

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA CONSIDERADOS
MARCANTES: ENTRE O DESPRESTÍGIO DA DISCIPLINA E
A RELAÇÃO COM O SABER

RENATA PONTES PEREIRA BARREIROS

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: PROF.^a DR.^a ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO

Rio de Janeiro
2013



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **“Professores de língua inglesa considerados marcantes: entre o desprestígio da disciplina e a relação com o saber”**

Mestrando: **Renata Pontes Pereira Barreiros**

Orientado pelo (a): **Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro**


E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 16 de julho de 2013

Banca Examinadora:

Presidente: 
Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro


Prof^ª. Dr^ª. Maria Margarida Pereira de Lima Gomes


Prof^ª. Dr^ª. Sandra Escovedo Selles

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha mãe,
Heloísa Helena Pontes Roza Pereira,
pessoa essencial a minha vida,
fiel, companheira, amiga,
parceira da minha luta cotidiana,
com quem compartilho todos os meus sonhos e conquistas,
de quem eu recebo diariamente apoio para continuar,
exemplo que faz de mim uma pessoa melhor a cada dia,
figura insubstituível, sem a qual eu não teria chegado até aqui.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amado marido, Marco Aurélio, pela paciência e companheirismo, pois sempre estive ao meu lado, tornando o dia a dia mais fácil para que eu conseguisse chegar até aqui.

A minha amada filha Jasmin, fonte de inspiração e mola propulsora que me leva a realizações importantes como, por exemplo, este trabalho.

Aos meus amados pais, Heloísa e Renato, e meus irmãos, Rafael e Rodrigo, pelo apoio e carinho incondicionais de todos os dias, que me tornam mais forte e segura por saber que eu tenho com quem contar.

A minha querida orientadora, Ana Maria Monteiro, pela maneira como conduziu as minhas inquietações e dúvidas enquanto pesquisadora, pois ela conseguiu lidar com as diferenças, tornando-as muito produtivas e enriquecedoras, operando, brilhantemente, com as peculiaridades de cada etapa do processo de construção dessa dissertação com seu comprometimento e coragem.

A minha querida equipe de trabalho da Babylândia e Atuação, com um carinho todo especial a Milena, Lohane, Ednei, Maria Claudia e Geísa, que me apoiaram, respeitando a minha ausência e fazendo, cada um, a sua parte, a fim de que eu pudesse concluir este trabalho.

Ao querido grupo de estudo que, apesar de apresentar um extremo rigor teórico e científico, as pessoas que fazem parte dele são muito solidárias e companheiras, já que estão sempre dispostas a cooperar com o projeto de pesquisa do outro, compartilhando conhecimento e disponibilidade para ajudar no que for necessário.

A professora Elizabeth Job que concedeu a entrevista, contribuindo de forma significativa para este trabalho.

A equipe administrativa do PPGE e especialmente a Solange, que de forma muito atenciosa e responsável, não pouparam esforços para colaborar com o andamento dessa pesquisa.

A Pedra

"O distraído nela tropeçou...
O bruto a usou como projétil.
O empreendedor, usando-a, construiu.
O camponês, cansado da lida, dela fez assento.
Para meninos, foi brinquedo.
Drummond a poetizou.
Já, David matou Golias, e Michelangelo extraiu-lhe a mais bela escultura...
E em todos esses casos, a diferença não esteve na pedra, mas no Homem!
Não existe 'pedra' no seu caminho que você não possa aproveitá-la para o seu próprio crescimento."

Fenelon Portilho

RESUMO

BARREIROS, Renata Pontes Pereira. Professores de língua inglesa considerados marcantes: entre o desprestígio da disciplina e a relação com o saber. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

Este estudo se insere no campo do currículo e linguagem, buscando compreender quais são as práticas didáticas e pedagógicas de êxito desenvolvidas por professores de língua inglesa que os levaram a ser considerados “marcantes” na visão dos alunos, apesar de representarem uma disciplina escolar de pouco prestígio. Abordo nesta pesquisa um pouco da dimensão histórica da disciplina de língua inglesa como língua estrangeira e como esta foi sendo construída na cultura escolar como desprestigiada. Além disso, a discussão da relação que o “professor marcante” mantém com a sua profissão, como ele contempla a relação com o saber para levar conhecimento ao aluno e tornar o aprendizado de uma língua estrangeira possível, também são questões que esta pesquisa pretendeu levantar. A “relação com o saber” conforme proposta por Charlot (2000) expressa uma relação consigo, com o outro e com aquilo que é o seu objeto de saber, num jogo de interação que constitui uma aprendizagem significativa aos que estão envolvidos no processo de ensinar e aprender. A metodologia baseou-se em questionários aplicados aos alunos de graduação de Letras - Português/Inglês, da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, que escolheram a profissão por terem sido influenciados pelos seus professores de língua inglesa da educação básica. Os questionários seguiram o modelo formulado por Monteiro (2007) que leva em conta as especificidades do conhecimento escolar como objeto de ensino. A partir dos mesmos, identificamos os professores marcantes e uma professora indicada duas vezes por alunos diferentes foi a escolhida para participar da entrevista desta pesquisa. Os questionários e a entrevista fazem parte da análise de dados desse estudo, que buscou entender os sentidos atribuídos pelo professor da escola básica e seus alunos através da relação de saber construída e vivenciada por eles em diversas situações ocorridas no ambiente escolar.

Palavras-chave: desprestígio da língua inglesa; formação do professor de línguas; professor marcante; relação com o saber.

ABSTRACT

BARREIROS, Renata Pereira Pontes. English teachers considered remarkable: between the discredit of the discipline and the relationship with knowledge. Rio de Janeiro, 2013. Dissertation (Master of Education). Faculty of Education - Federal University of Rio de Janeiro (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Rio de Janeiro, 2013.

This study is part of the curriculum, seeking to understand what are the pedagogical practices that successful English teachers develop and that led them to be considered remarkable ones to their students. The investigation of the historical dimension of the discipline of English as a foreign language helped us understand how this was built in the school culture as discredited. In this context, the relationship that "remarkable teachers" have with their profession and discipline, and how they manage knowledge to make learning possible, are also issues that this research sought to answer. The approach of the relationship to knowledge was constructed theoretically based on the contributions of Charlot (2000), that understands as a relationship with themselves, with each other and what is its object of knowledge, on an interaction set that enables the formation of meaningful learning to those involved in the process of teaching and learning, combined with the contributions of Monteiro (2011) about remarkable teachers. The methodology involved bibliographical and documentary research, preparation of questionnaires to undergraduate students of Portuguese and English Languages, Faculty of Teacher Training UERJ, who chose the profession because they were influenced by their Secondary and High School English language teachers and a semistructured interview. The questionnaires followed the model made by Monteiro (2007) which considers the characteristics of school knowledge as a teaching object. The analysis of the questionnaire responses allowed the identification of remarkable teachers evidence for these students and their perceptions of the relationship with the English language learning. A teacher who was nominated twice for different students was chosen to participate in an interview by which we sought to understand the meanings attributed to her relationship with knowledge constructed and lived with her students in different situations occurred in the school environment.

Keywords: Discredit of the English language, language teacher training, remarkable teacher , relationship with knowledge .

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – Apresentando o estudo.....	10
Justificativa para o estudo.....	15
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	20
Organização da Dissertação.....	22
CAPÍTULO I – O desprestígio da língua inglesa: é possível reverter o jogo?.....	24
1.1 - Breve histórico da Disciplina Escolar de Língua Inglesa.....	24
1.2 - O currículo escolar.....	29
1.3 - Reconhecendo o desprestígio da disciplina de língua inglesa como possibilidade de reverter o jogo.....	36
CAPÍTULO II – Sobre os Professores.....	42
2.1 - Formação Docente: desafios para a área da educação.....	42
2.2 - Formação Docente: desafios para os Professores de Inglês.....	47
2.3 - Sobre Professores Marcantes.....	53
2.4 - Professores Marcantes: questões sobre relação com o saber?.....	57
CAPÍTULO III- Apresentação e Análise dos Dados.....	63
3.1 - O Questionário e a Entrevista Semiestruturada.....	63
3.2 Analisando os Questionários.....	65
3.3 Analisando a Entrevista.....	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103
DOCUMENTOS.....	111
ANEXOS.....	112
Questionário da Pesquisa (1).....	113
Questionário da Pesquisa (2).....	114
Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada.....	115
Cessão de Direitos sobre Depoimento Oral.....	117
Entrevista com a Professora Elizabeth Job.....	118

INTRODUÇÃO - Apresentando o estudo

“(…) um professor instrui e educa, mas é, também, agente de uma instituição, representante de uma disciplina do ensino, indivíduo singular, mais, ou menos, simpático. As relações que um aluno mantém com esse professor são sobre determinadas: são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa.”

Bernard Charlot

Os professores de língua inglesa geralmente possuem muitos questionamentos acerca do trabalho docente que desenvolvem. Muitos também são os fatores que contribuem para as incertezas que permeiam o trabalho desses profissionais e as questões que envolvem a aprendizagem eficaz do inglês como segunda-língua. A motivação em pesquisar os professores de língua inglesa, os seus saberes e práticas pedagógicas e o desprestígio da referida disciplina está diretamente ligada à minha experiência de professora de inglês da escola básica pública. O meu interesse, no entanto, está além de tentar compreender os processos sociais que tornam o inglês uma disciplina escolar tão desprestigiada. Interessada em compreender a relação dos processos de formação com a prática docente, tive minha atenção voltada para situações em que professores desta disciplina conseguem bons resultados no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, procurei identificar professores de língua inglesa considerados *marcantes* (MONTEIRO, 2011) na visão dos alunos para, a partir disso, investigar suas ações didáticas/pedagógicas e os saberes que os mesmos mobilizam para envolver positivamente os seus alunos no processo de aprendizado de inglês como segunda língua.

Os professores de inglês são geralmente fascinados pela língua que ensinam, gostam da relação existente entre forma e uso, as diferenças e semelhanças entre a língua materna e a língua estrangeira e gostam mais ainda quando veem seus alunos utilizando de forma eficaz o que tem sido desenvolvido. Infelizmente, apenas uma minoria desses docentes afirma que consegue ensinar e colher frutos dessa aprendizagem, por isso, o que procuro entender é o que essa minoria que consegue bons resultados no ensino dessa disciplina realiza e que pode

contribuir para uma prática cujo conhecimento seja significativo de tal modo a torná-lo crítico para que seja emancipatório (GIROUX, 1992).

Ainda hoje, o ensino de inglês é desenvolvido na maioria das escolas, sejam elas públicas ou particulares, de forma sistematizada, com exercícios repetitivos que, geralmente, não contribuem para a formação do aluno, já que prioriza a informação de conteúdos gramaticais, o que Stephen Krashen (1988) nomeia como *Language Learning*, cuja definição, segundo SCHÜTZ (2011, p. 1) seria:

Uma abordagem tradicional ao ensino de línguas, assim como é ainda hoje geralmente praticada nas escolas de ensino médio. A atenção volta-se à língua na sua forma escrita e o objetivo é o entendimento pelo aluno da estrutura gramatical e das regras do idioma, cujas partes são dissecadas e analisadas. É uma tarefa que exige esforço intelectual e capacidade dedutivo-lógica. A forma tem importância igual ou maior do que a comunicação. Ensino e aprendizado são vistos como atividades num plano técnico-didático delimitado por conteúdo. Ensina-se a teoria na ausência da prática. Valoriza-se o correto e reprime-se o incorreto. Desvios são constantemente corrigidos, deixando pouco lugar para espontaneidade. O professor assume o papel de autoridade no assunto e a participação do aluno é predominantemente passiva. No caso do inglês, ensina-se por exemplo, o funcionamento dos modos interrogativo e negativo, verbos irregulares, modais, etc. O aluno aprende a construir frases no *perfect tense*, mas dificilmente saberá quando usá-lo. (SCHÜTZ (2011, p. 1)

Além disso, os professores de inglês ao lidar com o currículo “como fato”, conforme aponta Young (2000), que entende que o professor possui saberes que devem ser transferidos aos alunos que não os possuem, por meio de repetições, testes, pesquisas ou tarefas. Essa prática pedagógica nega a multirreferencialidade do campo do currículo, quando não considera a sua complexidade e a construção social do conhecimento (LOPES E MACEDO, 2002), evidenciando a concepção da racionalidade técnica, colocando o professor como mero transmissor de conteúdos relacionados à sua disciplina.

Outro ponto importante é a desvalorização que os professores de língua estrangeira sofrem no cotidiano escolar devido a discursos que foram construídos socialmente, tais como: o aluno não sabe falar português, logo não aprenderá uma outra língua; o professor de inglês nunca consegue dar conta das quatro habilidades da língua necessárias para a comunicação: *listening, writing, speaking e reading* (compreensão, escrita, fala e leitura) ; os alunos não precisam aprender outra língua, pois não terão a oportunidade de conhecer outros países e

suas respectivas culturas, etc. Essas falas circulam pelo ambiente escolar e podem parecer, *a priori*, ingênuas, naturais, quando na verdade estão carregadas de preconceitos que expressam relação de poder e conflitos, que aprisionam as práticas docentes.

Reconheço o caráter prático que o domínio de uma segunda-língua pode trazer para o cotidiano das pessoas e percebo que é dessa maneira que o mesmo está posto no currículo, sempre visando o vestibular, uma viagem, um emprego melhor. Porém, considero muito mais ampla a justificativa para a inclusão de uma língua estrangeira no currículo da escola básica pública. Assim, o ensino de uma língua estrangeira deve assumir o caráter educativo conforme aponta Jorge (2009), sendo capaz de tornar o aluno mais consciente da diversidade que constitui o mundo, pois concordo com a ideia de Moreira (2001, p.77) quando ele afirma que “as disciplinas podem oferecer subsídios teóricos importantes para melhor vivermos com o outro no mundo da diferença, toda e qualquer disciplina pode cooperar com o projeto multicultural”. Nessa direção, a contribuição de uma língua estrangeira é interessante, pois o não conhecimento da mesma pode contribuir com os processos de exclusão, além de dificultar o acesso à informação numa sociedade alicerçada pelo conhecimento.

André (2001, p. 54) afirma que somente a partir dos anos 1980 e 1990, o cotidiano da sala de aula passa a ser uma preocupação do pesquisador. Até então, o cotidiano escolar podia até ser questionado, embora fosse com menos rigor e talvez, por isso, ainda exista hoje, como reflexo desse passado recente da produção científica em educação, uma supervalorização da prática e certo desprezo pela teoria. Como agravante desse dado, as disciplinas escolares são hierarquizadas no currículo a partir da sua divisão e organização dos conteúdos e dos tempos de aula (GOODSON,1995). Esse modelo curricular na prática acaba por criar situações nas quais as disciplinas recebem mais ou menos prestígio de acordo com o público para o qual está direcionado. Nesse sentido, como tem sido posicionada a Disciplina da Língua Inglesa nas escolas brasileiras? Alguns fatos a seguir ilustram bem o porquê deste questionamento: Quando se precisa ceder uma aula em detrimento de outra disciplina, qual é a disciplina que tem a sua carga horária diminuída? Qual é a disciplina que isoladamente não reprova o aluno? Quando há um ensaio na escola para um determinado evento, no horário de qual disciplina resolvem ensaiar? Para essas três perguntas, uma única resposta: a Disciplina de Língua Inglesa. É óbvio que, essa não é a regra em todas as escolas e o cuidado com a generalização se faz necessário, pois ela pode silenciar o debate e fazer aceitar o que está posto como verdadeiro e inquestionável. Leffa (2011, p. 15 e 16) propõe que o fracasso referente ao

ensino da língua inglesa pode ser visto de duas formas: a primeira e a mais primitiva está relacionada à questão da criação de bodes expiatórios, na qual coloca-se a culpa em alguém, que pode ser o governo, o professor, ou mesmo o aluno, é o mundo da condenação, que separa pessoas e grupos em inocentes ou culpados. A segunda é a perspectiva da carnavalização, em que administradores, professores e alunos circulam impunemente da ordem para a desordem e vice-versa, é o domínio do mundo sem culpa. Nada é feito e tudo fica como está. No entanto, é a partir dessa forma enfática e problematizadora que proponho pensar o motivo pelo qual essa disciplina vem sendo desprestigiada nos ambientes escolares ou, ainda, como alguns professores conseguem dentro dessa disciplina um enfoque diferencial que os levam a ser considerados *marcantes* (MONTEIRO, 2011).

Nos estudos curriculares contemporâneos, Lopes e Macedo (2002) têm apontado que não há como pensar a educação e as disciplinas escolares sob um olhar que visa questões genéricas e universalistas. Tal concepção tem dado lugar a análises de problemáticas mais específicas, localizadas, cuja investigação tenta compreender e interpretar os acontecimentos escolares a partir do seu próprio contexto. Para isso, Lopes e Macedo (2002) afirmam que o currículo é produto das relações de poder e identidades sociais, tanto quanto seu determinante, pois a ideia de homogeneidade que iguala para garantir justiça simplesmente não existe e isso se deve à complexidade do mundo. É importante salientar aqui o papel do professor, que pode atuar como um intelectual crítico, capaz de criar alternativas e construir junto à comunidade escolar da qual faz parte soluções mais viáveis do que os modelos vigentes (GIROUX, 1992).

Acerca dessa perspectiva, apoio-me no conceito de “sistema didático” de Chevallard (1991, apud Monteiro, 2007), que leva em consideração a relação ternária existente entre o docente, os alunos e um saber. De acordo com esse autor, esses três elementos formam uma triangulação, através da qual, ações e práticas são mobilizadas para desenvolver uma competência significativa, conforme proposta por Tardif (2000). Diante das condições e das consequências de seu trabalho, o professor mobiliza seu saber para atingir seus objetivos, tendo sempre como foco principal a aprendizagem também significativa para um específico grupo de alunos, pois ao conseguir tornar essa aprendizagem relevante para os seus alunos, talvez esse professor seja considerado, na visão desses alunos, “marcante”.

Ao propor a investigação da prática docente desses professores de inglês considerados *marcantes* (MONTEIRO, 2011), quero que fique claro que não há a pretensão de fazer desse estudo uma “receita”, que deve ser seguida e tomada como verdade absoluta, pois para

compreender as questões, as melhorias e os problemas do campo educacional é preciso situar a razão que leva a determinadas práticas e os conhecimentos que são mobilizados pelo professor no interior de configurações particulares de espaço, lugar, tempo e poder (GIROUX, 1993).

No artigo “Qual é a verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa na escola?”, Anjos (2011) aponta que os profissionais de língua inglesa das escolas brasileiras, atuantes em turmas regulares do Ensino Fundamental, na maioria dos casos, possuem dificuldade em relacionar o conhecimento que possuem da disciplina com a prática pedagógica. Essa articulação realmente não é algo tão simples quanto parece, principalmente quando diz respeito a uma disciplina marcada por preconceitos, desvalorizada socialmente, pois como o próprio artigo indica, só serve para perpetuar a cultura de caráter dominante dos países desenvolvidos.

Desconstruir concepções que já estão consolidadas nessa área disciplinar é algo desafiador, por isso considero pertinente entender o processo que leva o aluno a considerar um professor de língua estrangeira como *marcante*¹, evidenciando esse saber da prática docente como um saber importante. Outro aspecto relevante é considerar também os sujeitos envolvidos nesse contexto, tendo como parâmetro suas posições, o lugar, a diferença, a contingência, a historicidade e as múltiplas identidades que se encontram nesse ambiente escolar.

Diante dos saberes mobilizados pelos professores em suas práticas educacionais, algumas questões precisam ser colocadas e debatidas, a fim de entendermos melhor alguns acontecimentos acerca do universo escolar. Dentro dessa perspectiva, Giroux (1992, p.37) propõe que, alguns professores são intelectuais adaptados, que adotam uma posição ideológica e um conjunto de práticas materiais que sustentam a sociedade dominante e os grupos de elite. Nessa mesma linha de pensamento, Monteiro (2001, p. 122) aponta que devemos superar práticas do processo educativo orientadas pela racionalidade técnica, segundo a qual o professor atua como um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros. Porém, essa teorização acerca do conhecimento denuncia uma crise curricular

¹ O conceito de *professor marcante* será apresentado posteriormente.

sobre qual conhecimento é realmente relevante e qual é o papel do professor frente a tantas incertezas.

Mediante a essas dúvidas, existe uma certeza: a de que não há um princípio único de transformação. Assim, como afirma Santos (1999), “mais do que uma teoria comum, do que necessitamos é de uma teoria de tradução que torne as diferentes lutas mutuamente inteligíveis e permita aos atores coletivos conversarem sobre as opressões a que resistem e as aspirações que os animam (SANTOS, 1999, p. 201 e 202).” Dessa maneira, não haverá o risco de encontrarmos para os problemas imediatos apenas soluções adaptativas e não transformadoras (ANDRÉ, 2001).

Justificativa para o estudo

Segundo Monteiro (2000), entre os problemas enfrentados hoje pelas sociedades contemporâneas, o fracasso escolar é um dos aspectos que revela o desafio enfrentado pela educação, o que coloca a ação dos professores em evidência, gerando questionamentos acerca dos seus procedimentos e da sua formação. No lugar de buscar investigar os motivos do fracasso escolar, essa pesquisa vai em direção contrária, buscando compreender o que fazem os professores, quais saberes mobilizam, quais práticas utilizam no intuito de contribuir com uma aprendizagem significativa, pois acredito na relevância dessa perspectiva, principalmente porque há poucos estudos relacionados ao saber docente com as práticas dos professores de língua. Ao realizar um levantamento no banco de teses da Capes, não encontrei nenhuma pesquisa ou artigo que tivesse como palavras-chaves: saber docente, ensino de língua inglesa, formação de professores e professor marcante, como temas que se relacionassem. Existem trabalhos relacionados ao ensino de língua inglesa com foco em outras possibilidades, remetendo a outras perspectivas, como é o caso dos trabalhos divulgados pela Anped.

