15</p> <p>P19</p>
A.III. Uma condição para inclusão no mercado de trabalho e no mundo globalizado.	<p>“entender o nível de comunicação do aprendiz, principalmente para a vivência no mundo globalizante no qual vivemos.”</p> <p>“subir mais um degrau, pois o inglês é essencial nos dias atuais, e às vezes não é o suficiente, porque em algumas empresas apenas saber inglês não é mais garantia de uma colocação destacada, pois é preciso dominar dois ou três idiomas”</p> <p>“aprender a datilografar no passado (todos o faziam!)”</p> <p>“Necessidade básica para o mundo globalizado”</p> <p>“Cuidar do seu próprio futuro, vivemos num mundo globalizado”</p> <p>“uma necessidade constante. O conhecimento de uma ou mais língua se faz necessário para ocuparmos espaço no mercado de trabalho hoje”</p> <p>“(…) poder oportunizar e garantir, talvez, o seu futuro”</p>	<p>P3</p> <p>P8</p> <p>P11</p> <p>P16</p> <p>P17</p> <p>P18</p> <p>P19</p>

5. Enunciados metafóricos da crença “As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como...”

Enunciado metafórico do enunciados (atribuído pela pesquisadora)	Enunciados e metáforas (atribuídos pelos pesquisados)	Sujeito n°
<p>G.I. instrumentos fomentadores que possibilitam a participação do professor e a adequação do ensino à realidade local.</p> <p>G.II. instrumentos difíceis de serem compreendidos e difíceis de serem aplicados devido à estrutura atual do sistema de ensino de línguas.</p>	<p>“ferramentas importantes para suprir as necessidades de investimentos, os quais são necessários para o aprendizado de um idioma, já que vivemos em um mundo globalizado</p> <p>“reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção do ensino de línguas estrangeiras”</p> <p>“flexibilidade, ora promove discussões e re-elaborações, quando e onde se fizerem necessárias, a fim de melhor se adequar á realidade local, incluindo ou excluindo conteúdos considerados necessários ou não”</p> <p>“retomar a reflexão sobre a função educacional no ensino de línguas estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas”</p> <p>“Norteadoras, com o intuito de sugerir suporte aos docentes e discentes”</p> <p>“Uma direção”</p>	<p>P2</p> <p>P3</p> <p>P4</p> <p>P5</p> <p>P9</p> <p>P12</p>
	<p>“incompreendidas por grande parte do professores por serem difíceis com a atua estrutura da escola”</p> <p>“Não sei responder esta pergunta ao certo, mas acredito que são muito utópicas”</p> <p>“Não encontrei nada para me ajudar de forma muito positiva”</p> <p>“Ideais, mas frustradoras diante da realidade do número de aulas, número de alunos e falta de ambiente propício (laboratórios, recursos)”.</p> <p>“Norteadores, mas falta apoio”.</p> <p>“(…) Todavia, acredito que é quase impossível o aluno dominar uma língua estudando apenas a carga horária disponível na escola, com salas superlotadas, ambientes inadequados, ausência de materiais de boa qualidade e professores sem fluência”</p>	<p>P19</p> <p>P11</p> <p>P13</p> <p>P15</p> <p>P16</p> <p>P19</p>

G.III. diretrizes pró-forma, apenas um meio para cumprir protocolo, não são levadas a sério pelo sistema.	“Bolinhas de sabão. São lindas e coloridas quando feitas, porém estouram rapidinho”	P2
	“Bons manuais criados por especialistas e deixados de lado pela maioria dos autores de livros didáticos e não aplicado pelos professores”	P3
	“um osso duro de roer”	P10
	“Estou aguardando que algo aconteça, após a implantação do espanhol, só fico sabendo de cursos para a língua espanhola e nada para o inglês”	P14
	“Insuficientes, não dão prioridade”	P17
	“Bem intencionadas, mas só no papel”	P18
	“Diretrizes que ‘deveriam’ solucionar os problemas encontrados e que ainda permanecem nítidos nas escolas”	P19