Tardif (2000, p. 7) coloca que o professor ao mobilizar os saberes necessários à aprendizagem, ele tem a sua ação orientada por diferentes objetivos: os emocionais ligados à motivação dos alunos, os sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, os cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada e os coletivos ligados ao projeto educacional da escola. O professor precisa de todos esses objetivos no exercício da docência, para dar significado e utilidade à sua ação. Além disso, o autor diz que os conhecimentos profissionais

dos docentes exigem sempre um pouco de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas, que demandam reflexão e discernimento para que tenha clareza de como organizar os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Conforme os estudos de Monteiro (2007), a categoria “saber docente” procura dar conta da complexidade e especificidade do saber constituído no e para o exercício da profissão. Monteiro (2007), referenciada em Tardif (2002), afirma que o saber docente é heterogêneo e plural por ser constituído dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares, dos saberes da formação profissional e dos saberes da experiência, formando um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Entender essa prática cotidiana que pode dizer como o professor constitui seus saberes e os aplica, visando uma formação humanística que valha a pena ser compartilhada, pois como afirma Leffa (2009): numa sociedade competitiva, não solidária, os donos do saber sempre acharão um jeito de restringir o acesso ao conhecimento, para que eles possam manter o prestígio e o poder que esse conhecimento lhes confere (LEFFA, 2009, p.116). Essa última argumentação nega a principal vertente do saber, pois o mesmo só é válido quando é compartilhado.

De acordo com Forquin (1993, p. 123), os conteúdos têm valor de forma, de regras e de modelos, logo, os mesmos induzem maneiras de ser, de pensar e de se expressar que são determinadas pelas práticas de ensino e, são essas práticas que esta pesquisa procura entender, situando-as em um espaço e tempo específicos capazes de trazer à tona os significados que são construídos, pois cada docente ao selecionar os temas que pretende abordar, enfatizando os aspectos que considera primordiais, transita entre o currículo formal e o currículo real. Essas duas abordagens distintas do currículo também contempladas por Forquin (1992), através da ideia original de Philippe Perrenoud, traduzem um pouco do que o professor faz quando mobiliza os saberes que deseja ensinar. O mesmo tem que trabalhar com as propostas constantes do currículo formal, cujos conteúdos são prescritos pelas autoridades, no desenvolvimento do currículo real, existindo, ainda, uma distância entre o que se quer ensinar e o que é aprendido pelos alunos. Considero essa especificidade um enigma a ser investigado, uma vez que as condições de recepção da mensagem pedagógica dependem também do contexto social e cultural.

Charlot (2000, p. 55 e 56) salienta a importância de três conceitos que são produzidos nas análises da relação com o saber: o primeiro é a *mobilização*, pois mobilizar-se é unir

forças, é estar em movimento porque existem boas razões para fazê-lo. Além de ser algo que vem de dentro, que impulsiona, que faz engajar-se. O segundo remete a *atividade*, pela qual a criança mobilizou-se, investiu, numa dinâmica que supõe trabalho e práticas através da interação com o mundo. O terceiro e último conceito está ligado ao *sentido* como ideia de significação, pois significar é significar algo a respeito do mundo para uma possibilidade de troca com os outros. Ao trazer esses três conceitos para esclarecer melhor a relação com o saber, Charlot (2000) propõe que os mesmos só têm sentido quando produzem inteligibilidade sobre algo, sendo significativo, pois é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros.

Britto (2007) pensando sobre as práticas pedagógicas encontradas no âmbito do sistema educacional, aponta que:

O problema da educação escolar, desde a perspectiva popular radical (em sintonia com o que chamei de tendência política de letramento) não está na ausência de propostas pedagógicas mais eficientes ou mais interessantes, mas exatamente no fato de que, tal como vem se realizando, não contribui – e vemos que por razões estratégicas – para a aprendizagem de conhecimentos relevantes que, avançando para além do senso comum e das soluções da vida prática, contribuam para o desenvolvimento integral, intelectual e social, dos alunos. (BRITTO, 2007, p. 29)

Esses conhecimentos relevantes propostos por Britto (2007) são possíveis se forem construídos a partir de uma ação coletiva, na qual professor e alunos, juntos, busquem soluções e propostas pertinentes às situações que os envolvam cotidianamente na sala de aula, tendo como princípio que não há um saber que independa do conhecimento (BRITTO, 2007), ambos são tecidos numa mesma trama capaz de promover os mais variados contextos de aprendizagem.

Nóvoa (2007) cita que é impossível definir um “bom professor”, além de enfatizar que uma simples enumeração de intermináveis competências é insuportável, pois, ainda segundo o mesmo autor: “a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*” (NÓVOA, 2007, p.2).

O autor defende uma formação de professores construída dentro da profissão docente, levando em consideração as rotinas e culturas profissionais inerentes à mesma. Considero

esse aspecto bem positivo, já que focaliza a construção da formação dos professores perante as tramas que envolvem o todo dessa profissão, seria como deixar um pouco de lado todos os discursos sobre a educação, que são construídos por outras vozes, para verificar de fato e no seio da educação o que tem sido realizado para, a partir disso, consertar, melhorar, aprimorar, e/ou abandonar as práticas que na e pela educação tem sido construídas até aqui, para quem sabe, fugir dessa “pobreza de práticas”.

Canas (2011) em sua dissertação de mestrado “A voz dos professores: momentos significativos da profissão e sua partilha” introduz brilhantemente o assunto referente à profissão de ser professor, pontuando as variadas facetas que o mesmo enfrenta em suas práticas:

O trabalho dos professores, na escola de hoje, é multifacetado e exigente. O tempo em que o professor desempenhava um papel que o tornava respeitado e considerado, pelos alunos e socialmente, que o fazia detentor de saberes, mas também de poderes, já não se vislumbra no panorama escolar dos nossos dias. Aquele professor que todos se habituavam a respeitar, considerar e obedecer, já não existe. Se o estatuto do professor se alterou são diversos os papéis que hoje tem de saber desempenhar na escola. Cada vez é de maior exigência o papel do professor, dividindo-se por entre uma multiplicidade de tarefas, que largamente ultrapassam a função de ensinar. (CANAS, 2011, p. 01)

Refletindo sobre as demandas e exigências que compõem o ofício de ser professor na atualidade, percebo que tentar compreender o que seria essa “função de ensinar”, proposta por Canas (2011) é algo motivador, à medida que, esse estudo busca valorizar as práticas docentes elaboradas pelos professores em suas ações pedagógicas, didáticas e curriculares referentes ao ensino da língua inglesa como segunda língua.

Bagno e Rangel (2005) propõem uma educação linguística, o que por definição seria:

(...) um conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez

mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 63)

A educação linguística, proposta por esses autores, chama a atenção para a ineficiência do ensino de línguas nas escolas públicas brasileiras, onde as práticas se baseiam em concepções arcaicas e pré-científicas de língua e linguagem, disseminando preconceitos que mostram que os alunos não são capazes de aprender nem a norma culta da língua materna, nem outra língua. No entanto, a educação linguística atua em um movimento diferenciado, tentando promover uma educação capaz de assegurar os direitos linguísticos do cidadão, permitindo-lhe construir sua cidadania (BAGNO e RANGEL, 2005).

Pensando nesse processo linguístico, Bagno e Rangel (2005) indicam três ações: 1) as demandas sociais por uma educação linguística de qualidade; 2) as políticas públicas de ensino de língua; 3) a pedagogia de educação em língua materna praticada na escola. Ainda segundo esses autores, tais ações quando articuladas promovem práticas de letramento capazes de criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa, especialmente no que diz respeito aos espaços mais institucionalizados do convívio republicano (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 69). Esses critérios devem fazer parte da construção de uma educação linguística, já que para se inserir na sociedade contemporânea é primordial dominar as práticas sociais de leitura e escrita – práticas, inclusive, que fazem parte do direito de qualquer indivíduo, pois é a porta de entrada para uma formação voltada para o letramento e pautada no respeito às diferenças e à pluralidade linguística, social e cultural.

De acordo com a pesquisa sobre *“Professores de língua inglesa considerados marcantes: entre o desprestígio da disciplina e a relação com o saber”*, quero entender as relações existentes entre os professores de inglês considerados marcantes e os alunos que o elegeram, fazendo um caminho inverso, tentando compreender uma experiência de êxito a partir de uma disciplina que é considerada sem prestígio, menos importante que as demais e que, conseqüentemente, fomenta tantos insucessos. Por esse caminho, não posso deixar de salientar as contribuições de Bernard Charlot (2000, p.47) acerca da relação com o saber, quando o autor afirma que a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros, professores e colegas. Assim, não há como entender a relação com o saber fora da situação cognitiva, pois não há saber em si. Tal ideia implica que o saber é

produto das relações epistemológicas entre os homens numa teia que envolve também as relações sociais. Portanto, a ideia central trazida pelo *Professor Marcante* é que este marcou o aluno pelo saber, não um saber em si, mas um saber construído em uma confrontação interpessoal, onde o sujeito, a partir de suas relações, produz, controla, valida e partilha esse saber, que de alguma forma marcou, porque foi significativo.

Pensando a língua inglesa em sua função enquanto disciplina, para, a partir disso pensar em suas várias funções, Britto (2007) traz uma consideração importante quando propõe que: “A língua não é um hábito que se exercita nem um jogo em que se entra e sai e nem tampouco uma roupa que se veste conforme a ocasião, apropriada ou inapropriada. É uma totalidade que, constituída na história humana, constitui os sujeitos, é marca de identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e intervenção no mundo” (BRITTO, 2007, p. 24). Nesse contexto, penso o quanto é importante levantar a bandeira do ensino de línguas como algo que nos permite conhecer novas culturas, dialogar com outros povos, transpor a barreira que o não conhecimento de uma língua pode impor.

Objetivos e perguntas de pesquisa

Gostaria de esclarecer que busco entender melhor como as relações entre a prática pedagógica dos profissionais de inglês e o conhecimento da disciplina são tecidas no cotidiano escolar, como esses profissionais lidam com as relações de poder e a falta de prestígio naturalizadas e que se encontram na escola da qual fazem parte. Esses questionamentos me impulsionam a conhecer quais são as ações docentes que tornam um professor marcante, o que fazem, quais são suas dimensões éticas, suas estratégias de ensino para tornar o conhecimento que possuem significativo aos olhos do outro. Além disso, utilizo como ponto de partida para essas indagações a afirmação de Young (2000) quando ele diz que: “o verdadeiro critério de validação do saber é a sua capacidade de contribuir para a libertação humana.”.

Com o intuito de buscar algumas respostas, realizei esta pesquisa, tendo como parâmetro os seguintes questionamentos:

- 1) Como o desprestígio da disciplina de língua inglesa acontece no contexto escolar?

2) Quais são as principais características dos professores de língua inglesa considerados marcantes na visão dos alunos?

3) Quais são as principais ações pedagógicas desse professor indicado como marcante?

4) Quais foram os saberes mobilizados pelo professor indicado como marcante e como ele conseguiu envolver os alunos no processo de aprendizagem da língua inglesa?

Após tecer as considerações que me motivam a pesquisar como os professores de língua inglesa reverterem o desprestígio da disciplina e mobilizam os saberes docentes (CHARLOT, 2000) a partir das especificidades que os levaram a ser considerados “marcantes” no contexto da escola básica pública, gostaria de explicitar que possuo como objetivos específicos para esse estudo:

- caracterizar aspectos que expressam o desprestígio da disciplina de língua inglesa no currículo da escola básica pública no Rio de Janeiro;
- identificar professores de inglês marcantes na visão dos alunos;
- caracterizar ações didáticas/pedagógicas bem sucedidas no ensino da língua inglesa na perspectiva do professor entrevistado;
- analisar desse professor de inglês como os saberes mobilizados no ensino de língua inglesa possibilitaram reverter o desprestígio da disciplina e envolver os seus alunos no processo de aprendizado da língua.

Assim sendo, exploro e problematizo as características e boas práticas pedagógicas que levaram um professor a ser considerado marcante, além de tentar compreender quais saberes ele mobilizou em sua práxis cotidiana que, de alguma forma marcou, positivamente, os alunos, pois conforme Tardif (2002, p.228) propõe, os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho.

A partir de uma perspectiva interpretativista, o presente trabalho busca contribuir com a área do ensino de língua inglesa, com o intuito de investigar a prática pedagógica dos

professores de línguas e a formação continuada dos mesmos, levando em conta o fazer pedagógico e a relação com o saber envolvidos no processo.

Organização da Dissertação

O trabalho está dividido em quatro momentos distintos. Na introdução, contextualizei o problema de pesquisa, além de ter apresentado as justificativas, as perguntas e os objetivos que me motivaram a realizar essa pesquisa.

No capítulo I - O desprestígio da língua inglesa: é possível reverter o jogo? - discuto, em diálogo com pesquisadores do campo do currículo e da linguística, o desprestígio da disciplina escolar língua inglesa no currículo da escola básica pública, levando em consideração a minha experiência e prática profissional, enquanto professora desse segmento de ensino, embasada teoricamente por Assis-Peterson e Silva (2009), Libâneo (2010). Faço, nesse mesmo capítulo, um breve histórico da língua inglesa enquanto disciplina escolar, mediante a leitura dos postulados de Egito e Oliveira (2008), Leffa (2009), entre outros.

No capítulo II – Sobre os Professores, faço um debate sobre a formação de professores, embasada em Goodson (1995), Tardif (2000), Laélia Moreira (2007), Reis e Silva (2012), entre outros autores. Ainda neste capítulo, discuto o conceito sobre “professores marcantes”, que vem sendo debatido no grupo de pesquisa do qual faço parte, sob a orientação da Professora Doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, desde 2011. Por último, mas ainda nesse capítulo, relaciono os professores marcantes e a relação dos mesmos com o saber, utilizando as teorias de Gauthier (2006) Charlot (2000), Monteiro (2007) e Tardif (2002).

No capítulo III apresento e analiso os dados obtidos através dos questionários aplicados aos alunos de graduação de Letras Português/Inglês da UERJ/FFP, através dos quais encontrei a professora marcante de língua inglesa que participou desta pesquisa ao ser entrevistada sobre as questões que envolvem a referida disciplina e a sua prática pedagógica.

Optei por trabalhar com os questionários para identificar quais características os graduandos em Letras e futuros professores de inglês consideravam primordiais em um professor, além de ter como foco principal a identificação de um professor marcante de inglês

para uma futura entrevista, através da qual, eu pudesse investigar a sua boa prática, apesar do desprestígio dessa disciplina, e a relação com o saber.

CAPÍTULO I - O desprestígio da língua inglesa: é possível reverter o jogo?

“O professor que desrespeita a curiosidade do educando, seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Paulo Freire

1.1 - Breve histórico da Disciplina Escolar de Língua Inglesa

Descrever de forma compacta, embora significativa, a trajetória da língua inglesa enquanto disciplina escolar se faz necessário para o presente trabalho para que haja uma melhor compreensão do contexto de desprestígio da referida matéria. Paiva (2003) afirma que o interesse pelas línguas estrangeiras faz parte da história da humanidade, pois as antigas civilizações, já buscavam aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas, já que as línguas serviam de mediadoras dos conflitos, intervindo em ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural. O desenvolvimento do ensino de língua inglesa no Brasil acontece após a Segunda Guerra Mundial, quando o desejo de aprender inglês surge da dependência econômica e cultural brasileira em relação aos Estados Unidos da América (PAIVA, 2003).

Leffa (1999) salienta que historicamente o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu em outros países, com um atraso de alguns decênios, tanto quanto se fala em conteúdo (línguas escolhidas), como em metodologia. O autor exemplifica tal

situação ao afirmar que o método direto² chegou ao Brasil em 1931, somente trinta anos depois de sua implementação na França. Fogaça e Nunes (2007) mencionam que a questão de ensinar uma língua estrangeira nas escolas públicas tem suas raízes no período em que éramos colônia de Portugal, quando aprender uma língua estrangeira já era privilégio de poucos, conforme pode ser visto a seguir:

Desde o tempo em que estávamos sob o jugo português, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil vem passando por transformações. De uma época em que servia a uma classe dominante (que precisava estudar no exterior ou circular pelos salões europeus com desenvoltura) até chegar aos nossos dias, em que seu aprendizado tem sido frequentemente equacionado com a língua inglesa, foram muitas as mudanças sociais. Durante o Império e mesmo durante o início da República, aprender língua estrangeira era algo reservado à minoria (FOGAÇA e NUNES, 2007, p. 178, 179).

Leffa (1999) diz que o currículo da escola secundária começou a evoluir com a criação do Colégio Pedro II, em 1937, e apenas com a reforma de 1855, o ensino das línguas modernas (francês, inglês, alemão e italiano) obteve um status semelhante ao das línguas clássicas (grego, latim). Durante o império, o ensino das línguas modernas parecia ter dois problemas: a falta de metodologia apropriada, as línguas vivas eram ensinadas da mesma forma que as mortas, e a precariedade de administração, pois faltava competência para gerenciar o ensino de línguas.

Na primeira república, Leffa (1999) afirma que após a reforma de Fernando Lobo, em 1982, houve uma redução da carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. Às 76 horas anuais destinadas ao ensino de línguas em 1925, passaram a ser 29 horas anuais em 1982. Dessa forma, o ensino do grego e do italiano não é mais oferecido, as línguas inglesa e alemã passam a ser oferecidas de forma facultativa, ou o aluno estuda uma, ou estuda a outra, nunca as duas ao mesmo tempo. Segundo Egito e Oliveira (2008) a frequência livre foi um agravante a mais na lei educacional desse período, pois o aluno sabia que o que importava era passar na prova de estudos, que era um exame superficial, sendo muito fácil obter essa aprovação, o aluno não via necessidade de comparecer às aulas.

Em 1931, ainda de acordo com Leffa (1999), foi criado o Ministério de Educação e Saúde Pública e no mesmo ano houve a reforma de Francisco de Campos que tinha como

² Método Direto: também é chamado de método natural e prioriza o ensino da língua alvo. O ensino da gramática permite que os alunos descubram regras através de formas linguísticas.

propósito reerguer a educação de segundo grau. Para o ensino de línguas, em termos de conteúdo, foi dada mais ênfase às línguas modernas e metodologicamente, implantaram o uso do método direto, com o ensino da língua através da própria língua. A frequência livre chegou ao fim também nesse período, dando lugar ao regime seriado obrigatório.

A reforma seguinte foi a Capanema, em 1942, que conforme apontam Egito e Oliveira (2008) foi considerada a reforma que deu mais importância ao ensino de língua estrangeira. Leffa (1999) ratifica essa proposição ao ilustrar que todos os alunos, daquela época, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos deles terminavam o ensino médio lendo os autores originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, alguns alunos liam até os romances de Hemingway. Leffa (1999) vê as décadas de 1940 e 1950, em uma perspectiva histórica, como os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil e isso se deve à Reforma Capanema. Egito e Oliveira (2008) salientam que, nesse mesmo período, o ensino do inglês era distribuído pelo curso ginásial, que tinha duração de 4 anos, dos quais 3 anos eram dedicados ao estudo do inglês. O curso ginásial era de 3 anos e o aluno estudava inglês durante 2 anos. Mas com a criação da LDB em 1931, houve a retirada do inglês no ensino médio, que era dividido nos anos ginásial e colegial, e a LDB de 1971 modificou essa situação ao propor apenas a recomendação do ensino de inglês e com a ressalva de que “se houvesse condições”. Assim, muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e no segundo grau não ofereciam mais do que uma hora por semana, Leffa (1999) conclui essa triste realidade dizendo que inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem estudado uma língua estrangeira. Parece esse um fator menos importante diante de tantas mazelas que a educação é obrigada a conviver, porém esse cenário só afasta a possibilidade dos menos favorecidos superarem suas condições, à medida que torna a língua estrangeira em um instrumento de domínio social e cultural das classes dominantes.

Somente em 20 de dezembro de 1996, 25 anos após a LDB de 1971, uma nova LDB é publicada pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a lei 9394/96, que deixa bem clara a necessidade da língua estrangeira no Ensino Fundamental (LEFFA, 1999):

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (LDB 9394/96, Art. 26, § 5º).

Para o Ensino Médio, a LDB 9394/96 também regulamenta o ensino da língua estrangeira:

(...) será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (LDB 9394/96, Art. 36, Inciso III).

A LDB 9394/96 traz mudanças positivas relacionadas à obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental e renova mais ainda quando abre o leque de possibilidades relacionadas ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas diferenciadas que atenda especificamente cada comunidade escolar, conforme mostra o artigo 24, inciso IV:

(...) poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (LDB 9394/96, Art. 24, Inciso IV).

Atendendo a determinações da LDB, foram elaborados e publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental de Línguas Estrangeiras, um novo enfoque ao ensino de línguas foi proposto. Embora os Parâmetros não apresentem uma metodologia com critérios e abordagens específicas, eles sugerem o debate e propõem a linguagem como prática social, com a possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos e informações nas formas oral e escrita, a fim de que o professor fuja de métodos repetitivos de palavras e estruturas resultando no desinteresse do aluno em relação à língua. Os Parâmetros Curriculares Nacionais reconhecem o papel da língua inglesa na vida das pessoas, apontando que a necessidade da aprendizagem desse idioma surgiu pela influência do poder econômico norte-americano, principalmente a partir da Segunda Guerra Mundial, sendo fortemente influenciado pela globalização e os avanços tecnológicos. Nessa mesma direção, os Parâmetros também evidenciam que o inglês é a língua mais falada no mundo dos negócios, além disso, em países, como Finlândia, Holanda e Suécia, o uso dessa língua é preponderante dentro das universidades.

Outro aspecto relevante nos Parâmetros Curriculares Nacionais é o papel de destaque atribuído ao professor como mediador em todo o percurso de aprendizagem, com a inclusão de atividades significativas, ampliando os vínculos afetivos e o desenvolvimento de atitudes de pesquisa e de reflexão sobre as descobertas, para a promoção da autonomia do aluno.

Contudo, os Parâmetros limitam o aprendizado da língua estrangeira ao focalizar primordialmente a leitura e o reconhecimento dos diferentes gêneros textuais, conforme pode ser visto no trecho a seguir:

Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em Língua Estrangeira pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua Língua Materna.

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes super lotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático, etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades linguísticas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das Línguas Estrangeiras no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 1998).

Leffa (1999) critica os Parâmetros devido a essa ênfase dada à leitura, argumentando que enquanto a LDB 9394/96 defende o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas no Artigo 3º, Inciso III, os Parâmetros acabam por restringir a ação do professor, pois quando privilegia a leitura há o deslocamento do aluno para os cursos de línguas, local onde as quatro habilidades linguísticas (*reading, writing, speaking, listening*) são trabalhadas, possibilitando ao aluno o aprendizado da língua de forma eficaz. Os Parâmetros defendem de forma objetiva essa prática:

Somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país (...). Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 1998, P. 20).

O que considero muito incômodo nesse posicionamento privilegiando a leitura é que novamente nos encontramos em um velho debate: a ênfase dada à leitura sendo justificada pela função social, que vai diretamente ao encontro do que Libâneo (2010) diz sobre a educação pública brasileira:

(...) o dualismo da escola brasileira, em que, num extremo, estaria à escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, para os filhos dos ricos e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, para os pobres, voltada primordialmente para missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2010, p.3)

Muito preocupante essa posição defendida pelos Parâmetros, por ser um documento de amplo alcance, que pode sutilmente mascarar a verdadeira finalidade da educação pública e conforme salienta Duarte (2010), uma das consequências mais perversas relacionadas à validade do conhecimento à sua utilidade na prática cotidiana é a reprodução das desigualdades sociais e dos preconceitos que naturalizam tais desigualdades. (DUARTE, 2010, p. 37).

1.2 - O currículo escolar

Pensar a escola de hoje é trazer à tona todas as mudanças que ocorreram e têm ocorrido no mundo contemporâneo através e pela globalização. Assim como aponta Bauman (2004, p.11)

A globalização é um processo de grande transformação que afetou as estruturas estatais, as condições de trabalho, as relações entre os Estados, a subjetividade coletiva, a produção cultural, a vida cotidiana e as relações entre o eu e o outro. (BAUMAN, 2004, p. 11)

Por estar presente em todas as esferas da sociedade, a globalização tem afetado a escola, deixando as suas estruturas abaladas à medida que leva às pessoas a não só repensarem o seu papel, como também redefinirem as práticas sociais relacionadas a essa instituição. A escola pode ser considerada um local estratégico, pois nela, circulam pessoas oriundas de diferentes esferas sociais e que, portanto, possuem orientação diferenciada no que diz respeito às identidades sociais, como as de gênero, raça, religião, sexo, cultura, etc. Nesse jogo de agrupar tantas diferenças em um único ambiente e com base em Moreira (2000), atento para o fato de que a escola no âmbito da diferença possui atos que têm classificado e oprimido indivíduos e grupos, desautorizando e silenciando suas vozes e histórias.

É óbvio que não considero a escola como um território que é afetado pelas esferas sociais detentoras do poder, incapaz de resistir, pensar e recontextualizar as desigualdades que nela se estabelecem, porque são naturais. Porém, também considero muito ingênuo pensarmos que a instituição escolar é redentora das desigualdades e que existe um princípio único de transformação social (Santos 1999). A partir desse contexto, é que visualizo a escola, as práticas curriculares que ela estabelece, tendo como cenário uma sociedade globalizada.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais baseados na formação defendida no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o século XXI – mais conhecido como o Relatório Jacques Delors – para os países em desenvolvimento, a organização do ensino deve estar pautada em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. Conforme estes quatro pilares, respectivamente, a Educação deve orientar para práticas que propiciem a aprendizagem de conhecimentos por toda a vida, para que esta oportunize ao aluno estar apto a realizar qualquer tipo de trabalho. Além de saber conviver em harmonia mesmo havendo conflitos, pois é necessário aprender a lidar com eles e, por último, uma Educação que desenvolva sujeitos autônomos e responsáveis por suas atitudes diante da vida. Essa formação foi pensada a partir das exigências pós- modernas da globalização, considerando a sociedade como sendo marcada pela divisão de classe e pela desigualdade social. Nesse contexto, é que entra a escola, pois é essa formação que os documentos oficiais propõem que ela ofereça:

Para formar integralmente um aluno não podemos deixar de lado nenhuma dessas facetas: nem a sua instrumentalização, pela transmissão dos conteúdos, nem sua formação social, pelo exercício de posturas e relacionamentos que sejam expressão da liberdade, da autenticidade e da responsabilidade. A esse processo global podemos, verdadeiramente, chamar de educação. (Gallo, 2004, p. 20).

Essa formação integral proposta pelo currículo oficial possui definições bem claras acerca do que se pretende oferecer ao aluno. Embora, seja necessário enfatizar novamente que, o currículo não deve ter apenas como prioridade o desenvolvimento de atitudes e valores referentes à formação social, colocando em segundo plano a construção e apropriação dos conhecimentos disciplinares e logo, diminuindo a possibilidade de tornar os alunos capazes de desenvolver o refinamento intelectual e o domínio especializado, porque, quando a escola se esquece disso, ela nega a sua principal função, que é ensinar novas formas de pensar, agir e se colocar no mundo, no entanto, isso só acontece se houver acesso ao conhecimento, que é o

que capacita intelectualmente, que faz questionar, produzir, reinventar, enfim, ninguém vai à escola somente para se socializar, no espaço escolar também existe a busca pela ascensão social.

É relevante considerar a escola como um local que pode possibilitar a ascensão social, conforme salienta Giroux (1992) sobre a importância de tratar os estudantes como agentes críticos para que problematizem o conhecimento. Afinal, como o próprio Giroux (1992) propõe, conhecimento e poder estão intimamente ligados, pois para mudar a vida de maneira a torná-la possível, é necessário compreender as condições necessárias para lutar por ela.

Muitos são os autores que questionam o papel e o lugar da escola no mundo contemporâneo, e isso se dá, porque existe uma crise escolar devido a questões que envolvem a sociedade como um todo. Mas também é inegável que muitos avanços teóricos têm sido construídos a partir de algumas críticas, até porque são essas críticas que fazem surgir novas possibilidades para tentar superar a crise. Portanto, as propostas curriculares refletem o poder de algum grupo que visa legitimar um campo para a obtenção de status, o que está ligado ao prestígio, à autoridade e a influência que esse grupo pratica e que tem a escola como um espaço para a produção e a manutenção de uma determinada cultura. Logo, essa concepção perpassa a questão política, quando por meio de discurso e ações, concebe certas práticas sociais embasadas nesse currículo oferecido pela escola, que utiliza o seu território como espaço de domínio de um campo científico e social, onde recursos econômicos são utilizados através de materiais e simbolicamente para garantir a propagação desse conhecimento que passa a ser validado pelas diferentes instituições que compõem uma sociedade, formando assim uma identidade social que foi construída através e por questões culturais, políticas e econômicas.

Essa visão explicitada anteriormente sobre o lugar da escola e como o seu papel tem sido desenvolvido levando em conta outras esferas, é só uma possibilidade de entendimento de como a escola está sendo construída no mundo contemporâneo. Costa e Momo (2009), em seu artigo “Sobre a conveniência da escola”, possuem um outro olhar sobre como a escola está operando o seu papel. Segundo estas autoras, a escola é um lugar na cultura, onde se produz e consome, pois nela a cultura circula, existindo também outras culturas que se encontram e negociam. (Costa e Momo, 2009, p.525).

Considero imprescindível para esta pesquisa discutir o currículo escolar como possibilidade de condução a uma aprendizagem significativa, para isso, utilizo-me das palavras de Torriglia (2008), quando ela diz que:

Todas as dimensões e mediações inerentes à organização curricular, ao currículo e à produção de conhecimento, de maneira direta ou indireta, interessam à formação e à prática docente. Entre tais dimensões e mediações salientamos o papel da linguagem, o sentido de conhecer a realidade e o conceito de cotidiano, aspectos, imprescindíveis para as escolas, a prática docente e os processos formativos (inicial ou contínuo). (TORRIGLIA, 2008, p.2)

Quando Torriglia (2008) propõe essa correlação entre o currículo, a formação e a prática docente, a autora enxerga uma educação que visa uma aprendizagem produtiva aos que serão beneficiados pela mesma. Santos (2011) diz que com a globalização uma nova sociedade vem emergindo, o que dá uma virada no papel da educação nos tempos atuais, ou seja, os alunos precisam da garantia de uma formação intelectual capaz de assegurar a inserção nessa sociedade, formando indivíduos com capacidade de competição no mercado de trabalho, como também cidadãos críticos, capazes de compreender seu lugar na história, e não à margem dela. (SANTOS, 2011, p. 4 e 5). Penso que a escola é a principal instituição que viabiliza essa formação intelectual, porém vem falhando ao desenvolver o seu papel, quando negligencia o ensino do inglês que, segundo Leffa (2003) é uma das principais línguas do planeta e possui uma característica única: há mais falantes não nativos do que nativos; de cada três pessoas no mundo que falam inglês, duas usam a língua como falantes não nativos. Como assegurar aos formandos das escolas públicas brasileiras uma forma justa de estar no mercado de trabalho se não estamos garantindo-lhes o que é básico: o aprendizado de uma língua de influência no mundo. Afinal, já faz algum tempo que Ricardo Schultz (2004), um linguista gaúcho, tem afirmado que o monolinguismo é o analfabetismo dos tempos atuais. Almeida Filho (2003, apud SANTOS, 2011) corrobora da mesma ideia ao dizer que a aprendizagem de pelo menos uma língua é de fato uma oportunidade única para nos livrarmos das limitações que o monolinguismo impõe à formação de cidadãos cultos e preparados para a vida contemporânea.

Góes e Mendes (2009, p.14) apontam que as diferentes formas de se estabelecer a hierarquia, suas diferentes origens, elaboradas em diferentes contextos, demonstram como é complexa a luta para a conjugação e a construção de um currículo. Essa complexidade se dá pelo fato do currículo expor publicamente planos, preferências e a organização hierárquica

das disciplinas escolares. Compreendo essa dinâmica pela qual o currículo é composto, porém discordo que seja apenas isso. Nesse sentido, traçando um caminho diferente, não que seja contrário, mas complementar, Goodson (2007) propõe um currículo como narrativa, ao tentar fugir desse currículo prescritivo, cujo foco é delimitado a normas e regulamentos que orientam o que deve ser lecionado e que por anos tem ilustrado o cenário das escolas brasileiras. O currículo prescritivo também é relacionado aos interesses dos grupos dominantes em uma parceria com a história que o estrutura, negando qualquer tentativa de inovações ou reformas. A essa conceituação, Goodson ainda adiciona que, até as pesquisas mais inovadoras na área do currículo tendem a seguir as “regras do jogo”, tomando como ponto de partida para se pensar a escolarização, o currículo prescritivo.

Pensando nessa desconfortável relação histórica na qual os referenciais curriculares estão inseridos, ele propõe o currículo como narrativa, que lida com a aprendizagem como uma das estratégias que as pessoas empregam como resposta para os acontecimentos de suas vidas, captando assim, algum sentido na questão do engajamento com a aprendizagem (Goodson, 2007, p. 249). Nesse sentido, o conhecimento, que é sempre visto como algo distante da realidade dos estudantes, passa a se relacionar com as necessidades e os interesses dos mesmos, aproximando-se da situação de vida dos alunos, que se sentirão atraídos e engajados pelo processo de aprendizagem do qual fazem parte.

O currículo prescritivo se torna inadequado e esvaziado de sentido, porque é burocrático, além de ser um instrumento de controle de poder que reproduz as desigualdades existentes na sociedade. Nesse contexto, preparar para a vida, essa tarefa difícil, parece ser um foco explícito do currículo como narrativa, que deixa evidente a sua preocupação com o futuro social e como os alunos das escolas de hoje vão lidar com as mudanças tão rápidas trazidas pela globalização. Essas mudanças determinam uma nova organização da aprendizagem, contendo uma flexibilidade maior, pois exclui uma aprendizagem mais longa e sistemática, o que acaba por desestabilizar a aliança entre poder e prescrição posta pelo currículo prescritivo. Porém, é preciso ser vigilante em relação ao que se espera do currículo do futuro, para que ele não seja apenas mais uma forma de resistir, sem oferecer novas formas de transpor velhos conceitos. Ainda nessa direção, utilizo-me das palavras de Lopes (2010) quando a mesma se remete ao futuro como possibilidade de reinvenção, admitindo que os possíveis futuros são contingentes:

Defender um futuro contingente é afirmar que não é obrigatório nem logicamente necessário que esse futuro aconteça, mas também não é impossível que assim se dê. É o fato de o futuro ser possível e não obrigatório que nos faculta a possibilidade de inventá-lo (Lopes, 2010, p. 32).

Acerca desta conceituação do currículo como narrativa, considero relevante pensar em um conhecimento que se aproxime da realidade dos alunos, embora acredite que essa articulação deve ser feita de forma cuidadosa, levando em consideração as relações de poder, conhecimento e cultura que são produzidos a partir deste currículo (Gabriel, Ferreira, Monteiro, 2008), para que o mesmo, cuja proposta possui um engajamento político e o comprometimento com uma aprendizagem significativa visando o futuro, não se perca, tornando-se apenas mais uma orientação curricular que considere apenas o desenvolvimento de atitudes e valores necessários para uma convivência harmoniosa em sociedade.

O currículo como narrativa está comprometido com as paixões, missões e propósitos que as pessoas possuem em suas vidas (Goodson, 2007, p. 251), porque é a partir destes ingredientes que o currículo verdadeiramente se empodera, ao fazer parte de um todo significativo de acordo com o que se tem como objetivo de vida, por isso que o empoderamento que ele sugere está ligado à mudança do futuro social dos alunos. Contudo, as propostas curriculares possuem um objetivo, que não deve ser colocado em segundo plano, elas precisam ter como foco o desenvolvimento das disciplinas curriculares comprometidas com os saberes científicos, a fim de oferecer ao aluno um conhecimento edificante, que o deixe livre da ignorância, rumo a uma vida menos sacrificante e por que não, melhor.

Colocar o aluno no papel de protagonista é ensiná-lo, através do currículo, a utilizar as ferramentas necessárias para um processo de formação cidadã, incluindo nessa formação, a aprendizagem de uma língua. É de suma importância que o aluno seja consciente do seu desenvolvimento intelectual e emocional para que a aprendizagem de qualquer conteúdo de fato aconteça. Nessa perspectiva, Lopes (2010) diz que a prática curricular permanece sendo interpretada como espaço a ser colonizado do alto, traduzida por dicotomias do isto ou aquilo, ser ou não ser, possibilidade ou impossibilidade, o que nos leva a ter uma permanente vigilância no campo das políticas de currículo com propostas de práticas curriculares mais instigantes, reposicionando a atuação da comunidade educacional para a elaboração de propostas curriculares, fugindo dos enfoques prescritivos.

Ainda sobre o currículo, Lopes (2010) afirma que nos anos 1970 e 1980, acreditava-se que os conteúdos básicos do currículo poderiam garantir um projeto de sociedade possível a todos. Pois esses conteúdos eram o centro do currículo - seu *core* - e havia a luta pela formação de sujeitos capazes de atuar pelas mudanças sociais interpretadas como sendo de interesse da maioria da população. Mas essa concepção ficou para trás, conforme a própria Alice Lopes (2010) aponta quando afirma que os dias de hoje são a expressão de um vale tudo relativista, o que ela chama de *crepúsculo dos sábios*, no qual não existe a possibilidade de definir os saberes entendidos como importantes, os projetos sociais capazes de mudar o mundo. Para tal questão, Lopes (2010) sugere uma política de currículo, na qual sejam produzidos sentidos para uma política cultural mais ampla que seja possível um novo modo de ler o mundo, de significá-lo. Penso que essa proposta é instigadora à medida que nos impulsiona a refletir sobre um currículo que seja significativo em diferentes contextos, mas também considero importante acrescentar que para esse currículo abarcar um conhecimento com produção de significados e sentidos, é necessário definir os saberes importantes dentro de contextos específicos - a definição dos saberes não deve ficar no passado, caso contrário, esse relativismo que a Lopes (2010) condena, continuará a atuar nos contextos curriculares diversos. Traçar objetivos e metas educacionais, levando em conta quais os saberes devem ser desenvolvidos, sem deixar de entender que eles serão ressignificados no currículo, é saber aonde se quer chegar, ainda que o caminho percorrido seja de negociação e o lugar de chegada provisório. Monteiro (2007) afirma o seguinte sobre os saberes:

Os trabalhos produzidos (sobre saberes) têm se voltado, preferencialmente, para as questões de cunho pedagógico mais geral, ou seja, abordam aspectos da profissão docente, da formação e das relações entre ensino e aprendizagem, da seletividade cultural, a partir de uma lógica que leva em conta e busca articular as necessidades e características de alunos e professores e o contexto sociocultural mais amplo.

(MONTEIRO, 2007, p. 23)

Essa fala de Monteiro (2007) mostra a amplitude que a questão dos saberes possui, indo de um ponto a outro, contemplando, ao mesmo tempo, o currículo, a formação de professores, os aspectos da aprendizagem, as características culturais para enfim chegar ao que é o mais importante, o aluno. Segundo Kant (1996, p.15, apud Goergen, 2011), o homem não pode torna-se verdadeiramente homem senão pela educação. O homem é aquilo que a educação faz dele. Mas como essa educação chega até o homem? Somente e apenas pelo saber e em todas as instâncias de nossas vidas, seja pelo saber da experiência, pelo saber

escolar, etc. Charlot (2000, p. 63) afirma que o saber é produto das relações epistemológicas entre os homens. Não obstante, os homens mantêm com o mundo e entre si (inclusive quando são homens de ciência) relações que não são apenas epistemológicas. Assim sendo, as relações de saber são, mais amplamente, relações sociais.

O currículo escolar é constituído de saberes numa dinâmica que interessa a formação docente, os alunos e os conhecimentos por ambos construídos, essa dinâmica é explicitada por Charlot (2000) quando ele diz que, cada um leva em si o fantasma do outro, sendo esse um princípio fundamental para compreender a experiência escolar e analisá-la com o saber, pois esta é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), enfim, é relação com o saber.

1.3 - Reconhecendo o desprestígio da disciplina de língua inglesa como possibilidade de reverter o jogo

Desafio é a palavra que caracteriza o cenário encontrado pelos professores de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras, pois além de ter que lidar com a falta de recursos, os poucos tempos de aula, as turmas lotadas, etc., eles precisam lidar com o desprestígio da disciplina, que é acentuado por esses fatores, além de fazer com que a língua estrangeira se torne includente, lutando contra todos esses mecanismos de exclusão que já estão situados no contexto escolar. Ao pensar o desprestígio sofrido pela disciplina e procurar conhecer quais são as práticas docentes e os saberes mobilizados pelos professores considerados marcantes, busco compreender a dimensão política e não apenas metodológica, visando relacionar as práticas docentes vividas em sala de aula com uma implicação de ordem social que justifique o ensino da língua estrangeira no currículo escolar.

Gasparini (2005) realizou um estudo com alunos de um curso de Letras do Estado de Minas Gerais relativos ao ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira na escola pública de ensino médio e fundamental e identificou que há uma configuração no contexto escolar que reconhece o ensino da língua inglesa como deficiente e precário, além de eleger os cursos particulares de inglês como o único espaço eficiente para o aprendizado da referente língua. Nessa mesma pesquisa, também foi possível perceber que os professores e os alunos de língua inglesa da escola básica pública são descritos como incapazes e ineficientes. Outros

pesquisadores também apontam a disciplina de língua inglesa na escola básica pública como desprestigiada, irrelevante e sem finalidade.

O Ministério da Educação (1998), através dos documentos que regulamentam a língua inglesa no currículo do Ensino Fundamental, reconhece o papel que a língua estrangeira deve possuir a fim de contribuir para a formação de indivíduos por meio de experiências bem sucedidas de aprendizagem significativa, porém, tais documentos também apontem as dificuldades existentes na realidade da escola pública brasileira, como: a descontinuidade de exposição a essa língua; o número reduzido de carga horária; a alocação da disciplina em horários menos privilegiados.