6. Enunciados metafóricos da crença “No dias de hoje falar inglês é como...”

Enunciado metafórico do enunciados (atribuído pela pesquisadora)	Enunciados e metáforas (atribuídos pelos pesquisados)	Sujeito n°
B.I. exercitar a cidadania, adquirir conhecimento, reconhecer a importância social da linguagem.	“Adquirir a primeira língua, para realizar interações sociais por meio da linguagem” “Perceber que vivemos num mundo plurilíngüe” “Saber andar de bicicleta, mesmo tendo carros na garagem” “Não ser analfabeto” “Interagir de várias formas no mundo” “Ampliar consideravelmente nosso horizonte cultural e nossa capacidade de processar informações”	P3 P4 P6 P13 P17 P18
B.II. matéria ou atividade de função essencial para a vida;	“Um alimento que precisamos para melhor sobreviver” “Alimentar-se para se manter vivo” “Respirar”	P2 P7 P12
B.III. uma condição para estar atualizado e participar do mercado de trabalho	“Se há prática é bom, porém, nem todos a possuem e procurar atualizar-se sempre” “Estar atualizado e conseguir um bom nível de excelência” “Se imbuir de um idioma de renome internacional e se incluir num mundo globalizado e cada vez mais sem fronteira”. “Falar português e estar no mercado de trabalho” “A fluência na língua inglesa abre as portas para o mercado de trabalho”.	P5 P8 P9 P16 P19

7. Enunciados metafóricos da crença “**Acredito que meus alunos do ensino médio são como...**”

Enunciado metafórico do enunciados (atribuído pela pesquisadora)	Enunciados e metáforas (atribuídos pelos pesquisados)	Sujeito n°
F.I. elementos valiosos, aprendizes com potencial e direito a legado, interessados e capazes.	“Aprendizes com enorme potencial” “a maioria interessados, buscando a compreensão pois acham importante” “pedras preciosas que se bem lapidadas terão um valor ainda maior” “sujeitos históricos que merecem se apropriar de conhecimentos técnicos para o próprio engrandecimento enquanto cidadão” “Diamantes a serem lapidados” “Pássaros aprendendo a voar” “Jovens abertos para novas experiências/desafios”	P1 P5 P7 P9 P11 P12 P15
F.II. aprendizes perdidos, sem noção da importância da língua ou da linguagem, desmotivados e desinteressados”.	“não possuem motivação (...)” “vasos, (...) com pouco conhecimento, outros vazios ” “animais perdidos dentro de uma floresta em chamas, não sabem para onde vão e correm para todos os lados” “desinteressados, não levam a sério a importância de aprender uma segunda língua nos dias de hoje” “visitantes de um museu de arte moderna” “pessoas que são carentes de ajuda, mas não estão preocupados”	P3 P4 P6 P8 P10 P13
F.III. aprendizes que buscam o conhecimento da língua mas correm riscos de não obtê-lo	“jovens ansiosos para aprender, mas desmotivados pelo meio” “sementes que precisam de muito apoio e incentivo para não desistirem” “pessoas que gostariam que a disciplina de LE tivesse prioridade (como as demais)na escola, condições”. “são pessoas que precisam e buscam conhecimento (...), mas sofrem com as dificuldades do conhecimento de base que não tiveram” “há os que entendem a necessidade, gostariam de frequentar cursos, mas a situação financeira é desfavorável”.	 P14 P16 P17 P18 P19

ANEXO V – QUADRO GERAL DAS CRENÇAS ATRIBUÍDAS

CRENÇAS DOS PROFESSORES DE INGLÊS DO ENSINO MÉDIO

1. Que status o professor de inglês do ensino médio atribui à língua?

Quais são suas crenças em relação ao ensino de inglês na atualidade?

“Aprender inglês na atualidade é como adquirir um conhecimento que atende a uma necessidade essencial na vida cotidiana”.

“Aprender inglês na atualidade é como uma condição para estar no mercado de trabalho globalizado”.

“Aprender inglês na atualidade é como um meio de inclusão social e de ver o mundo por outras perspectivas”.

“No dias de hoje falar inglês é como reconhecer a importância social da linguagem, das interações sociais e do exercício da cidadania”.

“No dias de hoje falar inglês é como matéria ou atividade de função essencial para a vida”.

“No dias de hoje falar inglês é como uma condição para estar atualizado e participar do mercado de trabalho”.

“Ensinar inglês para mim é como auxiliar o aluno a desenvolver uma habilidade-chave que pode trazer-lhe novos conhecimentos e proporcionar-lhe novas experiências”.

“Ensinar inglês para mim é como realizar uma atividade prazerosa, de valor ou de função essencial”.

“Ensinar inglês para mim é como sentir-se atualizado e conectado com a realidade contemporânea”.

“Ensinar inglês para mim é como realizar uma tarefa que gera sofrimento, frustração, que não traz o resultado esperado”.

“Ensinar inglês no ensino médio hoje é como enfrentar um desafio, tarefa séria que exige coragem e comprometimento”.

“Ensinar inglês no ensino médio hoje é como trabalhar no território da desmotivação e incompreensão, uma tarefa árdua, perda de tempo e energia”.

2) O professor acredita que suas práticas pedagógicas contribuem para o aprendizado da língua? De que modo?

“Considero minhas práticas pedagógicas como sendo reflexivas e atuais”.

“Considero minhas práticas pedagógicas como sendo motivadoras e flexíveis, focadas nos alunos”.

“Considero minhas práticas pedagógicas como sendo deslocadas, pouco interacionais, limitadas, pouco eficazes”.

“Acredito que meus alunos do ensino médio são como elementos valiosos, aprendizes com potencial e direito a legado, interessados e capazes”.

“Acredito que meus alunos do ensino médio são como aprendizes perdidos, sem noção da importância da língua ou da linguagem, desmotivados e desinteressados”.

“Acredito que meus alunos do ensino médio são como aprendizes que buscam o conhecimento da língua, mas que correm riscos de não obtê-lo”.

3) De que forma os professores recebem os discursos do governo no que se refere aos documentos que estabelecem diretrizes e orientações para o ensino do inglês no ensino médio?

“As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como instrumentos fomentadores que possibilitam a participação do professor e a adequação do ensino à realidade local”.

“As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como instrumentos difíceis de serem compreendidos e difíceis de serem aplicados devido à estrutura atual do sistema de ensino de línguas”.

“As políticas educacionais para o ensino de inglês nas escolas (PCNEM, OCEM) são como diretrizes pró-forme, apenas um meio para cumprir protocolo, não são levadas a sério pelo sistema”.

NOTA 01 – baseada na fala da professora P3 - 08/09/2009.

Nota da Pesquisadora:

A professora de inglês P3, ao entregar o questionário, desabafou: “Mais um questionário, já estou cansada de responder questionários e não ver resultados. Você faz sua pesquisa e a realidade nunca muda”.

NOTA 02 – baseada na fala do professor P13 - 01/02/2010.

“O Estado não tem feito nada para melhorar o nível do inglês nas escolas”.

Nota da Pesquisadora:

Sobre o desempenho dos alunos o professor diz que os alunos parecem não estar muito preocupados, “a média é muito baixa, a nota é por área, a média de inglês vai no bolo, o camarada vai empurrado”. O professor disse que gosta de ler artigos de revistas sobre Educação, para manter-se atualizado e acompanhar as discussões - citou o economista e escritor Claudio Moura Castro, dizendo que ele escreve artigos críticos em relação a educação no Brasil, comentou um dos artigos do colunista sobre os resultados no ensino público e no ensino privado e mostrou-me o artigo da escritora Lia Luft que estava lendo no momento (Revista Veja, Edição 2150, ano 42, nº 5, p.22, 03 de fevereiro de 2010), intitulado “Educação de Quarto Mundo”. O professor disse que os pais dos alunos quando chamados à escola por causa das notas baixas dizem “Coitadinho do meu filho, ele tenta, mas não consegue aprender”. Segundo o docente, os pais de alunos da escola pública não exigem desempenho dos filhos, ao passo que no ensino particular o pai cobra do filho porque não quer perder dinheiro.

OBS. O P13 foi diretor do colégio onde leciona há dez anos aproximadamente.