Diante desse contexto descrito acima, Leffa (2009) aponta a necessidade do professor de língua estrangeira encontrar o caminho da superação da exclusão linguística, tanto dele como do aluno, fortalecendo o desejo de inclusão a fim de desenvolver o conhecimento para conquistar o espaço necessário não só de um ensino eficaz, mas também de tornar o aluno conhecedor de outra língua para que seja possível expandir sua cultura. Nessa direção, o autor, utilizando-se de uma ideia original de Goethe, indica três aspectos que considera essenciais ao fazer pedagógico: o saber, o desejo e a ação. Compreendo a relação entre esses três elementos dessa forma: o *saber* está relacionado aos conhecimentos que o professor possui e que existem para ser compartilhados, embora isso só seja possível se houver o *desejo*, por parte de ambos, de que isso aconteça, assim, o *desejo* deve existir no professor e no aluno, para que estejam motivados a ensinar e aprender, num jogo de interação, onde juntos, construam o conhecimento – considero essa interação como o último elemento, a *ação*.

É evidente, que citar esses três aspectos formulados por Leffa (2009) embasado na ideia original de Goethe como recurso para vencer o desprestígio da disciplina escolar língua inglesa precisa ser aprofundado, pois se o professor for consciente de que a disciplina que leciona não é prestigiada e tiver esses três elementos como base para a sua prática pedagógica, o pontapé inicial para vencer os obstáculos encontrados inicialmente e transpor a barreira do preconceito linguístico foi lançado.

Outro aspecto relevante para pensar o desprestígio relacionado ao ensino de inglês é a falta de reflexão na escolha do material didático a ser adotado. Pois como questionam Oliveira e Wielewicki,(2001) a falta de critérios para a adoção do material didático leva os

professores a optarem por materiais que não condizem com a realidade das turmas para as quais lecionam, o que também aponta para problemas na formação desses profissionais, que terão que fazer adaptações durante o período letivo, o que por vezes, acarreta situações deslocadas dos objetivos que pretendiam alcançar.

Egito e Silveira (2008) apontam que há uma cultura do ensino de línguas estrangeiras na escola que já naturalizou a ineficiência, segundo eles ninguém espera nem cobra mais das escolas um compromisso no sentido de dar um cunho de produtividade e eficácia mínima ao ensino de línguas (EGITO e OLIVEIRA, 2008, p. 4). Nessa direção, eles realizaram uma pequena pesquisa com dezenove alunos da disciplina de Estágio Supervisionado do Ensino de Inglês da Universidade Federal de Alagoas para saber quais deles tinham estudado inglês e por quanto tempo no período em que cursaram a educação básica e com isso, chegaram a seguinte conclusão:

Tabela 1 – Número de anos de inglês no Ensino Fundamental:

Estudaram inglês durante os quatro anos do Ensino Fundamental	13 alunos
Tiveram anos de estudo da língua inglesa sonegados no Ensino Fundamental	06 alunos

Tabela 2 – Número de anos de inglês no Ensino Médio:

Estudaram inglês durante os três anos do Ensino Médio	15 alunos
Tiveram anos de estudo da língua inglesa sonegados no Ensino Médio	04 alunos

De acordo com as tabelas, dos dezenove alunos, treze estudaram inglês no Ensino Fundamental em conformidade com a LDB 9394/96, os seis tiveram os anos de estudo de inglês de forma irregular e precária. No Ensino Médio, quinze alunos estudaram inglês, mas quatro deles não tiveram contato com a língua em nenhum momento desse segmento de ensino.

Os autores dessa pesquisa salientam que, dos dezenove alunos concluintes do curso de Letras Português/Inglês, apenas sete classificaram o próprio nível do inglês entre bom e muito bom, lembrando que esses alunos estudaram inglês em institutos particulares de língua. Desse total, dez alunos disseram considerar o seu nível de proficiência como fraco e regular e os

dois que sobraram classificaram o nível como muito fraco apesar de estarem concluindo a graduação. Essa estatística mostra, segundo seus autores, que isso só confirma a inoperância do curso de licenciatura que não conseguiu superar o déficit existente entre os egressos da educação básica com os concluintes do ensino superior.

Siqueira (2011, p. 96) em um artigo cuja discussão é sobre o ensino de inglês na escola pública, cita uma pesquisa realizada por Borges (2004) em Vitória da Conquista, na Bahia, na qual foram registrados os sentimentos de docentes extremamente frustrados com a profissão e com o descaso reservado ao ensino de Língua Estrangeira no setor público. As falas desses professores mostrados na pesquisa são alarmantes e muito preocupantes, pois revelam o despreparo na formação dos professores, tanto no aspecto pedagógico, quanto na proficiência da língua - aspectos esses que só reforçam o desprestígio desta disciplina como pode ser visto nos relatos abaixo:

Em primeiro lugar, eu diria que o ensino de língua estrangeira deveria ser valorizado. No contexto atual, a situação é calamitosa (professor/a 1, in Borges, 2004, p.36).

A escola em que ensino é deficitária em vários aspectos. Não só língua estrangeira, mas outras áreas também. O governo não oferece livros de inglês para os alunos, tornando as coisas mais difíceis do que já são (professor/a, in Borges, 2004, p. 36).

Acredito que língua estrangeira deveria ser ensinada por professores especializados na área. Eu mesmo(a) preparado(a) para ensinar inglês. Só estudei inglês em um curso particular durante nove meses. Tive que aceitar a disciplina para completar minha carga horária (professor/a, in Borges, 2004, p. 36)

Já pontuei o quanto a disciplina de língua inglesa pode ser e tem sido excludente, porém isso não inviabiliza uma prática includente, planejada na interação que, conforme apontam Assis-Peterson e Silva (2009), considera o professor como professor-mediador-parceiro, que nega a escola como doadora de conhecimento, deslocando para uma visão que compreende a mesma como socialmente negociada e pessoalmente significativa, onde todos os alunos possam contribuir com a construção e produção de conhecimento na língua. O termo professor-mediador-parceiro carrega consigo a relevância da interação entre professor e alunos rumo a uma aprendizagem significativa para todos, como pode ser visto no trecho abaixo:

É importante frisar ainda que, na perspectiva do professor-mediador-parceiro, buscamos a flexibilização de currículo e de papéis em que as regras de convivência são partilhadas e as responsabilidades são assumidas e cobradas por todos. Dessa forma, a contribuição de cada um é fator decisivo para a produção de bem comum – o conhecimento coletivo. (Assis-Peterson e Silva , 2009, p.106).

O professor que se compromete a proporcionar uma aprendizagem relevante de uma língua estrangeira precisa despertar no aluno a ideia de que é preciso investir seriamente na aquisição dessa língua estrangeira, colocando-se disposto a aprender, a interagir, a acertar e principalmente, a errar. O erro é fundamental no processo de aquisição, pois quando ele é percebido pelo aprendiz ou ainda indicado pelo professor, ele reforça a aprendizagem do que é correto no momento em que o aprendiz busca a resposta certa para substituir o que está errado. Spada (2004) corrobora com essa noção de erro ao afirmar que acredita que os erros dos alunos são uma fonte importante para o professor de língua estrangeira, pois funciona como uma espécie de janela que mostra o que está acontecendo “dentro da mente do aluno”, mostrando, assim, uma indicação sobre o progresso do aprendiz, o que colabora com o processo de avaliação. Aproveito o ensejo para esclarecer que é imprescindível o papel que o professor desempenha no processo de aquisição da segunda língua e reforço ainda mais esse aspecto ao utilizar novamente as palavras de Assis-Peterson e Silva:

A figura do professor é, pois, crucial no sentido de oferecer andaimes que permitam ao aluno com dificuldade de interação se engajar no processo dialógico da sala de aula. É ele quem decide que tipos de perguntas podem, por exemplo, promover e manter estrategicamente o aluno na interação. Em certos casos, perguntas mais direcionadas, perguntas didáticas podem funcionar estrategicamente como andaimes, auxiliando o aluno que ainda não está em condições de se fazer ouvir de uma forma mais livre ou fluente na língua. O uso estratégico da língua materna é também um recurso a assegurar um ambiente de aproximação social e consequente aprendizagem. (Assis-Peterson e Silva , 2009, p.106).

A aprendizagem de uma segunda língua é marcada pelos benefícios que proporciona a quem se permite aprendê-la, independente dos obstáculos impostos pelo meio social que, na maioria das vezes, não deseja compartilhar os bens acumulados pela sociedade e a língua é um desses bens, pois língua é poder. Esse aprendizado é individual e pode fazer com que uma pessoa ascenda tanto cultural como profissionalmente, além de promover, segundo Selbach (2010), avanço mental, percepção sobre a função social de uma língua estrangeira no país e visão abrangente de “mundo” quando bem trabalhadas. Concordo com a autora quando

ela fala do aprendizado de uma língua como sendo individual e coloco, mais uma vez que, entendo o quanto é importante o aluno estar disposto a ser protagonista do processo de aquisição da segunda língua, embora acredite que esse caráter individualista forneça um aspecto muito excludente a disciplina e tenho certeza que novas ações podem ser realizadas no intuito de reverter esse jogo, tornando o ensino de inglês como um projeto possível a todos e conseqüentemente menos desprestigiado.

CAPÍTULO II – Sobre os Professores

“Os professores são aqueles que ensinam alguma coisa a alguém.”

Ana Maria Monteiro

2.1 – Formação Docente: desafios para a área da educação

O professor é um profissional que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da profissão (FREIRE, 1996), que está diretamente ligada à questão da formação e essa passa por vários âmbitos, transitando pela educação como responsabilidade social, educação emocional, educação profissional, além dos conhecimentos práticos, científicos e acadêmicos, etc. – essas categorias são responsáveis pela formação plena do aluno em suas múltiplas habilidades e enquanto cidadão consciente do seu papel na vida em sociedade. O professor sempre deixa um pouco de si em seus alunos através das suas interações didáticas no ambiente escolar, ainda que ambos, muitas vezes, não se deem conta disso. Por essa profissão estar ligada a uma formação constituída por conhecimentos diversos, ela também exige do professor que ele também esteja em constante processo de formação, embora como aponta Santos (2009) essa temática que hoje é bem disseminada sobre a importância de se investir na formação de professores é recente no Brasil. Somente por volta dos anos 1980, levando em conta o avanço das investigações qualitativas e desenvolvimento das análises críticas e contextuais começou o percurso do aperfeiçoamento da profissão docente. Tardif (2000, p. 7) justifica essa busca permanente por formação dizendo que tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais dos professores são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada.

O aperfeiçoamento da profissão docente acontece em dois níveis: o macro e o micro. O macro veicula-se principalmente ao conhecimento pedagógico e o micro está relacionado ao conhecimento da matéria a ser ensinada conforme Tardif (2000) propõe. Mais adiante, tratarei especificamente do nível micro. A formação de professores em nível macro está relacionada à pluralidade das Ciências que envolvem a Educação, o que traz uma discussão conceitual para o próprio campo, como por exemplo, a relação da Educação com as Ciências Sociais ou a constituição da Pedagogia como Ciência da Educação – essas e outras

possibilidades pertencem à constituição da Educação como área de conhecimento, conforme Laélia Moreira (2007) aponta. Tal problemática corrobora com as ideias de Goodson (1995, p. 130 e 131) sobre a luta política em torno da Ciência da Educação e que está intimamente associada à construção social de grupos profissionais e seus domínios de saberes especializados e práticas, ou seja, um olhar para o campo da Educação tem de necessariamente ser um olhar para a história de como grupos sociais se constituíram e lograram legitimar conhecimento socialmente válido.

A Educação é envolvida pelas áreas da Antropologia, da Sociologia, da Filosofia e da Psicologia para elaborar critérios que justifiquem ou expliquem a função das práticas educativas, o que causa uma dicotomia entre o campo da ciência em si e o de sua aplicação, pois a prática não produz ciência. Ainda, utilizando as próprias palavras da Laélia Moreira (2007), quando separamos a teoria da prática, colocamos o conhecimento como tarefa dos cientistas e aos educadores as possibilidades de aplicação. Nessa mesma direção, Moreira aponta para o fato de que a opinião dominante é que os avanços teóricos afetam pouco a prática docente, embora conferindo maior prestígio ao campo no meio acadêmico, as discussões travadas dificilmente chegam à escola, deixando de contribuir, como se desejaria, para sua maior renovação (MOREIRA, 2005, p. 13).

Esse distanciamento existente entre a teoria produzida na academia e a prática docente concebida na escola pode ser melhor articulado se a escola começar a pensar sobre como participar dos processos de acumulação, legitimação e produção dos conhecimentos e, assim, tentar compreender como os currículos funcionam e são produzidos a partir das relações de poder, conflitos e alianças estabelecidas. (MOREIRA, 2005).

Goodson (1995, p. 118) atenta para o fato de que as construções acerca da Educação têm relação com a escolarização, o estado, a sociedade e como estes aparatos estabelecem as suas relações de poder, ou seja, a educação e o seu currículo representam um documento legitimador do projeto de ensino de cada nação, estado ou município, sendo que através deles, podemos conhecer os interesses e influências e também os valores e os objetivos dos que a concebem.

Há um ponto muito importante e que tem permeado os debates contemporâneos acerca da Educação, embora tal questionamento tenha tido início na década de 1980: a negação da importância da aprendizagem de conteúdos, passando a educação como prática social com o

foco nas discussões políticas. A Educação passa pelo processo de aprendizagem dos conhecimentos científicos, visando o desenvolvimento intelectual em parceria com a construção de valores para a formação de um aluno capaz de transpor as barreiras impostas pela sociedade. Tarefa árdua essa – pois o perigo de transformar o saber desse aluno e sua comunidade em conteúdo escolar para valorizá-los, levando-os ao caminho que conduz à adaptação social, é enorme (Galuch e Sforini, 2011, p. 64) – e esse, definitivamente não é o papel da Educação. À medida que a Educação busca meios de manter a coesão social, oportunizando condições para que o aluno desenvolva habilidades e competências, colocando cada vez mais o conhecimento científico como algo longe de ser alcançado, por mais modernos que sejam todos os seus propósitos, a Educação será uma ferramenta com uma nova roupagem servindo a um velho objetivo: manter a desigualdade social como algo natural.

A fim de aprofundar mais ainda essa problematização, compartilho a brilhante visão de Libâneo (2010) acerca do dualismo entre a educação escolar comprometida com o conhecimento científico e a educação escolar que visa o desenvolvimento de valores e atitudes:

(...) é preciso considerar que essa função primordial da escola - a formação cultural e científica - se destina a sujeitos diferentes, já que a diferença não é uma excepcionalidade da pessoa humana, mas condição concreta do ser humano e das situações educativas. Compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento, não há cidadania se os alunos não aprenderem. Todas as crianças e jovens necessitam de uma base comum de conhecimentos, junto com medidas que contenham o insucesso e o fracasso escolar. É claro que a escola pode, por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com a pobreza, a fome, os maus tratos, o consumo de drogas, a violência...), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e função primordiais, mesmo porque a sociedade também precisa fazer a sua parte nessas missões sociais e assistenciais. (Libâneo, 2010, p.14)

Essa formação cultural e científica proposta por Libâneo (2010) é o ponto de partida para pensarmos a Educação que queremos e precisamos, enfim, algo que considere não só a diferença, como também e principalmente a desigualdade, para que seja dado um tratamento adequado aos variados e diferenciados alunos que passam pela instituição escolar, oferecendo conhecimento científico e construções de valores aos mais abastados cultural e cientificamente; e conhecimento científico, construções de valores e atitudes, além de

acolhimento social aos mais pobres, para que, no futuro, tenham a oportunidade de desenvolver-se aos níveis mais altos, nesse mundo mediado pelo status.

Na tese sobre “Pedagogia como Ciência da Educação”, a autora Laélia Moreira (2005) fala de quatro abordagens da Pedagogia referente ao estatuto epistemológico da Educação. A primeira entende a Pedagogia como a única ciência, tendo as outras como suas auxiliares. A segunda posição tem um enfoque positivista, resumindo a sua aplicação ao campo educativo, como suporte da tecnologia e aplicação das teorias da aprendizagem comportamentalistas e sistêmicas à prática de ensino. A terceira considera a educação como objeto de estudo de alguns conjuntos de ciências, defendendo a autonomia dos vários ramos, o que leva a uma visão parcial e aos diversos tipos de reducionismos: sociológico, psicológico, dentre outros. A quarta posição é a defendida por Libâneo (2000) e inclui a Pedagogia dentre as Ciências da Educação que tomam a educação como objeto, cada uma de um ponto específico, sendo compostas simultaneamente pela unicidade e pluralidade, é o fenômeno educativo em seu conjunto. A Pedagogia faz a síntese à medida que recebe a contribuição das várias ciências sociais, sem perder, no entanto, sua autonomia epistemológica.

A quarta abordagem, na minha concepção, é a mais adequada por incluir a Pedagogia dentre as Ciências da Educação pela particularidade de conceber a educação como seu objeto, buscando nas outras ciências a contribuição correspondente às questões que envolvem as práticas educativas.

Dentre as diversas áreas que compõem o campo educacional, Severino (2002), segundo Laélia Moreira (2007), denomina quatro perspectivas filosófico-educacionais que agrupam filósofos, escolas, correntes e vertentes:

- 1) a primeira baseia-se na premissa de que a participação da educação no processo de humanização do homem ocorrerá se ela realizar-se em harmonia com os processos que regem todos os demais aspectos do mundo natural;
- 2) na segunda, a educação garante a humanização do homem na medida em que contribui diretamente para a construção do próprio sujeito, que atua livremente;
- 3) a terceira caracteriza-se pela politicidade das relações sociais. Nessa perspectiva, só a educação entre os homens pode fundar-se na negociação política;

4) a quarta perspectiva é pós-modernista e não tem critérios de normatização da existência baseados em qualquer referência de universalidade.

De acordo com Severino (2002), essas quatro vertentes possuem interfaces recíprocas que interpenetram-se, a distinção ocorre justamente nas ênfases que são dadas a maneira como a educação desempenha o seu papel, afirmando que os debates atuais sobre os temas educacionais refletem a ambiguidade e a imprecisão desse campo. Embora, permaneça a dificuldade de precisar o escopo da Filosofia da Educação, em função da falta de definição precisa sobre a reflexão filosófica da educação.

Diante dessas quatro vertentes sugeridas por Severino (2002), não tem como discordar que todas elas perpassam pelas perspectivas teóricas que embasam o campo educacional. É possível verificar, em cada uma delas, contribuições dos campos da Sociologia, Filosofia, Psicologia, etc., conforme André (2001) aponta:

Recorre-se não mais exclusivamente à psicologia ou à sociologia, mas à antropologia, à história, à linguística, à filosofia. Consta-se que para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área da educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e de tratamentos multidimensionais. Pode-se afirmar que há quase um consenso sobre os limites que uma única perspectiva ou área de conhecimento apresentam para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais. (ANDRÉ, 2001, p. 53)

Como a Marli André (2001) salienta, é característico do campo da educação utilizar-se das outras áreas para compor a sua, englobando, em uma abordagem heterogênea, perspectivas, técnicas, teorias e estudos que juntos compõem significativamente a Ciência da Educação – talvez isso seja o que há de mais atraente nesse campo.

Sobre a questão da Filosofia da Educação que segundo Severino (2002) ainda falta precisar a sua contribuição filosófica para a área da educação, Mazzotti (2002) articula bem essa problemática trazida por Severino quando diz que: “a Filosofia da Educação tem por objetivo a elucidação dos conhecimentos educacionais e das teorias pedagógicas, por meio das análises, lógicas, dialéticas e retóricas no intuito de avaliar sua adequação, pertinência e alicciamento” (In: GHIRALDELLI, 2002, p.186). Também considero relevante e inerente à Filosofia da Educação o fato da mesma não ter a sua definição tão precisa e amarrada, pois essa característica é o que a torna a principal articuladora dos valores e conflitos existentes no

campo educacional, retirando dela o caráter determinista e ditador que nenhuma teoria da educação deve ter.

Finalizo a problemática da pluralidade das Ciências que envolvem a Educação com um apontamento de Charlot (2006) acerca do assunto:

Toda ciência recorta seu objeto na complexidade do real. A psicologia pode, é seu direito, decidir interessar-se pela educação pelo processo de subjetivação; a sociologia, como processo de socialização; a filosofia, como processo de humanização. Se uma disciplina específica da educação chegar a existir, creio que será tomando como objeto o triplo processo, recusando-se a deixar de fora seja a humanização, seja a socialização, seja a singularização. (CHARLOT, 2006, p. 16)

Desta forma, cada ciência, de forma articulada, pode colaborar assertivamente com as questões que envolvem a Educação, visando trazer à tona um debate cada vez mais amplo e rico na busca do aperfeiçoamento do campo educacional, numa tarefa coletiva que envolva todos aqueles que de alguma forma se preocupam com o que é produzido e pensado sobre a educação nesse país. Penso que a formação docente não pode deixar de conhecer como é constituída a Educação enquanto Ciência para que compreenda de fato a lógica do ofício de ser professor, pois essa formação deveria ser embasada primeiramente pela Ciência da Educação – na verdade é o que diferencia a profissão de professor das demais. O conhecimento específico, o determinado pelas disciplinas acaba por afastar os docentes de seus pares, devido à especificidade do campo de cada um, de cada matéria, da Geografia, das Letras, da Matemática, etc. A Ciência da Educação ou a Pedagogia é o que une todas as outras ciências/disciplinas ao servir a um objetivo maior: o bem estar do educando, seja ele social, emocional, de aprendizado, etc., e como bem diz Tardif (2002), ninguém é competente sozinho – que isso sirva às ciências também.