Ele não mostrou atitude otimista em relação a possíveis mudanças no sistema de ensino e admitiu que se pudesse não estaria dando aulas.

NOTA 03 – baseada na fala da professora P14 - 01/02/2010.

Nota da Pesquisadora: A P14 comentou o que pensa e sente em relação aos outros professores de inglês de sua escola – “É um pessoal com força de vontade mas o grupo é heterogêneo, tem professor que sabe, mas outros não sabem nada, a gente vê”. Em outro momento comentou: “O professor de inglês vive à deriva, é uma nau à deriva”.

No geral, a professora demonstrou entusiasmo durante nosso bate-papo informal e me pediu para dar um ‘feedback’ sobre o que ela escreveu (suas respostas à pesquisa), pois ela quer aprender, melhorar. Também mencionou o CEFAPRO* e a promessa de apoio aos professores de inglês.

* O Centro de Formação e Atualização de Professores (CEFAPRO) é o órgão responsável pela política de formação, sistematização e execução de projetos e programas da SEDUC, bem como, pelo desenvolvimento de parcerias com o MEC – Ministério de Educação, SMEs – Secretarias Municipais de Educação e IES – Instituições de Ensino Superior. Órgão responsável também pela efetivação da Política Educacional do Estado no que se refere à qualificação e valorização dos profissionais da Educação que atuam na rede pública do Estado de Mato Grosso.

Fonte: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=79&parent=15>, acessado em 03/02/2010.

NOTA 04 – baseada na fala da professora P15 - 02/02/2010.

Nota da Pesquisadora:

A professora disse que adota livro didático para expandir o tempo da sala de aula e também fez o relato de um de seus projetos com os alunos – “Tem que deixar alguma marca, dar alguma ajuda para o aluno”

A professora de inglês P15 comentou sobre o trabalho que busca desenvolver junto aos alunos, trabalhando com filmes, músicas e jogos para aprender e revisar vocabulário.

Contou-me também sobre um trabalho de letramento que realizou no ano passado, com frases de camisetas em inglês – os alunos foram divididos em grupos e instruídos a pesquisar 30 frases de camisetas, escritas em inglês. Então, a partir das frases coletadas pelos alunos, a professora trabalhou a linguagem, ensinando estruturas e vocabulário.

Ela me disse que o intuito era “ampliar o vocabulário num ambiente familiar, para promover o contato com a língua” conscientizar os alunos sobre o uso de camisetas com *‘frases absurdas’* cujo significado muitas vezes os alunos ignoram. Ao falar do seu trabalho com os alunos a professora conclui: “Dá trabalho? Dá, mas temos que tentar”, “Trouxe aprendizado, criou movimentação”.

A professora disse que gostaria de receber mais apoio do Estado, cursos de capacitação específicos para os professores de inglês.

NOTA 05 – baseada na fala da professora P16 - 02/02/2010.

Nota da Pesquisadora:

Enquanto eu aguardava a professora P16, do lado de fora da sala onde acontecia a reunião pedagógica com os professores do colégio, ouvi o seguinte relato de uma professora sobre “interdisciplinaridade”, que vim a saber posteriormente ser a professora Joana*. Pois bem, a professora Joana contava ao grupo de professores sobre um trabalho apresentado em algum evento e desenvolvido por um professor de música. Ela disse que o professor de música deu uma aula tão bem contextualizada da música brasileira na Era de Getúlio Vargas que um dos alunos perguntou se ele era também professor de história. Depois, em outro trecho da conversa ouvi a professora Joana falando sobre uma oficina ou palestra sobre “Filosofia, Literatura e Cinema”, ocasião em que ela ficou surpresa com o professor de Filosofia, e afirmou entusiasmada que a oficina/palestra foi ‘um show’.

*nome fictício

Nota da Pesquisadora:

A professora P16 apresentou traços de atravessamento do discurso ‘colonialista’ em momentos da conversa, dando a entender que o aluno ‘deve’ falar inglês para ‘servir’. Observe trechos de sua fala:

“Se ele (o aluno) encontra um estrangeiro no ponto de ônibus ou na rua e ele (o estrangeiro) pede uma informação, como é que faz? A copa está aí, vai precisar de gente falando inglês”

Essa fala da professora emergiu quando esta me explicava como ela tentava motivar seus alunos a se interessarem em aprender inglês. De modo geral, a professora demonstrou o esforço que faz a fim de manter a comunicação entre ela e seus alunos, disse que *‘sempre corrige a pronúncia*, que busca trazer *‘coisas’* que interessem aos alunos. Ela me contou que locou o filme “Crepúsculo” para mostrar em sala e trabalhar a linguagem através de um meio mais adequado ao interesse e ao mundo do aluno, uma vez que os adolescentes mostram apreço pela saga dos vampiros do bem.

A professora expressou seu desejo de ter maior contato com outros professores de inglês e de trabalhar mais em equipe com seus colegas.

NOTA 06 – baseada na fala do professor P17 - 04/02/2010.

“Gosto de lecionar L.E. Inglês, apesar de todas as dificuldades e observo que nossos alunos gostam. Tomará que nos próximos anos, com os eventos que o Brasil irá sediar haja um melhor investimento no ensino de L.E. Inglês”.

Nota da Pesquisadora:

O P17 informou que sempre está em busca de atualização, que procura conversar em inglês com pessoas de seu conhecimento que vão ao exterior, assim ele pode aprender um pouco mais sobre a cultura e a língua. Disse também que prepara atividades com músicas, filmes e elabora apostilas com textos e exercícios para seus alunos e as disponibiliza na fotocopadora da escola, assim a aula “rende mais um pouco e os alunos podem ter algum material para estudar em casa”. O professor disse que não gosta quando pessoas dizem que não se ensina inglês na escola pública “A gente ensina sim, não é o ideal, mas a gente corre atrás, prepara material, fazemos o que podemos, nos esforçamos”. Ele menciona ainda que, é preciso conhecer a realidade da escola para planejar as aulas e que a carga horária é um fator limitante.

ANEXO VII– DADOS COMPLEMENTARES RELATOS DE COLABORADORES

Relato 01 – Relato informal de uma professora de matemática e uma professora de língua portuguesa do ensino médio – 01/02/2010.

“Os alunos estão nos obrigando a mudarmos nosso método de lecionar. Nós professores temos que nos informar muito, estar muito ligados na mídia e principalmente na informática para não passarmos vergonha em sala de aula. Hoje nossos alunos estão bem informados e exigentes”.

Professoras Mariana e Carla (nomes fictícios)

Nota da Pesquisadora:

Este relato escrito é fruto de uma conversa informal. As professoras ouviram minha conversa com a professora de inglês e começaram a participar da conversa. Estávamos sentadas numa mesa do refeitório, durante um intervalo da reunião da semana pedagógica anterior ao início das aulas. Após falarmos sobre “como os alunos são diferentes nos dias de hoje e ‘ensinam’ ‘coisas de computador’ e ‘o que ouvem na mídia’, exigindo que o professor saia do tradicionalismo, pedi às professoras que escrevessem o que elas haviam me contado.

A professora de matemática, Mariana, comentou suas percepções sobre a mudança na postura dos alunos num tom ‘alegre’, não havia sinais de ‘reclamação, medo ou acusação’ em sua voz. Estava sempre sorrindo ao falar e sua atitude atraiu a professora de língua portuguesa para o bate-papo. A professora de português disse que ela também se sentia assim em relação aos seus alunos e entrou na conversa animadamente.

Um tempo depois uma professora de inglês do ensino fundamental aproximou-se, demonstrou vontade de participar da pesquisa. Ela sentou-se ao meu lado, enquanto a professora do ensino médio respondia ao questionário de metáforas. Não a entrevistei propositalmente, devido ao recorte da pesquisa, mas sua vontade em participar ficou aparente quando ela me perguntou: “Eu leciono no ensino fundamental. Não serve?”. Depois de alguns segundos ela voltou a dizer: “Eu substitui uma colega, peguei aula no ensino médio, mas já tem uns três anos”.

Relato 02 – Relato informal de uma professora de química do ensino médio –
02/02/2010.