2.2 - Formação Docente: desafio para os Professores de Inglês

A formação do professor de língua estrangeira é extremamente complexa, ela não acontece de forma rápida e passa por alguns critérios que são específicos dessa carreira docente, pois como afirmam Reis e Silva (2012):

Pensar a formação de professores de língua implica refletir sobre as ações dos autores, sujeitos interactantes, discursivamente constituídos, em paralelo à formação, na formação e para além da formação. Implica ainda pensarmos em como se estabelecem as relações desses sujeitos com conteúdos específicos e comuns da formação de professores que lidam com a linguagem, entendida aqui como um meio através do qual se torna possível agir sobre o mundo, sobre os outros e um modo de se representar a realidade circundante. (REIS E SILVA, 2012, p. 3)

Conforme apontam esses autores, os professores de língua têm que lidar com diferentes níveis de conhecimento durante o seu próprio processo de formação, dos quais penso ser destaque:

1. O conhecimento da língua que se pretende lecionar de forma fluente, passando pela compreensão do uso e da forma, além da colocação adequada de palavras, frases e verbetes em situações variadas. Spada (2004, p. 03) propõe que o conhecimento da língua a ser ensinada fornece as bases de autoridade aos professores, é o mínimo que poderíamos esperar dos mesmos, que ao menos saibam a sua matéria;
2. O conhecimento acadêmico ou os saberes disciplinares - como Tardif (2002, p. 38) prefere nomear - são aprendidos na Universidade com embasamento teórico de diferentes autores da área do ensino da língua que será lecionada;
3. O conhecimento pedagógico, através do qual, o professor adquire conhecimentos para compreender os contextos nos quais procura elaborar a melhor maneira de ensinar um determinado conteúdo. Tardif (2002, p. 264) diz que ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização;
4. Por último, penso em um conhecimento que alia a experiência adquirida com a prática docente a uma atualização constante oriunda do próprio cotidiano, porque quem ensina línguas sabe que a reinvenção é quase que uma imposição a essa profissão. Primeiro pela dinâmica da própria linguagem e depois pela forma como os alunos vem adquirindo novos e/ou outros comportamentos na contemporaneidade. Quando o professor não acompanha essa trajetória, ele acaba sendo rotulado pelos próprios alunos de alguém que não conhece a língua que ensina e com isso, perde a credibilidade.

Ainda, de acordo com Reis e Silva (2012, p.4), refletir sobre a tarefa de formar profissionais que irão trabalhar com os infinitos olhares sobre o tornar-se professor de línguas estrangeiras, e as mais diversas variáveis que nos podem ajudar a compor o mosaico que nos torna parte desta comunidade profissional não é uma das tarefas mais fáceis – devido a sua natureza multifacetada, porque o professor de língua estrangeira em uma dinâmica mútua se constitui como um sujeito linguístico que ora se posiciona como aprendiz de línguas, ora como profissional em formação, ora como formador.

Os professores de língua estrangeira têm cada vez com mais frequência utilizado de outras fontes, além das teorias linguísticas, para procurar entender o universo por onde os alunos circulam, no intuito de oferecer uma aprendizagem significativa. A época em que se ensinava apenas a gramática prescritiva ficou para trás e não cabe mais nos dias de hoje, como podemos corroborar com a fala de Reis e Silva (2012):

(...) na atualidade percebemos que há uma dinâmica diferente dentro do espaço escolar, diante dos múltiplos discursos que sustentam as variadas práticas pedagógicas; seus atores buscam cada vez menos soluções pedagógicas imediatistas para o processo de ensino/aprendizagem de línguas, atuando dentro de uma perspectiva sociointeracional. Isto se reflete no campo das pesquisas realizadas na atualidade, que não somente no campo epistemológico, se tornam cada vez mais multifacetadas, mas também reparamos que exploram outros campos do conhecimento e de saberes para melhor compreensão dos fenômenos pedagógicos que ocorrem no campo do ensino/aprendizagem de LE, tornando cada vez mais imperativo o esgarçamento das fronteiras disciplinares para uma melhor formação de professores de LE. (REIS E SILVA, 2002, p. 2)

O motivo pelo qual os professores de língua estrangeira têm utilizado de outras fontes, fugindo das soluções pedagógicas imediatistas é que já está bem claro que o processo de aquisição de uma língua é complexo por ser um processo de formação, é diferente de quando se tem dificuldade em um determinado conteúdo de outra disciplina e é necessário obter as informações para aprender um determinado tema. O ensino/aprendizagem de uma língua é mais amplo, o aluno não pode nunca ser passivo e precisa utilizar de todas as habilidades linguísticas necessárias à comunicação para interagir com essa língua que está disposto a aprender, enfim, ele tem que ser protagonista do processo. Pedro Demo (2009) afirma que aprendizagem supõe inevitavelmente autoria; através dela deixamos de reproduzir para reconstruir; leem-se autores para tornarem-se autores.

Demo (2009) diz que há dois tipos de estudo: o estudo com base individual; e o estudo em grupo. O primeiro é quando se estuda sozinho, com base em reflexões próprias, o que exige disciplina, perseverança. O estudo em grupo é de grande valor pedagógico, porque é complicado arregimentar um grupo para a elaboração de consensos pertinentes. O aluno para ter sucesso na aquisição de uma língua precisa do estudo individual, momento em que sintetiza, internaliza e pratica o que foi construído no estudo em grupo, porque essa aquisição requer indiscutivelmente dois momentos: esforço individual e aprimoramento na interação com um grupo.

Há outro ponto que considero relevante sobre a formação de professores especialistas em uma determinada disciplina, cuja proposta é tornar cada profissional autor da aprendizagem que pretende levar para a sala de aula até que essa, ao ser compartilhada, transforme-se em saber. Para explicar melhor esse processo, utilizo-me das palavras de Demo (2009) para categorizar essa aprendizagem do professor que, segundo ele tem que ser profissional, porque o professor é profissional da aprendizagem e precisa, pois, estudar profissionalmente, como parte mais decisiva de sua profissão; quem não estuda não tem aula para dar. Sobre o saber que chega à sala de aula, Chevallard (1991) diz que há três saberes: a) o saber científico – é a trajetória do saber do momento em que o mesmo é produzido; b) o saber a ser ensinado - é o saber que chega à porta da escola; c) o saber ensinado – é aquele que tem no professor o responsável por esse momento de transformação do saber. O professor é o autor dessa aprendizagem que se transforma em saber quando o aluno se apropria dele. Essa apropriação feita pelo aluno já não é mais a aprendizagem do professor, justamente porque foi transformada em saber que está inserido em um processo formativo com base no esforço construtivo do aluno, afinal o professor pode instruir, mediar, ensinar, dialogar, mostrar, aprender pelo aluno, não.

Algumas pesquisas sobre formação de professores de línguas têm apontado o despreparo desses profissionais diante da demanda que tem se configurado acerca dos diversos afazeres que possuem. Talvez essa falta de preparo seja fruto de uma formação técnica, que se insere em uma determinada concepção de economia de mercado, baseada na ideologia neoliberal, na qual a educação é vista apenas como um meio de se chegar à profissionalização, negando a complexidade do conhecimento e o reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos nos processos formativos (BRZEZINSKI, 2008). Contrapondo esse modelo, há um ressurgimento do papel do professor que considero muito

positivo e que tem contribuído para o desenvolvimento do docente enquanto profissional. Nessa direção, Tardif (1999) propõe que os professores são atores que possuem saberes e um saber-fazer e que dão provas, em seus atos cotidianos, de uma competência significativa diante das condições e das consequências de seu trabalho, o que lhes possibilita tirar partido dele, a maior parte do tempo para atingir seus objetivos. Sobre essa constatação de Tardif, existe um modelo que se articula perfeitamente a esta visão – que é o modelo de formação reflexiva. Segundo Mattiauda (2003), a formação reflexiva permite ao professor aperfeiçoar a sua prática, refletindo sobre sua própria ação, por meio das pesquisas, pois o professor reflexivo participa ativamente de sua própria formação.

A atitude de tornar o professor parte imprescindível do processo de sua própria formação deve ser praticada durante toda a sua vida profissional. Tardif (2002) levanta a bandeira de o docente assumir as rédeas de sua formação quando ele diz que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do currículo (TARDIF, 2002, p. 240). Quando o referido autor propõe que os conhecimentos do professor sejam inseridos no currículo, ele está reconhecendo que os docentes são profissionais, sujeitos do conhecimento, com o qual lidam em seu trabalho cotidiano e que, por isso, têm o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, independentemente de onde esta surgiu ou está se construindo, podendo ser oriunda da universidade, de institutos ou de qualquer outro lugar. Santos (2009) defende a concepção da prática reflexiva pelo professor e diz que é preciso pensá-la como análise crítica e discussão das teorias práticas do professor com os seus pares, pois quando o educador expõe e examina as suas práticas, ele fica munido de mais hipóteses para perceber suas falhas e aprender com o outro, já que suas ações estão dentro de um contexto específico, assim a prática reflexiva mantém vínculo com a prática social. Santos (2009) afirma que a formação de professores com base na prática reflexiva tem interessado a muitos estudiosos brasileiros, o que os levou a expandir o conceito de *formação* para uma noção de *orientação*, tentando retirar o caráter de individualismo para transformá-lo em social, coletivo. (SANTOS, 2009, p. 49).

A formação do professor de inglês deveria contemplar, de acordo com Santos (2009), uma formação linguística consistente, levando em conta os aspectos formais, funcionais, pragmáticos e sociolinguísticos da linguagem e o entendimento de como o aluno faz esforços para aprender. Outro ponto que a autora salienta como importante é que, a formação do

professor contemple também a maneira como as línguas são aprendidas, além do domínio de sua matéria, que é o que lhe fornece base de autoridade e dá a garantia da ideia de que o docente está praticando uma profissão. (WIDDOWSON, 2002, apud SANTOS, 2009, p. 58 e 59).

Vieira-Abrahão (2010) aborda o tema da formação de professores de línguas relembando a sua própria história de vida e trazendo à tona os diferentes modelos de formação docente ao longo dos anos. No final da década de 60 e no início da década de 70, as Faculdades de Letras, nas aulas de língua inglesa, usavam o método da gramática tradução, com várias explicações gramaticais sem fim, além de inúmeras páginas de exercícios gramaticais, que eram complementados com o estudo do vocabulário e a memorização de provérbios. As aulas de prática de ensino eram oferecidas pela Faculdade de Educação, no último ano das licenciaturas, e tinham como foco principal o desenvolvimento das bases teóricas do método audiolingual. De acordo com Spada (2004, p. 01), o desenvolvimento desse método deu-se a partir das contribuições da Linguística Moderna para o ensino de língua estrangeira e de segunda língua através da concepção de linguística estrutural com a teoria behaviorista da aprendizagem e servia de treinamento para que os futuros professores aprendessem as técnicas e preparassem as aulas, objetivando a apresentação de diálogos, dos *drills* de substituição, para o aprendizado indutivo da gramática e da leitura.

Além dos muros da universidade, os cursos de idiomas adotavam o método audiolingual e para ter certeza da aplicação do mesmo, estes treinavam os seus professores. O *treinamento*, segundo Brzezinski (2008), é uma modalidade de formação continuada presencial de inspiração tecnicista que norteou a reciclagem de professores. Acho importante salientar que o treinamento era algo a curto prazo. Por anos, o critério para a contratação de professores era simplesmente o conhecimento da língua que iria ser ensinada, porque toda a parte didática, pedagógica e metodológica era resolvida com o treinamento, que possuía uma perspectiva behaviorista, caracterizando o professor como um técnico passivo, cujo papel era o de transmitir aos alunos os conhecimentos produzidos pela academia (VIERIA-ABRAHÃO, 2010).

A partir da década de 1980, com o surgimento dos programas de pós-graduação na área de linguística, novas perspectivas de ensino e formação docente começaram a ser difundidas aqui no Brasil. Dentre essas perspectivas, houve o surgimento da abordagem comunicativa, que primeiramente teve embasamento por uma concepção cognitivista de

aprendizagem para, posteriormente, sofrer influência da concepção sociointeracional. Vieira-Abrahão (2010) afirma que com o desenvolvimento da abordagem comunicativa a prática docente começou a perceber os interesses e necessidades dos alunos a fim de escolher os procedimentos mais apropriados. Ainda, segunda a autora, foi no início da década de 1990 que a disciplina de Linguística Aplicada conquistou espaço em curso de Letras e a formação teórica do professor começou a ser valorizada. Contudo, apenas a teoria era considerada relevante, assim, por um longo período tivemos a supervalorização das teorias na área de Linguística Aplicada e um desprezo pela prática. Vieira-Abrahão (2010) enfatiza, a respeito do assunto, que havia uma crença de que a chave do ensino bem sucedido estava no conhecimento teórico sempre atualizado do professor.

Já no final da década de 1990, surge o modelo da reflexão sobre a prática docente, alterando a postura assumida anteriormente e nos anos 2000 passa a predominar a adequação do ensino aos contextos locais. Defende-se a autonomia do professor para adequar a melhor proposta de acordo com determinado grupo, o treinamento é quase que abolido como atividade formadora de docentes. Vieira-Abrahão (2010) destaca que essa virada é permeada pelo processo reflexivo, englobando a aprendizagem como processo cognitivo e construção pessoal. O professor passa a ser considerado então um produtor de teorias e não mais um mero implementador, com isso, sua responsabilidade aumenta na mesma proporção – o que considero excelente, pois empodera e responsabiliza ao mesmo tempo, o professor que é responsável não só pela sua formação, mas pela formação de tantas outras pessoas.

2.3 - Sobre Professores Marcantes

O termo *professor marcante* foi cunhado pela Professora Doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro em 2005, juntamente com o grupo de pesquisa em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro orientado por ela, do qual hoje faço parte e, que por esse motivo, me levou a pesquisar professores de inglês marcantes na visão de alunos. A Professora Ana Maria Monteiro em sua tese de doutorado pesquisou os professores de história da escola básica indicados pelos pares como bons professores e os saberes que os mesmos mobilizavam para ensinar a disciplina escolar história. O grupo de pesquisa hoje é vinculado ao projeto intitulado “Tempo Presente no ensino de História: historiografia, cultura e didática em diferentes contextos curriculares”, que possui como uma das propostas a pesquisa

relacionada ao termo *professor marcante*, a sua caracterização e as práticas docentes que levam um professor a ser considerado marcante pela comunidade escolar.

Afinal, o que é um professor marcante? Não desejo apontar quais são as características que tornam um professor marcante, tomando um caminho diferenciado, gostaria de fazer algumas considerações que qualifico como importantes na abordagem desse tema. Nessa direção, utilizo uma fala de Forquin (1992), quando ele diz que só se ensina algo verdadeiramente quando se acredita de fato no que se ensina – esse é um ponto relevante na qualificação de um professor enquanto marcante. O docente lida com os saberes que são transmitidos significativamente quando ele acredita nos mesmos. O outro ponto primordial é considerar a *relação com o saber* conforme propõe CHARLOT (2000, p.60), levando em consideração o sujeito, ou seja, um sujeito de saber, que desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar – especificidades construídas a partir da relação com esse professor que marcou significativamente, porque marcou pelo saber.

Analisando o professor, a organização de seus saberes e procedimentos, visando à aprendizagem significativa pelos alunos, Lelis (2001), utiliza-se das palavras de Saviani (1982):

(...) um professor de história ou de matemática; de ciências ou estudos sociais, de comunicação e expressão ou literatura brasileira etc., tem cada um, uma contribuição específica a dar em vista da democratização da sociedade brasileira, do atendimento aos interesses das camadas populares, da transformação estrutural da sociedade. Tal contribuição se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário, etc., que o professor seja capaz de colocar de posse de alunos. (SAVIANI, 1982, p.83)

Acredito que essas palavras de Saviani esclarecem bem a função que possuem os saberes dos professores quando eles são mobilizados para que sejam transmitidos, tendo como objetivo aprofundar os conhecimentos curriculares que têm a possibilidade de proporcionar aos alunos outras/novas práticas sociais que lhes possibilitem crescer nos âmbitos pessoal e profissional. É justamente o saber que empodera o aluno que essa pesquisa busca compreender, enfim, como o docente mobiliza seus saberes garantindo uma aproximação tão significativa que o leva a ser qualificado como marcante. O termo que utilizo é “qualificado”, pois acredito que está diretamente ligado com as práticas docentes significativas ou como

propõe Tardif (2000) com um conhecimento profissional que possui dimensões éticas, tais como: valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses, sociais, etc., aspectos inerentes à prática profissional quando esta se aplica a seres humanos. Nesse sentido, considero o termo “qualificado” como o mais apropriado, ao contrário do termo “caracterizado”, que se aproxima muito com a perspectiva que focaliza as atitudes dos professores sem levar em conta o contexto, desqualificando seus saberes, suas práticas e o que eles têm feito de produtivo pela educação.

Penna (2006), fundamentado teoricamente em Monteiro, escreveu um artigo sobre os professores de história marcantes na visão dos alunos pontuando como principal objetivo do seu projeto: “estudar como os professores produzem, dominam e mobilizam, dentro de uma autonomia relativa, saberes plurais e heterogêneos para ensinar o que ensinam” (MONTEIRO, 2004, apud PENNA, 2006, p.1). Nesse mesmo artigo, Penna escreveu sobre a importância da indicação sobre os professores marcantes virem dos alunos:

A indicação dos professores por alunos traz à tona a ideia de aprendizagem significativa - os alunos citarão aqueles professores que marcaram a sua trajetória escolar por terem conseguido tornar as suas aulas significativas para os alunos. Este processo é essencial para garantir uma apropriação mais profunda daquilo que se quer ensinar ou construir com os alunos, ultrapassando uma concepção mais tradicional da relação ensino/aprendizagem baseada na memorização e repetição mecânica.
(PENNA, 2006, p.2)

Utilizo-me dos mesmos referenciais de Monteiro para elaborar a minha pesquisa, procurando entender como os professores que, foram indicados pelos alunos como marcantes, produzem e mobilizam seus saberes de modo a torná-los significativos. Além disso, discordo um pouco de Castanho (2001), que é uma autora que também trata dos professores marcantes, quando a mesma considera marcante o que tem apenas caráter positivo. É óbvio que essa pesquisa busca as práticas significativas, porém gostaria de salientar que os lados positivo e negativo desse professor, que foi indicado como marcante, deixam marcas únicas que o levam a ser o que são e, logo, o tornam marcante. Castanho em seu texto sobre professores marcantes escreve: “Há alguns anos venho colecionando relatos escritos de professores sobre lembranças de professores marcantes, positiva ou negativamente. De modo geral, as boas lembranças superam as lembranças de maus professores” (CASTANHO, 2001, p. 155). A autora separa os professores marcantes em duas categorias, os que de alguma forma marcaram positivamente e outra categoria, seria os que marcaram negativamente. Através desta

pesquisa, tento compreender como os professores apontados como marcantes são qualificados pelos alunos e por eles mesmos em suas ações pedagógicas, pois considero de extrema relevância enxergar esse profissional na sua totalidade, analisando cada detalhe, inclusive o que foi considerado negativo, por acreditar ser esse um ponto de equilíbrio que motive o docente a melhorar algum aspecto que ele tenha consciência de que precisa ser trabalhado. Gabriel e Costa (2011), embasados teoricamente por Laclau e Mouffe (2004), propõem que a diferença é um dado importante na constituição dos sistemas, pois as coisas não podem ser definidas pela sua positividade plena e em contrapartida, a diferença não significa negação e oposição. Portanto, é nessa perspectiva que percebo a questão do positivo e do negativo no processo de qualificação de um professor como marcante, ou seja, essas duas vertentes se completam, expondo a diferença existente entre as mesmas, mas que é responsável por construir de forma única o professor e os saberes que este mobiliza, marcando, de algum modo, o aluno, ao proporcionar-lhe o aprendizado e, conseqüentemente, o seu crescimento.

Não há uma receita pronta, um planejamento perfeito, uma prática pedagógica infalível que torne um professor marcante aos olhos de seus alunos. Para dizer a verdade, um professor poderá ser bem sucedido com um grupo e ser indiferente ao outro, pois várias são as circunstâncias e dinâmicas que atravessam as práticas docentes diariamente. Contudo, Forquin (1993) ressalta um dilema que, os professores que são engajados politicamente possuem e têm como objetivo combater: de um lado a necessidade e o desejo de aceder ao conhecimento; de outro a dificuldade de se definir os critérios de um conhecimento “realmente útil” à emancipação e o temor de ver a escolarização funcionar como um novo modelo de submissão. (FORQUIN, 1993, p.128). Essa colocação evidencia a ligação existente entre o professor e o conhecimento que o mesmo possui e que deve compartilhar, mas não um conhecimento raso, medíocre, sem utilidade, mas um conhecimento útil, não utilitarista, pois o primeiro é antes de tudo, emancipatório, libertador, enquanto o segundo milita, ainda que sutilmente, por uma educação adaptativa, colocando as estruturas sociais como boas e desejáveis (SILVA, 1999). O professor que tem a consciência dessa lógica e percebe a diferença entre conhecimento útil e utilitarista, ainda que não seja reconhecido pelos seus alunos, imediatamente, como marcante, futuramente será lembrado por ter deixado um pouco de si em cada um deles, pois como coloca Monteiro (2007), os professores são militantes anônimos que, ao ensinar, mantêm viva a possibilidade de um mundo melhor, mais justo, mais humano e solidário.