Química x Sociedade

“O nosso sistema de ensino não permite que o educando faça uma relação do conteúdo dado em sala de aula com as novas tecnologias, pois apesar das ‘mudanças’ continuamos em um sistema onde a ‘DECOREBA’ está em alta. As mudanças causam instabilidade e insegurança, talvez isso seja o suficiente para trabalharmos como 20 anos atrás”.

Profª Glória (nome fictício)

Notas da Pesquisadora:

A professora Glória sentou-se à mesa, na sala dos professores onde eu conversava com a professora de inglês do ensino médio. Começou aos poucos a participar de nosso bate-papo e então pedi a ela que escreve o que ela havia comentado para colocar como informação adicional nos dados da pesquisa.

A diretora da escola também fez uma aparição na sala dos professores e comentou “Eu descobri que tem formação para professores de Espanhol” e me disse que eu poderia entrar em contato com a SEDUC para informações mais detalhadas, uma vez que ela própria não tinha muita informação sobre o assunto.

ANEXO VIII – DADOS COMPLEMENTARES PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

Tempo que ensinam inglês na escola pública:

- 05 participantes lecionam no estado há mais de 15 anos
- 04 participantes lecionam no estado há mais de 10 anos
- 05 participantes lecionam no estado há mais de 05 anos
- 05 participantes lecionam no estado há menos de 05 anos

Graduação de Ensino Superior em Letras Inglês/Português:

- 17 participantes são graduados em Letras – habilitação Inglês/Português
- 02 participantes não são graduado em Letras: 01 é formado em administração e está cursando Letras; o outro não especificou sua formação, entretanto, informou que estudou inglês num Instituto de Línguas

Participa de alguma associação de profissionais de inglês:

- 07 participantes fazem parte da APLIEMT.
- 11 participantes não fazem parte de nenhuma associação de profissionais de inglês.
Motivo da não participação: 04 - Falta de atitude
07 – não conheço o trabalho de nenhuma delas
18 – falta de conhecimento
21 – falta de oportunidade

Participa de cursos de capacitação e formação continuada:

- 11 professores participam de cursos de capacitação e/ou formação continuada.
- 08 professores não participam de cursos de capacitação e/ou formação continuada. Sendo que 02 desses participantes alegam que tais cursos não são oferecidos pelo estado.

Participação em eventos como Congressos, Conferências, Simpósios, Fóruns, Encontros, para professores de inglês:

- 12 professores participam de eventos específicos para professores de inglês

Frequência de participação: a cada dois ou três anos; uma vez por ano;

- 07 professores não participam de eventos específicos para professores de inglês

Participação em algum projeto específico que envolva inglês

- 05 professores estão envolvidos em projetos relacionados ao ensino de inglês
 - “CELING” – Centro de Estudos da Linguagem
 - “English Show” - projeto anual da escola envolvendo alunos
 - Participou em projetos culturais em Nova Olímpia
 - Projeto ‘Línguas na Escola’
 - Diálogos através de textos com meus alunos, com fantoches, jogos, etc.
 - Projeto ‘Língua Estrangeira para escola pública’
- 14 professores não estão envolvidos em projetos relacionados ao ensino de inglês

Temáticas de interesse (considerando seu futuro profissional e projetos/cursos nos quais você pretende de atuar).

1º - World English – 11 votos

2º - Inglês: cultura e identidade – 10votos

3º - Inglês e inclusão digital – 09 votos
Professor Crítico-reflexivo – 09 votos

4º - Material Pedagógico Digital – 06 votos

5º - Professor Digital – 04 votos
Internet e Pedagogia Crítica – 04 votos

6º - Juventude e cidadania mundial – 03 votos
Novos Letramentos – 03 votos

7º - Multiletramento – 02 votos

Outros: Inglês Instrumental – 01 voto

Há alguma informação relevante sobre sua experiência como professor (a) de inglês que você queira compartilhar comigo?

P 11: “Sim. Sempre ensinei inglês em um curso de inglês particular (25 anos) e apenas há 2 anos ingressei no ensino público. Posso garantir-lhe que é um trabalho totalmente diferente e infelizmente frustrante”.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)