2.3 - Professores Marcantes: questões sobre a relação com o saber

A primeira característica de um professor marcante, talvez até a mais relevante, é que ele se torna marcante porque marca o aluno pelo saber. É o saber da profissão, proposto por Gauthier (2006, p. 294), que não pode ser confundido apenas com os conteúdos a serem ensinados, deve-se considerar também um conjunto de regras, de explicações, de conselhos metódicos, para que os alunos aprendam mais, mais rápido e melhor. O saber do professor é um saber em *nível privado*, pois é produzido pelo professor no exercício mesmo de seu ofício, diferentemente do saber em *nível público*, que é oriundo dos estudos, das pesquisas, dos programas escolares e dos tratados sobre o ensino. (GAUTHIER, 2006, p. 296). Assim, esse saber do professor é a maneira como ele conduz a ordem da sala de aula, o tempo de cada atividade, os objetivos a serem alcançados por cada grupo, o comportamento dos alunos diante de cada saber que é ensinado e como o professor faz para facilitar ou mediar esse saber a fim de que o mesmo se aproxime, de alguma forma, do aluno.

Gauthier (2006, p. 334) propõe três concepções diferentes do saber, que foram definidas globalmente a partir de uma tradição filosófica, referindo-se cada uma delas a um lugar particular. Eis as três concepções:

1. **subjetividade:** é a concepção que identifica a origem do saber. O saber, nessa concepção, se opõe à dúvida, ao erro, à imaginação e se diferencia igualmente dos outros tipos de certeza que são, por exemplo, a fé ou as ideias preconcebidas;
2. **juízo:** o saber não é o fruto de uma intuição nem de uma representação subjetiva, mas a consequência de uma atividade intelectual, ou seja, o juízo a respeito dos fatos;
3. **argumentação:** um saber pode ser definido como a atividade discursiva por meio da qual o sujeito tenta validar uma proposição ou uma ação.

Diante dessas proposições apresentadas por Gauthier referentes ao saber, penso que a concepção do saber que melhor se aplica a essa pesquisa referente ao professor marcante é o saber pelo viés da argumentação, à medida que qualifica o saber como algo legítimo e validado - legítimo porque é produzido pelo professor conforme suas características, intenções e objetivos; tornando-se validado na prática cotidiana do professor ao tentar tornar, através dessas características, suas intenções e objetivos referentes ao saber como fruto da aprendizagem dos alunos.

Gauthier (2006, p. 336) acrescenta que as três concepções do saber descritas anteriormente se assemelham em um ponto específico: o da racionalidade, restringindo a noção de saber aos discursos e às ações cujos sujeitos estão em condições de apresentar uma justificativa racional. Esse enfoque não considera o professor como especialista e tampouco considera toda prática social um saber com a justificativa de que nem sempre há argumentos para justificar as ações. Tal concepção pondera que o saber dos professores pode ser racional sem ser um saber científico, referindo-se ao saber prático de um professor produzido na ação e que não é o saber da ciência, mas que não deixa de ser legítimo e válido. Concordo com Gauthier quando ele afirma que nem toda prática é um saber, pois não há justificativa para todas as ações que a envolvem. Além disso, esse autor não considera o professor como especialista em uma área delimitada e específica, porque o saber, um dos produtos principais com o qual o professor lida, é resultado de uma produção social que está sempre sujeita a revisões, validações e negações através de uma interação entre sujeitos em um determinado contexto e nas situações mais diversas que a própria profissão impõe, levando-o a pensar, repensar, testar, avançar, progredir, recomeçar, etc., sempre tendo como ponto de partida um saber que precisa ser construído no processo de interação com o outro, afinal, um saber só tem valor quando está aberto ao processo de questionamento. Um saber fechado em si mesmo é um saber estático, dogmático, incapaz de ser construído na interação entre os participantes, o que não colabora com o processo de reflexão.

Outro ponto importante da teoria de Gauthier (2006, p. 345) sobre os saberes docentes é a afirmação de que eles estão diretamente ligados ao universo de trabalho do professor, pois o ensino é uma atividade voltada para os alunos e isso é determinante na prática desse trabalho, ligando a atividade docente a dois grandes grupos:

1. atividades relacionadas a disciplina: o conteúdo a ser ensinado, o tempo, a avaliação, etc.;
2. atividades ligadas à gestão das interações em sala de aula: disciplina, motivação, encorajamento.

Esses dois grandes grupos precisam estar em sintonia, trabalhando em conjunto para que haja êxito no processo educacional - eis um dos principais focos da prática docente. O processo de aprendizagem dos conteúdos e a gestão das interações em sala de aula, segundo Gauthier (2006), constituem as dimensões centrais da profissão, pois é a partir disso que todo o resto se arruma, se estrutura, seguindo uma ordem pedagógica, através da qual o professor

exerce o seu julgamento. Embora, ele disponha de pouco poder sobre o sistema de educação, ele dispõe de um poder real em sala de aula, que é o que faz a diferença.

Acerca de toda essa discussão sobre o saber, Charlot (2000) traz uma importante colaboração ao distinguir o *saber* do *aprender*. O referido autor afirma que ninguém pode apropriar-se do mundo escapando da obrigação de aprender. Aprender, segundo ele, pode ser adquirir um saber, isto é, um conteúdo intelectual, aprender a gramática, a matemática, a circulação do sangue, uma língua estrangeira... Aprender também pode ser dominar um objeto ou uma atividade, aprender a amarrar os cadarços, nadar, dirigir, ler. Nesse sentido, a atividade de aprender é muito mais ampla do que a do saber, pois existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, que é entendido como conteúdo de pensamento. Essa definição de saber, como conteúdo de pensamento, é a utilizada nessa pesquisa para tentar compreender como um professor pode marcar positivamente um aluno pelo saber, um saber que permite comunicação com outros seres ao partilhar o mundo com eles, vivenciando certas experiências para, conseqüentemente, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Charlot (2000, p. 60) propõe ainda que, o saber está sempre em relação com o mundo, pois a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo.

Charlot (2000) coloca o saber sempre em relação com o outro, pois não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas e produzido em uma confrontação interpessoal. Pois, de acordo com Charlot, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação de sujeito com ele mesmo, da relação desse sujeito com os outros, que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber, por isso, que pesquise o professor que marca pelo saber, em uma atividade de interação construída com o seu aluno cotidianamente através do saber, da relação que ambos possuem na medida em que se apropriam do saber, que é construído em uma história coletiva pela mente humana e pelas atividades do homem, sendo constantemente submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. O saber é o produto das relações epistemológicas entre os homens e das relações sociais também, na verdade é um jogo duplo, no qual o saber é válido enquanto a comunidade científica o reconhecer como tal, da mesma forma que a sociedade continuar considerando que se trata de um saber que tem valor e, por isso, merece ser transmitido.

A relação com o saber proposta por Charlot (2000) é muito esclarecedora, porque o autor vai tecendo a relação que os saberes possuem com as coisas do mundo e que não são coisas do outro mundo, mas aquelas que estão tão próximas da gente que, por vezes, sequer percebemos. Não poderia deixar de destacar como esse amarrado proposto pelo autor (CHARLOT, 2000, p. 72) acontece: a relação com o saber é também relação com o outro, esse outro pode ser aquele que me ajuda a aprender matemática, que me mostra como desmontar um motor, é aquele que admiro ou detesto. Isso não basta, porque esse outro não é apenas quem está fisicamente presente, é também o que do outro fica em cada um de nós. Adquirir uma língua é apropriar-se de um saber que produz *relação com o mundo*; sentir-se inteligente por ter aprendido essa língua é *relação consigo mesmo*; mas também aprender algo que nem todo mundo consegue, ter acesso a uma língua que pertence a uma comunidade linguística específica é *relação com o outro*. Assim, é possível verificar que a relação que se mantém com o saber passa também pela relação que se mantém com o outro, ou seja, há sempre o olhar do outro que contribui para regular a pessoa e o seu saber.

Tardif (2002) reconhece que os professores são sujeitos do próprio conhecimento e devem fazer o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, objetivar e partilhar sua própria prática e vivência profissional. Além disso, o autor considera como um desafio para a formação de professores a inclusão de um espaço maior para o conhecimento dos mesmos, o conhecimento da prática dentro do próprio currículo. Nessa direção, Tardif (2002) defende que há duas teses principais acerca do trabalho docente. A primeira é que os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. A segunda tese é que a prática deles é também um espaço de produção, de transformação e de mobilização dos saberes que lhe são próprios. Assim, há duas teses que se encontram: a formação desse sujeito enquanto professor, seus saberes, concepções e filosofia; além da organização do ensino no ambiente escolar, ou seja, como o professor lida de forma prática com todo o arcabouço que vem dessa formação. Por isso, que o professor deixa marcas pelo saber que produz na interação com o aluno, pois ao organizar pedagogicamente os conteúdos, levando em conta os objetivos que pretende atingir, ele deixa através da sua filosofia, da sua didática, do seu manejo, impressões e características que o outro, nesse caso, o aluno, levará consigo vida afora. Dentro dessa mesma perspectiva, é possível perceber que a concepção de educação, de escola e de como lidamos com o conhecimento é em parte construída pela maneira com a qual lidávamos com os nossos professores, as experiências que vivenciamos no ambiente escolar e as crenças construídas acerca da educação que tivemos

enquanto alunos. Portanto, quando o aluno muda de lado e passa a ser o professor, ele traz consigo, de acordo com Tardif (2002, p. 261), sobretudo a sua trajetória de vida escolar, pois o professor é um trabalhador que foi mergulhado em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos, o que gira em torno de 15.000 horas, anteriores ao começo do seu trabalho como docente. Esse dado indica que há uma imersão na docência oriunda de conhecimentos prévios, crenças, certezas e representações construídas durante a vida escolar de aluno. Conseqüentemente, quando o aluno passa pelo curso de formação de professores, ele não modifica suas crenças anteriores sobre o ensino, essa informação é comprovada pela tendência que os professores possuem de recorrer a antigos modelos para solucionar seus problemas profissionais.

A relação que o professor possui com o seu saber e a forma como ele constrói esse saber com o seu aluno vem, exatamente, dessa relação do saber de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros (CHARLOT, 2000). É uma relação de significados, de espaço, de tempo, de emoção - é uma relação física e emocional ao mesmo tempo, mas também é cognitiva, porque traz aprendizagem. Percebo que os saberes que são mobilizados no espaço-tempo da sala de aula são configurados por uma triangulação, composta por aspectos físicos, emocionais e cognitivos, todos de igual importância.

Quando os saberes estão sendo mobilizados pelo professor para que a aprendizagem seja construída pelos alunos nas atividades escolares, o *aspecto físico* é representado pelo movimento, ao apontar, escrever, segurar o lápis, etc. Também pode ser percebido nas feições que o aluno faz quando ele aprende ou não, quando ainda tem dúvidas. O *aspecto emocional* é o que permite que o aluno entre e permaneça nas atividades propostas de forma coerente, consciente da responsabilidade sobre a sua aprendizagem, estando disposto a evoluir como aluno. O último e tão importante quanto os demais, é o *aspecto cognitivo*, pois é responsável por fazer com que o cérebro aprenda o que está sendo ensinado, permitindo que o aluno e o professor, juntos, dialoguem, comparem, definam conceitos, discordem, cheguem a uma conclusão ou não. Esses três aspectos estão ligados nos saberes dos professores no momento em que ele, pedagogicamente, organiza suas aulas, pois sem levá-los em consideração, a aprendizagem dos alunos, de alguma forma, fica defasada, à medida que esses três aspectos acontecem simultaneamente e possuem a mesma relevância e importância.

Tardif (1999) propõe que o professor é sujeito e autor de um domínio de saberes e sua transformação no e para o ensino, retirando do professor o aspecto de transmissor, aspecto

esse que Lopes (1999) substitui por mediação didática, pois a ideia de transpor remete mais facilmente à ideia de reprodução, como num movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. O professor, conforme aponta Gauthier (2006), utiliza um repertório de conhecimentos, de saberes, de habilidades e atitudes para realizar de forma eficaz o seu trabalho dentro de um determinado contexto de ensino, assim como também propõe Castanho (2001) ao mostrar a importância da postura educadora do professor, vendo, em cada momento, uma possibilidade de interagir e propiciar o crescimento do aluno. A partir dessas conceituações, delinea-se o *professor marcante* que, ainda utilizando os dados de Castanho (2001) que realizou uma pesquisa sobre os mesmos, compara-os a um artista, citando como suas marcas: amar o que fazem, valorizar o aluno, explicar bem a matéria, motivar pelas aulas, além de serem seres humanos ímpares. Essas são algumas das características dos professores marcantes e obviamente devem existir outras. Tardif (2002) deixa muito claro que as concepções sobre as práticas docentes não se formam apenas nos cursos de formação, embora o autor não negue a sua importância, as variadas facetas que constroem um professor encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada na escola desse sujeito enquanto professor. Nessa mesma direção, Monteiro (2011) defende que o conceito de professor marcante perpassa por três momentos distintos: a mobilização de saberes, a dimensão educativa e a maneira como ele utiliza essas duas características para propiciar uma aprendizagem significativa. Penso que o conceito de professor marcante ainda está em construção, sendo investigado nas diversas práticas de excelência que a escola propicia, levando em consideração o contexto, a comunidade escolar e o que se pretende alcançar, diante disso, remeto esse conceito a uma frase célebre de Paulo Freire: “*A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria*”. A beleza e a alegria que buscamos encontrar nesse professor marcante estão, justamente, na procura que faz parte desse processo, que nos leva a tantas reflexões, e acaba por nos dar um novo olhar sobre a relação do saber que esse professor mantém com aqueles que pretende formar.

CAPÍTULO III- Os saberes de um professor de inglês indicado como marcante (Apresentação e Análise dos Dados)

Este último capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os dados construídos através da pesquisa, por meio dos questionários preenchidos pelos alunos de Letras Português/Inglês da UERJ/FFP e da narrativa da professora que foi indicada como marcante.

A discussão que proponho nesta pesquisa refere-se às impressões que obtive a partir da narrativa e processos sociais que envolveram a professora de língua inglesa que foi apontada como marcante através do questionário aplicado, seguindo os parâmetros de uma pesquisa qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008) que visa à interpretação das ações sociais e os seus significados na vida das pessoas. Ao fazer a escolha pela pesquisa qualitativa, reconheço que as características deste campo de estudo trazem marcas no âmbito político e contemporâneo que estão em constante construção, pois fornecem uma vasta possibilidade de reivindicar novos ou outros encaminhamentos que podem dar sentido às nossas práticas sociais, acreditando ser essa uma boa motivação para um pesquisador.

A motivação para pesquisar essa temática nasceu da vontade de saber o que fazem os bons professores, tendo como única certeza que ações produtivas e brilhantes são realizadas nas escolas públicas brasileiras, embora a maioria das pesquisas sobre professores tenha como foco os problemas relacionados à má formação dos docentes e a ações didáticas/pedagógicas consideradas mal planejadas.

3.1 O Questionário e a Entrevista Semiestruturada

Compreender essa costura que realizei entre a falta de prestígio da língua inglesa nas escolas públicas e a prática pedagógica dos professores de inglês considerados marcantes requer a descrição do objeto de pesquisa que se desenha da seguinte forma:

- a aplicação de um questionário (vide anexo), que foi preenchido por alunos do curso de graduação em Letras Português/Inglês da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP), através do qual ocorreu a indicação da professora considerada marcante. Os participantes da pesquisa, além de indicarem o nome

do professor que consideraram marcante, tiveram que assinalar as características principais do docente por eles escolhido;

- a segunda etapa foi a leitura dos questionários para a identificação dos professores indicados como marcantes, como uma professora foi indicada duas vezes por alunos diferentes, ela foi a indicação que melhor se adequou a esta pesquisa;

- após entrar em contato com a mesma, começamos a fase da entrevista que, segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1998), é de natureza interativa, pois permite tratar de temas complexos que, dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade. (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 168).

Além disso, tomo por parâmetro a explicação metodológica de Poppe (2010), quando a autora diz que, “busca a valorização dos significados expressos pelos entrevistados que participaram do contexto da pesquisa”, pois acredito na importância dessa valorização que é capaz de compartilhar as ações pedagógicas de êxito que essa pesquisa busca compreender.

Spink (2000) diz que a pesquisa científica é como uma prática reflexiva e crítica, além de ser uma prática social pautada na concepção de que o conhecimento não é uma coisa que as pessoas possuem na cabeça, mas algo que elas fazem juntas. Assim, essa mesma autora aponta que o posicionamento da pesquisa como uma prática social assume papel de destaque ao reconhecer a crescente responsabilidade do pesquisador durante todo o processo da pesquisa e não apenas na apresentação de um produto.

Após a identificação da professora apontada como marcante na visão dos alunos do curso de graduação em Letras Português/Inglês da UERJ/FFP, que foram solicitados a preencher dois questionários que estão no anexo deste trabalho, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a mesma no intuito de conhecer quais são as práticas pedagógicas e a relação com os saberes mobilizados por essa professora que a levaram a ser considerada marcante por seus alunos.

O questionário utilizado nessa pesquisa foi adaptado do questionário original do grupo de pesquisa em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro orientado pela Professora Doutora Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro, do qual hoje faço parte. Sobre o referido questionário original, Penna (2006) esclarece que:

Como nós pretendíamos interrogar através do questionário um número razoável de sujeitos, optamos, a princípio, por um questionário fechado, que possibilitasse um tratamento mais objetivo dos dados, com questões abertas pontuais. (...) O objetivo do questionário, a obtenção das indicações, foi atingido. Chegamos a uma lista de professores e, alguns destes, tiveram mais de uma menção nos questionários. Levando-se em conta que a nossa amostra não foi tão grande e este eram apenas alunos de um semestre específico, consideramos que obter mais de uma indicação neste universo tão reduzido era um indício muito significativo. (PENNA, 2006, p. 3 e 8)

Concordo com o que Penna (2006) esclarece, pois isso foi justamente o que ocorreu nesta pesquisa, após aplicar um questionário fechado com questões pontuais abertas, em uma faculdade pequena e em um universo mais reduzido ainda, pois apenas os estudantes de Letras Português/Inglês do 1º e 2º Períodos foram abordados, e ainda assim conseguir obter duas indicações para uma única professora e outras oito indicações, todas para professores de instituições públicas, foi muito significativo.

Passada a fase de aplicação e leitura dos questionários, iniciei a fase de busca pela professora indicada para entrevistá-la. Optei por realizar uma entrevista semiestruturada pois, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) as entrevistas semiestruturadas de cunho qualitativo são compostas por perguntas feitas pelo pesquisador, mas com a possibilidade que o entrevistado responda às perguntas a sua maneira. No presente estudo, as perguntas que fazem parte do questionário (vide anexo) foram baseadas na pesquisa de Monteiro (2007), intitulada “Professores de história: entre saberes e práticas”. Utilizo parte das questões que esta autora procurou compreender nos professores de história durante sua pesquisa para nortear as indagações e lacunas que procurei entender melhor no trajeto desta pesquisa.

3.2 Analisando os Questionários

Sobre o Questionário 1...

Os questionários 1 e 2, que encontram-se no anexo deste trabalho, foram aplicados aos alunos do 1º e 2º Períodos de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, da Faculdade de Formação de Professores (UERJ/FFP). A duração da aplicação dos questionários foi de duas semanas, durante o final do mês de novembro e início do mês de

dezembro de 2012. Foram aplicados 51 questionários, dos quais 04 foram descartados, pois esses alunos disseram que nunca tiveram um professor marcante em nenhuma disciplina escolar. Portanto, esses questionários não foram analisados, embora façam parte dos dados coletados. Assim, 47 questionários foram analisados, desses 47, 16 participantes não tiveram nenhum professor de inglês considerado marcante e optaram pela profissão por diversos outros motivos, não sofreram influência de nenhum docente que lecionava língua inglesa. Sobraram 31 alunos, dos quais 22 tiveram um professor marcante de língua inglesa oriundos de cursos livres de inglês e de escolas particulares. Os 09 restantes indicaram professores marcantes de inglês oriundos de escolas públicas. Esses 09 últimos questionários tiveram um aspecto que os diferenciavam dos demais e que merece destaque: os 09 alunos participantes escreveram de forma clara, objetiva e completa o nome dos professores que eles escolheram como marcante, o que facilitou a busca por esses professores da escola básica pública.

Considero válido ressaltar que, 22 alunos escolheram a profissão por influência e/ou contribuição dos professores que tiveram na escola ou curso particulares e outros 09, menos da metade, optaram pela profissão pelo mesmo motivo, embora tenham estudado na escola pública - esse dado só reforça o desprestígio da disciplina de língua inglesa na escola básica pública, ao mesmo tempo em que deixa um rastro de esperança de que existe a possibilidade de reverter o jogo, já que esses alunos estão em plena formação para atuar como professores de inglês em uma faculdade que se dedica especificamente a formar professores.

O questionário 1 buscou saber se os participantes tiveram algum professor de língua inglesa que marcou positivamente a formação escolar dos mesmos, como já foi mostrado, 31 participantes sofreram influência por parte de algum docente de língua inglesa. Além disso, o questionário também indagou sobre as características marcantes deles, sobre as quais, considero relevante destacar, conforme apontam os questionários:

1. atenção aos pontos mais complicados da disciplina;
2. o carinho pela matéria que estava sendo ensinada;
3. aulas dinâmicas e interessantes;
4. fala mansa, foco no conteúdo e boa explicação;
5. paciência e carinho;
6. comunicativa e tinha como prática pedagógica fixar o conteúdo no quadro;
7. atenciosa fora e dentro da sala de aula;
8. amiga e dedicada, aula democrática e leve, passava o conteúdo de forma simples;

9. utilizava material didático diferenciado, cobrava a prática da língua escrita, falada e a leitura;
10. alto nível de atenção, utilização de músicas, comprometimento e afeto para com os alunos;
11. paciente, corrigia os erros de forma sutil, aulas dinâmicas;
12. dedicada e ensinava a matéria sem ser maçante;
13. dinâmico, alegre e gostava do que fazia;
14. ensinamento de grandes valores, incentivo a pesquisa e aprofundamento da língua, além de ser carinhosa e dedicada;
15. comprometimento, simpatia e preocupação em corrigir e tirar dúvidas;
16. preocupava-se em trabalhar a gramática, textos, música e os aspectos culturais referentes à língua inglesa;
17. uso da tecnologia para envolver os alunos, além do comprometimento;
18. aula dinâmica e atrativa, ensinava de forma autêntica tentando fazer com que todos aprendessem;
19. atenciosa, paciente, possuía domínio da matéria, preocupação constante com o resultado do que estava ensinando;
20. trabalhava de forma exemplar e contagiava os alunos com sua alegria, conhecimento e vontade de transmitir o que sabia;
21. dedicação, ensinava de forma prazerosa e descontraída;
22. ensinava além do que era proposto, preocupava-se com a compreensão por parte de todos os alunos;
23. defendia o bom ensino da língua inglesa na escola pública e sempre lembrava sobre a importância da disciplina;
24. maneira acolhedora e inclusiva de ensinar;
25. amava o que fazia e ensinava além da conjugação do verbo *to be*;
26. domínio da língua e o prazer em dar aula;
27. preocupação com o aprendizado dos alunos e atencioso;
28. valorizava o conhecimento dos alunos, encorajando-os a aprender mais, além de dar aulas dinâmicas;
29. uso efetivo da língua na sala de aula, exigente e preocupação com a compreensão do que era ensinado ao aluno;
30. grande conhecimento sobre a língua inglesa e aulas muito dinâmicas;
31. paciência, dedicação e preocupação no desenvolvimento do aluno.

Os tópicos descritos acima envolvem “comprometimento com o que se ensina, dedicação, atenção e paciência dispensada aos alunos, além da preparação de aulas dinâmicas” e figuram, de modo geral, na percepção dos 31 universitários que tiveram um professor de inglês marcante. Essa constatação também coloca o ensino de língua estrangeira e o professor de línguas em outro patamar, utilizando as palavras de Leffa (2009), parece-me que estamos testemunhando a formação de uma geração de professores incluídos, engajados em tomar como objeto principal de seu desejo a inclusão do aluno, em especial aquele oriundo de camadas populares a quem, de forma sutil, é sonhado, dentre outras coisas, o direito ao domínio de uma língua estrangeira, porque estamos falando de boas práticas oriundas de professores pertencentes a escolas públicas. Não posso também deixar de salientar a importante fala de Siqueira (2011) sobre esse grupo de professores de disciplinas altamente desprestigiadas na escola regular, quando ele nos fala da esperança que vem da consciência desse desprestígio, que precisa se fortalecer, ancorando-se em uma atitude político-ideológica em prol de uma educação linguística desses grupos sociais, acima de tudo, como um direito.

Nos itens 6, 10, 13, 14, 20 e 24 aparecem, como aspectos positivos dos professores marcantes destacados no questionário 1, as seguintes características, respectivamente, “*comunicativa; afeto para com os alunos; alegre; carinhosa; contagiava os alunos com sua alegria; e maneira acolhedora*”, que demonstram ser abordagens de forte cunho afetivo. Leffa (2011) diz que o bom professor é cúmplice dos seus alunos, uma cumplicidade saudável, com base no princípio de que ninguém é perfeito, e de que é preciso não medir esforço para buscar nos outros as virtudes e qualidades que pairam além dos defeitos. Essa cumplicidade vem pelo viés da afetividade, pois conforme aponta Virgolim (2008), o ensino do domínio afetivo permite ao aluno compartilhar *insights* e atitudes de forma deliberada, facilitando sua inserção no ambiente educacional e permite ao professor guiar deliberadamente o estudante na obtenção de um nível mais elevado de habilidades de pensamento, sem a qual o aluno pode se tornar entediado, inquieto, insubordinado e pode até mesmo fracassar academicamente.

No tópico 11, na parte “*corrigia os erros de forma sutil*”, é possível perceber que para o aluno o reforço negativo é paralisante, por isso a importância dada à correção dos erros de forma discreta. Uma língua é aprendida por meio da participação em certas práticas de comunicação, mas para que o aluno esteja disposto a se expor, ele precisa se sentir seguro,

caso contrário, ele simplesmente não se expõe e sem isso, não há interação - prática essencial para o desenvolvimento de qualquer língua.

Já o tópico 23 “*defendia o bom ensino da língua inglesa na escola pública e sempre lembrava sobre a importância da disciplina*” demonstra um docente consciente do desprestígio que a disciplina enfrenta, pois o verbo “*defendia*” aponta essa consciência, ao passo que se esse ensino acontecesse de maneira exitosa seria desnecessário o uso desse verbo. Contudo, vejo aqui uma possibilidade de transformação, principalmente pela menção da “importância da disciplina”, por acreditar que as questões que rodeiam o ensino e aprendizado em sala de aula são gerenciáveis, ou seja, o professor sempre pode achar uma solução ou adaptação que conduza a um desenvolvimento favorável aos alunos.

O tópico 25 “*amava o que fazia e ensinava além da conjugação do verbo to be*” chama a atenção por evidenciar uma ideia, já difundida e estabilizada nas escolas públicas, de que nela só se aprende o verbo *to be* nas aulas de inglês. Essa fala mostra a superficialidade com a qual a referida disciplina é ensinada e como o currículo que a envolve merece ser revisto, conforme apontam Cox & Assis Peterson (2008, p. 47 apud Siqueira, 2011) quando dizem que ou a disciplina (de língua inglesa) é incorporada de fato ao currículo, com carga horária suficiente para superar a lição do verbo *to be*, ou é melhor termos a coragem e decência de não incluí-la, pois desfazer o estigma do fracasso é bem mais custoso do que começar do zero.

Sobre o Questionário 2...

O questionário 2 foi aplicado aos alunos de licenciatura em Letras Português/Inglês da UERJ/FFP logo após o término de preenchimento do questionário 1. Apenas os alunos que tiveram um professor marcante responderam ao questionário 2, totalizando 31 questionários preenchidos. Essa delimitação ocorreu porque o questionário 2 refere-se exclusivamente as características do professor de língua inglesa indicado como marcante, logo somente os alunos que tiveram um professor marcante puderam responder.

O questionário 2 é dividido em quatro partes. Na primeira parte, os alunos precisam apontar quais foram as características principais do professor marcante indicado por eles. As

características utilizadas no questionário seguiram a metodologia de pesquisa orientada por Monteiro (2007) e Penna (2006). Dessa forma, as características disponíveis no questionário 2 estavam agrupadas da seguinte forma:

1. *Traços da personalidade do professor:*

- 1.1 Carisma pessoal;
- 1.2 Grande cultura geral;
- 1.3 Sabia explicar bem;
- 1.4 Acolhimento, acessibilidade e respeito;
- 1.5 Possuía bom humor;
- 1.6 Disposição para ouvir os alunos.

2. *Saberes técnicos:*

- 2.1 Aulas organizadas;
- 2.2 Domínio da matéria;
- 2.3 Desenvolvimento de atividades variadas;
- 2.4 Uso de recursos didáticos variados.

3. *Mobilização de vários saberes:*

- 3.1 Abordagem problematizadora e crítica;
- 3.2 Enriquecia a aula contando histórias e casos, e utilizando exemplos;
- 3.3 Capacidade de tornar os conteúdos significativos;

3.4 Estimulava a participação dos alunos;

3.5 Despertava vontade de saber.

As características descritas acima, foram ordenadas de forma decrescente, como pode ser visto a seguir, ou seja, levando-se em consideração as que mais foram assinaladas pelos alunos participantes da pesquisa:

1. **Estimulava a participação dos alunos** - apresentou **30** marcações;
2. **Domínio da matéria** - apresentou **29** marcações;
3. **Possuía bom humor** - apareceu **28** vezes;
4. **Carisma pessoal e Disposição para ouvir os alunos** - ambos foram marcados por **27** vezes;
5. **Sabia explicar bem** - foi marcada **26** vezes;
6. **Acolhimento, acessibilidade e respeito** - apareceu **24** vezes;
7. **Enriquecia a aula contando histórias e casos, e utilizando exemplos** - apareceu **22** vezes;
8. **Despertava vontade de saber** - apareceu **21** vezes.
9. **Desenvolvimento de atividades variadas e Aulas organizadas** - ambos aparecem **19** vezes;
10. **Uso de recursos didáticos variados e Grande cultura geral** - ambos foram assinalados **16** vezes;
11. **Capacidade de tornar os conteúdos significativos** - apresentou **13** indicações;
12. - **Abordagem problematizadora e crítica** - foi assinalada **05** vezes.

Ao todo foram 15 características disponíveis para os participantes da pesquisa assinalarem quais eles consideravam mais relevantes. Como foram analisados 31 questionários, considero que todas as características, de um modo geral, com exceção do

número 12 “*Abordagem problematizadora e crítica*” que teve apenas 05 indicações, foram importantes para os alunos conseguirem expor as características fundamentais desse professor que influenciou o ingresso dos mesmos no curso de Letras.

O quadro abaixo apresenta as características, mostrando quais foram as mais assinaladas de acordo com as categorias que elas representam:

1. Traços da personalidade do professor:	2. Saberes técnicos:	3. Mobilização de vários saberes:
Possuía bom humor: 28 indicações.	Domínio da matéria: 29 indicações.	Estimulava a participação dos alunos: 30 indicações.
Carisma pessoal: 27 indicações.	Desenvolvimento de atividades variadas: 19 indicações.	Enriquecia a aula contando histórias e casos, e utilizando exemplos: 22 vezes.
Disposição para ouvir os alunos: 27 indicações.	Aulas organizadas: 19 indicações.	Despertava vontade de saber: 21 indicações.
Sabia explicar bem: 26 indicações.	Uso de recursos didáticos variados: 16 indicações.	Capacidade de tornar os conteúdos significativos: 13 indicações.
Acolhimento, acessibilidade e respeito: 24 indicações.		Abordagem problematizadora e crítica: 05 indicações.
Grande cultura geral: 16 indicações.		

Considero importante destacar que as três características mais assinaladas representam, cada uma, as três categorias. “*Estimulava a participação dos alunos*” foi uma característica que apareceu 30 vezes e representa a terceira categoria que é “*Mobilização de vários saberes*”; a característica que está em segundo lugar é a de “*Domínio da matéria*” e foi marcada 29 vezes, representando a segunda categoria, “*Saberes técnicos*”; no terceiro lugar das características mais assinaladas está a “*Possuía bom humor*” com 28 indicações, representando a primeira categoria, que é a de “*Traços da personalidade do professor*”. Esse dado mostra como uma característica está ligada a outra, além de deixar evidente que o professor perpassa as três categorias, deixando nos alunos um pouco da sua personalidade ao

utilizar seus saberes técnicos e mobilizar os vários saberes que possui através da sua prática e interação com os mesmos.

Na segunda parte do questionário 2, os participantes tiveram que relatar qual das características que eles haviam marcado era considerada a principal, além de justificarem tal escolha. Duas características foram indicadas 06 vezes como principais:

1a. ***Sabia explicar bem***: as justificativas apresentadas nos 06 questionários são parecidas e pertinentes:

“A professora fazia com que a matéria não fosse tão difícil, porque ela explicava muito bem, de modo divertido, ela explicava com exemplos diferentes uma mesma matéria”.

“Pois ela conhecia a capacidade de cada aluno e conhecia a realidade presente nas dificuldades de assimilação da matéria, sendo assim, sempre esteve bem disposta a explicar com riqueza”.

“Apesar de ela ser marcada fortemente pelas outras características, era visível o modo como tornava os assuntos mais complexos em coisas simples e fáceis de entender”.

“A professora explicava a matéria de maneira clara e utilizava bons exemplos. Ela também tirava as dúvidas dos alunos”.

“Não adianta saber o conteúdo, sem saber passá-lo adiante”.

“Tinha boa vontade ao explicar e possuía domínio da matéria”.

Fica muito claro nesses três excertos utilizados para ilustrar essa característica, como o *“saber explicar bem”* está ligado à maneira como o professor se posiciona como o mediador de um saber que deve chegar ao aluno de forma objetiva e compreensível.

1b. ***Estimulava a participação dos alunos***: essa característica também apareceu em 06 questionários como a característica principal do professor marcante e a explicação para esse acontecimento está ligado a questão dessa pesquisa buscar as boas práticas dos professores de língua inglesa que, na maioria das vezes, estimula a participação dos seus alunos para

verificar se a aprendizagem de um determinado tema e/ou conteúdo aconteceu. Além disso, a questão do aprendizado de uma língua requer interação, se não há participação por parte dos alunos, não haverá interação e tampouco aprendizado, por isso que a questão do estímulo à participação por parte dos professores de língua estrangeira é tão forte como pode ser visto nas seis justificativas abaixo:

“Essa é a característica que mais eu achava marcante. Você interagir com os alunos faz com que seja criado um interesse”.

“A estimulação é significativa para que o aluno se interesse melhor no assunto abordado”.

“acredito que essa característica seja essencial para que a aula seja produtiva tanto para o aluno quanto para o professor”.

“Alguns dos alunos eram tímidos e precisavam de um estímulo para falar na sala”.

“Alunos sem motivação, quietos na aula, não prestam atenção e por isso não aprendem. Então quanto mais participação, mais se aprende, maior fica a vontade de estudar a matéria”.

“Acho importante fazer o aluno se sentir parte da aula, mostrando que ele também pode enriquecer o processo de aquisição do conhecimento”.

Outras três características aparecem 03 vezes como as principais cada uma, *“Despertava vontade de saber”*, *“Carisma pessoal”* e *“Disposição para ouvir os alunos”*:

2a. ***Despertava vontade de saber***: considero relevante para essa pesquisa essa característica ter sido assinalada três vezes como a principal, pois despertar a vontade de saber no outro não é uma tarefa fácil, conseguir fazer com que o aluno entenda que aquele saber é importante a ponto do mesmo se disciplinar para aprender é uma conquista que merece respeito, conforme apontam as três justificativas a seguir:

“Era um professor que vinha com um conteúdo de mundo, com curiosidades sobre a língua, sotaques, culturas dos lugares. Que desenvolvia ótimas atividades e trazia a vontade de participar e saber mais sobre a matéria”.

“Por abordar temas interessantes nas leituras, por deixar sempre os alunos em contato com provas de vestibulares passados e principalmente na parte da gramática, onde sempre havia situações duvidosas”.

“Para mim se a pessoa não tiver vontade de aprender, não vai aprender nada. E ela fazia com que quiséssemos aprender.”

2b. **Carisma Pessoal:** essa característica é amplamente marcada pela afetividade, aspecto muito importante na construção do aluno enquanto sujeito, capaz de pensar, tomar decisões, refletir sobre o seu papel no mundo como pessoa, como cidadão. Pelas justificativas referentes a essa característica, fica nítido como a questão da atenção e do carinho pode aproximar alunos e professores:

“Trazia ótima energia e vontade de ensinar para sua sala.”

“Possuía muito bom humor para explicar o conteúdo e era muito acessível e atencioso com os alunos”.

“Levava letras de música e cantava-as”.

2c. **Disposição para ouvir os alunos:** essa característica ter sido apontada como uma das principais mostra como os alunos gostam de ser ouvidos, de ser tratados com respeito e levados a sério. A aproximação existente entre professor e alunos é um dos fatores responsáveis pelo êxito no processo de aprendizado, o que fica evidente nos trechos abaixo:

“Ouvir o aluno e saber no que ele tem dúvida, é essencial para guiá-lo no caminho certo do aprendizado”.

“Ela procurava sempre manter os alunos a vontade para ter um bom rendimento na matéria”.

“Muitos professores não fazem questão de retirar as últimas dúvidas dos alunos, mesmo após a aula. Entretanto, é através desses pequenos detalhes, ou uma atenção extra, que facilita o aprendizado”.

As três características a seguir, foram indicadas duas vezes, cada uma, como principais:

3a. **Acolhimento, acessibilidade e respeito:** novamente essa característica revela três aspectos ligados à afetividade, o que é comprovado nas duas falas abaixo:

“Senti-me acolhido na aula, já que não tive contato com inglês antes e mesmo assim fui capaz de acompanhar a aula”.

“Pois acredito que todas as características referentes ao conteúdo são obrigação do professor, enquanto a escolhida (Acolhimento, acessibilidade e respeito) é que vai despertar o interesse dos alunos”.

3b. **Domínio da matéria:** a escolha dessa característica como principal se explica pelo professor ficar marcado pela disciplina que ele representa, sendo importante dominar a matéria a ser ensinada, pois só ensina o que verdadeiramente se domina (FORQUIN, 1992), como pode ser evidenciado nestes dois trechos:

“É necessário saber o que se explica ou ao invés de sanar dúvidas e gerar aprendizado, gera mais dúvidas”.

“Pois passa segurança aos alunos”.

3c. **Desenvolvimento de atividades variadas:** no ensino de línguas é primordial o uso de atividades variadas para promover a aprendizagem, pois os alunos, na maioria das vezes, estão em níveis linguísticos diferentes, além de aprenderem de forma diferenciada, alguns necessitam de leitura, de visualização de palavras novas, outros precisam escrever, alguns aprender só ouvir, etc.:

“A Marianne, como eu falei anteriormente, não era específica e ficava só na gramática. Ela usava música, histórias, contos. Tudo para a participação e interesse dos alunos”.

“O desenvolvimento de boas atividades e bom humor para suportar nossos erros.”

As três características que seguem foram indicadas apenas uma vez:

4a. **Enriquecia a aula contando histórias e casos, e utilizando exemplos:**

“Além da grade oficial, é importante proporcionar aos alunos experiências que possam acrescentar ao aprendizado.”

4b. Possuía bom humor:

“O bom humor e a irreverência que ela tinha nos fazia ficar mais e mais interessados no que ela tinha a ensinar.”

4c. Abordagem problematizadora e crítica:

“Estimulava, dava vontade de pesquisar, estudar para saber discutir e responder”.

4d. Aulas organizadas:

“Todo professor deve organizar bem suas aulas para obter o melhor resultado dos alunos”.

A terceira parte do questionário 2 traz a seguinte pergunta: *“Como você avalia a influência deste professor de Língua Inglesa enquanto uma das suas motivações para escolher este curso?”* Além dessa pergunta, há quatro opções de respostas:

1. Fundamental, se não fosse isso não teria feito esta opção.
2. Apenas uma dentre outras, mas com um peso importante na sua decisão.
3. Pequena e não determinante na sua opção.
4. Não foi uma influência.

A primeira opção de resposta, *“Fundamental, se não fosse isso não teria feito esta opção”*, foi marcada 09 vezes. A opção de resposta número 2, *“Apenas uma dentre outras, mas com um peso importante na sua decisão”*, foi marcada 20 vezes, sendo a opção mais marcada pelos participantes da pesquisa. A terceira resposta, *“Pequena e não determinante na*

sua opção”, foi assinalada apenas 01 vez. A quarta e última opção, “*Não foi uma influência*”, também apareceu assinalada uma única vez.

A terceira parte do questionário 2 mostra que mesmo que a influência do professor marcante não tenha sido um fator fundamental na escolha do curso de Letras - Português/Inglês, foi um dos principais critérios que influenciaram a maioria dos participantes a optar pelo curso e conseqüentemente pela profissão. Dos 31 participantes da pesquisa, 29 tiveram forte influência de um professor marcante, uma quantidade muito expressiva.

Na quarta e última parte do questionário 2, os participantes da pesquisa tiveram que identificar o nome do professor, a série e o ano, além da instituição na qual tiveram aulas com o professor indicado como marcante. Dos 31 questionários analisados, 22 indicaram diferentes professores de escolas particulares e cursos livres de inglês e 09 indicaram professores de inglês de escolas públicas, sendo que 07 participantes indicaram diferentes professores e 02 indicaram a mesma professora, cujo nome é Elizabeth Gravina Job, que foi a professora marcante escolhida para participar dessa pesquisa, por ter sido indicada duas vezes por diferentes alunos. A Professora Elizabeth Job deu aula para um deles no 3º Ano do Ensino Médio no ano de 2010 e para o outro no 2º Ano do Ensino Médio no ano de 2011.

A próxima e última parte desse capítulo trata-se da análise da entrevista semiestruturada realizada com a Professora Marcante Elizabeth Job. A seguir apresento a professora e o seu trabalho, pontuando algumas das suas falas, que serão analisadas tendo como base os referenciais sobre a relação com o saber mencionados anteriormente.

3.3 Analisando a Entrevista

Apresentando Elizabeth Job com suas próprias palavras...

A professora apontada como marcante por dois alunos participantes dessa pesquisa chama-se Elizabeth Gravina Job, é professora do Estado do Rio de Janeiro desde 1998 e do Município do Rio de Janeiro desde 2003. Leciona na escola pública há 15 anos, é graduada em Letras - Português/inglês com extensão em Literaturas pela Universidade Celso Lisboa e trabalha no Liceu Nilo Peçanha, uma escola tradicional localizada no Município de Niterói,

desde 1998, quando ingressou na rede estadual de ensino, ela sempre trabalhou no Liceu Nilo Peçanha, o seu tempo como professora do Liceu é o mesmo tempo de serviço no Estado, 15 anos.

A Professora Elizabeth Job é moradora do Méier, é casada e possui dois filhos adultos. Ela tem orgulho de ser professora e odeia a política de desvalorização do professor, que fica dizendo que o professor ganha tão mal, que chega a passar fome. Além disso, ela acredita na escola pública como uma instituição capaz de transformar a vida das pessoas através do conhecimento. A entrevista foi realizada no dia 18 de março de 2013, no Colégio Estadual Nilo Peçanha, em Niterói.

Conhecendo uma professora marcante, suas ideias e posicionamentos...

Após falar um pouco sobre a sua formação e experiência profissional, a Professora Elizabeth Job pontua que o professor tem acumulado todas as funções, desde a transmissão de conhecimentos até a questão da construção de hábitos, valores e práticas de cidadania. Ela menciona essa sobrecarga que é jogada ao professor e diz que não quer para si o papel de mãe de seus alunos, ela deseja apenas ser professora:

“A escola assumiu para si o papel de educar, educar no sentido de boas maneiras, assumiu para si o papel de transmitir conhecimentos, que é o seu papel original, e assumiu para si também a questão dos valores, da formação do cidadão, da cidadania e tudo isso ficou nas costas da escola e obviamente que, diretamente isso atingiu ao professor. Então o professor, tem sempre essa postura, que na minha visão, ela é distorcida, de que ele é sempre responsável por tudo. Inclusive pelo comportamento dos colegas, da relação entre os alunos - essa questão, ela não me diz respeito, porque esse é o papel da família. Saber passar a questão dos valores para o aluno, que ele se relacione, mas aí se ele não se relacionar de uma forma pelo menos aceitável socialmente, o professor tem que intervir sim, tem que intervir, claro. Você tem situações que você não consegue fazer com que a aula desenvolva por conta do comportamento do aluno, mas tomar para si essa responsabilidade de mãe, de que tem que dizer o que é certo e o que é errado, de que tem a todo momento que intervir nas relações, isso é mais um papel que vem sobrecarregar o professor, sendo

responsável pela questão da exaustão mesmo, da questão emocional do professor, porque você vê professores que ... o professor e o policial, os médicos também, mas se não me falhe a memória, eles estão no topo da lista das estatísticas que são os que mais são solicitados, são os que mais entram de licença, porque são os professores os mais acometidos por hipertensão, então é uma coisa que os professores não têm noção que são hipertensos - isso é mais grave ainda.”

Na fala acima da Professora Elizabeth Job é possível verificar que ela associa o cansaço do professor, a sobrecarga, como uma das causas que o levam a adoecer, tornando-o hipertenso, pois essa doença, a hipertensão, além de outras origens, também possui origem nas causas emocionais, por isso é uma das patologias mais diagnosticadas nos professores. Ela também compara as profissões de médico, policial e professor como sendo as mais estressantes da atualidade. Tardif (2000) salienta que os conflitos aparecem ainda mais graves nas profissões cujos objetos de trabalho são seres humanos, como é o caso das profissões citadas pela professora entrevistada.

Elizabeth Job também cita a euforia relacionada à profissão como uma das causadoras da mudança do estado emocional do professor. Essa euforia vem da vontade de obter resultados, do compromisso com os alunos e do comprometimento com a educação:

“Há pouco tempo a minha pressão foi a 17 x 12, porque eu assumi uma, eu até comentei com você, um cargo de produtora de aulas online, que é muito legal, é muito bacana, mas dá muita tensão, aí meu marido fala: “Viu, é por causa disso, você fica fazendo essas aulas.” Mas eu falo para ele: “Como é que pode uma coisa que te dá prazer?”. Às vezes eu fico até de madrugada fazendo, porque eu quero, eu faço além do que eu tenho que fazer porque eu gosto, é uma coisa que me dá prazer, aí eu descobri que, realmente, até uma coisa boa quando te deixa muito assim, eufórica, a euforia também faz subir (a pressão), eu achava que era só o aborrecimento, a coisa chata que te acontece, que te dá desgosto, mas não, engraçado. Aí eu fui perceber, eu tive que baixar a bola também, sabe? As aulas, por exemplo, quando eu tenho um prazo... todo mês você tem uma meta, né? Você vai entregar aquela aula no dia tal, mas eu sempre entrego uma semana antes, então eu parei, vou entregar no dia certo como todo mundo faz, sem aquela ansiedade de querer fazer, de ter que estar pronta para fazer o próximo, então isso a gente acaba aprendendo também, né?”

Considero importante trazer para essa discussão o posicionamento da Professora Elizabeth Job ao levar os alunos a refletirem sobre a escola como um direito que eles possuem e não apenas como um dever, uma obrigação. Ao levar essa reflexão para a sala de aula, a Professora Elizabeth Job reverte o jogo e empodera a escola, marcando-a como um lugar capaz de trazer melhorias, mudança de atitude perante a vida, porque transforma, não pelo sacrifício ou pela dor, mas porque transforma pelo saber:

“...o aluno precisa ouvir isso, que a honestidade de você dizer isso é chato, mas você precisa dizer isso, gente aprender é muito bom, muito bacana, a escola tem uns momentos de coisas monótonas, chatas, que você tem que repetir, tem que fazer, né. Mas o que você vai ganhar lá na frente, a gente tem que ter essa noção e eles não têm mesmo, eles não têm. Essa coisa do passar de ano é uma loucura, porque você vê alunos que, se você perguntar a eles que sejam sinceros e eles são, gente eu quero que levante a mão o aluno que tem noção de que vir a escola não é um dever, mas sim um direito que você tem. Aí, às vezes, um aluno ou dois, mas aí você percebe que eles estão sendo sinceros e que tiveram essa noção de que veio de casa, da família. Então é tudo muito difícil, mas aí eu aprendi as duras penas que eles não serão médicos, engenheiros e advogados, mas que pelo menos sejam pessoas felizes.”

A Professora Elizabeth Job deixou bem clara a preocupação que possui sobre a escolha profissional dos alunos, para que se tornem profissionais felizes no futuro, independentemente, da carreira escolhida por eles. Essa preocupação com o futuro profissional dos alunos pode ser relacionada com o que Goodson (2007) chama de currículo como narrativa que está relacionado com o futuro social dos alunos, através do qual, ele propõe uma aprendizagem significativa engajada com as paixões e as missões que os alunos possuem em suas vidas:

“Então, eu dava sempre lá em Santa Cruz, o exemplo de um gari, o Márcio, que era uma pessoa assim de uma alegria contagiante, ele limpava aquela escola, eu nunca entrei numa escola tão cheirosa, eu era sempre uma das primeiras a chegar, chegava de manhã, às 7 horas e ele já estava lá. Tudo sempre muito cheiroso, muito limpinho, ele fazia tudo... tinha uma espátula que ele raspava o chiclete preso no chão e a escola era um “brinco” e eu, aí eu chamava o Márcio: “Márcio, conta aqui para eles, porque o Márcio estava sempre por perto, se você gosta da sua profissão, se você gosta do que você faz?”. Ele dizia: “Eu gosto muito e eu tive que fazer prova”. Aí

ele fala com orgulho que teve que fazer prova e tal e aí depois que o Márcio saiu eu falava: “Muita gente despreza a profissão de gari., quando era a época da prefeitura (Prefeitura do Rio de Janeiro) do uniforme laranja, as crianças tinham pavor do uniforme, parece gari. Eu dizia para eles: o que tem de errado em ser gari? É uma profissão tão digna quanto outra. Você só não pode ser gari sendo frustrado, né. Tendo aquela frustração de que eu queria ser médico, eu queria ser militar, eu queria ser outra coisa.” Então, é isso o que me preocupa de você ser uma pessoa frustrada, um adulto infeliz..” Então o professor tem essa missão, né? De ser sincero com o aluno, jogar sempre com a verdade - eu acho que é isso.”

Elizabeth defende a aprendizagem do inglês e diz que saber inglês no mundo de hoje é tão importante porque deixou de ser um diferencial e virou uma regra entre os bons profissionais:

“Porque inglês é importante sim, a gente não pode negar, porque o inglês passou a ser no currículo para profissões de nível médio um requisito básico, então, o inglês passou a não ser mais aquela coisa a mais, aquela coisa que vai me diferenciar, porque o que diferencia mais hoje é o chinês, é o mandarim. O alemão para as linguagens técnicas, para as profissões técnicas. O inglês é importantíssimo, ponto.”

Ao falar sobre a importância de saber inglês no mundo de hoje, Job critica o estrangeirismo, a questão da exaltação da cultura estrangeira como melhor que a cultura brasileira:

“Agora, o que eu comento muito com os meus alunos, embora eu não seja dessa corrente política que acha que o americano é o demônio de toda... endemonizando essa questão americana, é o estrangeirismo - eu acho muito ruim, eu não gosto. Eu acho que fere a nossa questão cultural, essa mania que você vê muito nos nomes das pessoas, que você vê que as pessoas querem colocar um nome estrangeiro, né. Porque isso dá um status, uma elegância, sei lá, enfim... eles consideram chique, né? Rejeita-se muito o nome mais simples, o Antônio, o Francisco, a Maria. Existe essa rejeição, eu converso muito com eles sobre isso, que nós somos brasileiros e falamos português e que não precisa nos shoppings ter aquelas placas, a não ser que seja na zona sul, porque aí tem que ser português/inglês porque tem muito turista, por ser uma questão prática. Agora na Barra da Tijuca, para que tanto inglês? Tem mais inglês do que português. Eu tenho muita reserva nessa questão do estrangeirismo, eu não gosto.”

A Professora Elizabeth Job defende o ensino de inglês na escola e diz ser possível aprender inglês na escola pública. Ela cita dois métodos referentes ao ensino de inglês, um é o *inglês instrumental* cuja ênfase é no aprendizado da leitura e interpretação de textos, e o outro é a *abordagem comunicativa*, que tem como foco principal o desenvolvimento da conversação para uma comunicação eficiente. Ela prioriza o primeiro método, o do *inglês instrumental*, na escola pública, atrelando a sua importância a realização de provas e exames como o vestibular e o ENEM. Além disso, ela fala da importância do professor esclarecer ao aluno sobre os seus objetivos e propostas diante do ensino de inglês para que ele não se sinta enganado:

“Agora, o inglês, obviamente, que a gente não pode negar, e... a questão do aprendizado é uma questão delicada, porque tem aquela visão distorcida que a gente só aprende inglês no curso de inglês, a gente aprende inglês na escola, só que isso vai depender, obviamente, infelizmente de todo o processo educacional que aquela escola está inserida, do processo pedagógico, da qualidade do professor, não quero ser também ingênua, ter aquela visão ingênua de que todo o professor vai ensinar bacaninha, não vai, a gente sabe que a gente tem esse problema. Agora, existe a questão do inglês instrumental e o método comunicativo, que são dois métodos distintos, que fazem muita confusão, as pessoas confundem muito e acham que o inglês instrumental é o básico, é facilzinho, que ensina o verbo to be e pronto. Não é. O inglês instrumental ele vai a fundo, ela vai na gramática, só que ele passa pela questão da interpretação de textos, que é o inglês que é exigido nos vestibulares e no Enem, né? Que é o inglês instrumental, existe uma confusão por parte dos alunos em relação a isso, e é importante a gente... isso pra mim é uma questão também de transparência, eu vou colocar para ele (aluno) você não vai aprender a falar inglês, eu não vou ensinar você a falar inglês, porque esse método comunicativo é usado no curso, é claro que é importante que você faça curso, não estou dizendo que não seja, mas você vai aprender sim na escola, vai aprender a ler, você vai aprender a interpretar e também vai aprender a escrever, a gente não dá ênfase a escrita, mas consequentemente você vai aprender a escrever em inglês se você obviamente aprender a ler e interpretar, então a todo momento eu coloco as coisas como elas são de verdade. Eu acho que o aluno pega essa coisa da confiança e ele confia em você e acaba criando um elo mais forte, quando ele percebe que o professor é transparente, que o professor está ali para ajudá-lo de verdade, isso acontece até com os alunos que

têm mais rejeição, que já chega com uma postura mais agressiva, claro que não é cem por cento, você nunca tem cem por cento de aprovação, você nunca consegue, mas você pode ter bons resultados por essa questão da honestidade, da transparência.”

A escolha da profissão docente...

A Professora Elizabeth Job começou a sua vida profissional como bancária e fazia curso de inglês nas horas livres. Por gostar muito da língua inglesa e ter facilidade em aprender a referida língua, ela resolveu fazer Faculdade de Letras e foi na faculdade que o seu lado professora despertou quando assumiu algumas turmas como professora assistente:

“Quando me formei na faculdade, o professor de inglês, de prática de ensino, ligou para a minha casa e me perguntou: “Você quer ser a minha assistente?” E aí eu percebi que a coisa podia rolar no Magistério, porque até então eu era bancária, tinha aquela coisa de gostar de ensinar, mas quando você tem filho, você esquece, quando há necessidade de você sustentar um filho, você esquece todo o idealismo, da questão de você gostar... e você começa a trabalhar, aí vai querer ganhar dinheiro, né. Eu havia esquecido aquela coisa de gostar de ensinar e só começou a reacender, quando eu comecei a dar aula e na faculdade quando ele disse: “Você quer ser minha assistente?” Eu achei que fosse para ser como uma estagiária, para observar as suas aulas, mas não, ele não aparecia, ele simplesmente me disse as turmas e os horários e nunca apareceu sequer para me dar boa noite, nada. Eu tive que assumir as turmas, eram turmas que estavam começando, era o básico de Psicologia, Pedagogia e Letras. Comecei a dar aula, gostei e deu certo na Faculdade, só que eu fiquei grávida da minha segunda filha e eu dava aula à noite na Faculdade e eu tive que largar a Faculdade, fiquei só com o banco. Daí me deu uma frustração, aquela tristeza e tal, então aconteceu o melhor, o banco me demitiu, que pra mim foi... eu não tinha nem coragem de falar para o meu marido, porque o meu marido era professor da prefeitura, tinha uma matrícula só, com dois filhos para sustentar e aí eu fiquei desempregada, totalmente desempregada e eu pensei o seguinte: “Bem, desempregada eu vou fazer o que eu gosto de fazer, já que é para procurar emprego, eu vou procurar nos cursos de inglês, peguei lá o meu diplominha e pensei: “Eu acho

que sei alguma coisa e posso começar.” Comecei lá no Yes! (curso de inglês) e foi indo, foi indo, deu tudo certo”.

Quando a Job relata o seu início de carreira, ela fala da vergonha que sente de si mesma por ter tido preconceito em lecionar na escola pública:

“...eu tinha um preconceito enorme - esse é um dos arrependimentos que eu tenho na vida, preconceito de dar aula na escola pública, porque escola pública sempre foi muito mal falada.”

A Professora Elizabeth Job iniciou a sua carreira nos cursos livres de inglês e quando ingressou na escola básica concursada como professora de inglês pelo Estado do Rio de Janeiro, há 15 anos, ela já ingressou no Liceu Nilo Peçanha, escola pela qual ela tem muito amor e não pretende deixar, mesmo sendo muito longe de sua casa. A professora defende a seriedade com a qual ela e alguns colegas de profissão trabalham e diz que essa seriedade que ela possui pela profissão foi construída através da sua relação com a Escola Estadual Nilo Peçanha e os outros professores:

“É longe de casa, mas o amor é maior. Aí, o que aconteceu: foi aquela briga, aquela coisa, vou, não vou. Meu marido dizia: “Você vai se arrepender!” Eu vim e não me arrependi, graças a Deus! E também achei que o trabalho na escola pública fosse uma bagunça, que cada um fazia o que queria, até existe certa... você vê, em relação a escola particular, uma certa falta de seriedade, mas o trabalho é sério, aqui no Liceu eu aprendi uma seriedade profissional, outro dia.. eu vou até mostrar para você essa publicação que eu coloquei no facebook, eu fiz um texto sobre ética profissional, porque eu saí daqui outro dia tão encantada com essa questão, tão orgulhosa de ser colega de professores que têm uma ética, sabe? Uma retidão e um compromisso com o que eles acreditam mesmo em relação à Educação, que eu fui para casa, parei, sentei e aí escrevi esse texto, né. Coloquei a foto do Liceu, ficou bacaninha, mas eu aprendi aqui, no Liceu, no Estado, onde muita gente diz que... tem aquela coisa do desdém da questão do salário, que é uma porcaria, cada um faz o que quer - não, não é assim! Porque o Liceu tem uma tradição.”

Nessa fala mencionada acima da Elizabeth, é possível compreender a importância de o professor gostar da escola na qual trabalha, esse comprometimento com a educação muitas

vezes surge do compromisso firmado pelos colegas professores diante de uma comunidade escolar com a qual se está envolvida por diversos fatores, mas que tem como objetivo um único propósito: a melhoria dos alunos pela dimensão educativa.

Após declarar o seu amor pela escola onde trabalha, Job aproveita a oportunidade e fala da sua insatisfação com as novas políticas e medidas implementadas pela Secretaria Estadual de Educação - Seeduc. A professora demonstra-se muito chateada por considerar esses novos ajustes impostos pela Seeduc descompromissados com o pedagógico. Ela defende uma postura dos professores em exigir boas condições para lecionar:

“... os alunos das turmas 2001 e 2002, noventa por cento vieram de outras turmas, que não as 1001 e 1002 que estudaram inglês, eles estudaram com a Professora Ivone de Espanhol. Estão fazendo o quê comigo? Então, eu perguntei; “Mas como? Quem são vocês? Eu não estou os reconhecendo! Eu estou vendo a carinha de vocês, mas não estou reconhecendo. Vocês são de onde?”. Fomos nós, eu, Ivone e Luís Américo até a Direção, numa Direção que a gente está acostumado a lidar, poderia até ter havido uma resistência, mas você perceberia no semblante de um diretor, poxa... isso aconteceu? O que houve? O que aconteceu e tal? E a postura da direção foi: “Olha, gente! “É assim mesmo, a culpa não é minha, é do sistema”. E eu respondi: “Sim, a culpa é do sistema, é o sistema hoje que faz tudo. Mas eu quero saber, daí o sistema ter feito isso tudo errado e a gente entrar em sala de aula, tem que ter alguma coisa nesse meio tempo aí. Vai ter que acontecer alguma coisa, ou não? Você acha que vai continuar assim?”. Ela (Diretora do Liceu) falou assim: “Ah! Mas agora mudar, é muito difícil”. Eu disse: “Mas como? O que é que eu vou dizer pros alunos? Eu tenho conteúdo a cumprir. Não é só pela questão do conteúdo a cumprir, eles têm um conteúdo, eles têm o direito de aprender o conteúdo do 2º Ano. Como é que vai ficar?”. Aí, ela (Diretora do Liceu) repetiu: “Gente a culpa não é minha”. Então, quer dizer, o compromisso com o pedagógico é zero. Se o aluno vai ser afetado, né? Se a questão do processo pedagógico é afetado ou não, não tem a mínima importância e isso não é só esse exemplo que eu te dei, tem mais... têm outros exemplos. Então, isso tudo assusta, não só o Liceu, aí as pessoas... a gente tem uma fama muito ruim dentro da Coordenadoria, porque nós somos liceristas, de que nós levantamos a bandeira do Liceu e os professores do Liceu são... não gostam de dar aula, eles são

hipócritas, porque fazem essa coisa toda. Não gente! Eu gosto de dar aula, só que a gente gosta de ter condições de dar aula, a gente exige, né.”

O desprestígio da disciplina: *inglês como submatéria...*

Considero muito interessante essa parte da entrevista quando a Professora Elizabeth Job é questionada sobre a visão que ela possui da disciplina de língua inglesa na escola básica pública, haja vista que ela sabia apenas que a minha pesquisa era sobre professores marcantes de inglês, desconhecendo o fato de que havia a perspectiva do reconhecimento da disciplina de inglês como desprestigiada. Elizabeth considera a disciplina que leciona desprestigiada, pois acha o professor de língua estrangeira menos exigente que os demais, e possui uma teoria própria, oriunda da experiência obtida como professora de inglês, na qual ela considera a disciplina de língua inglesa como submatéria devido à maneira como os professores lidam com o ensino dessa língua, oferecendo um conteúdo básico, raso, não havendo muita cobrança na realização das avaliações. Os alunos passam com facilidade porque não são desafiados, logo não buscam aprender mais, oferece-se pouco, logo cobra-se muito pouco deles também. A raiz do desprestígio é o passar de ano, pois passar de ano em inglês é muito fácil:

“Desprestigiada ainda. Porque tem uma raiz - essa é uma teoria minha, tá? - Uma raiz que vem da questão do passar de ano. Por que qual é o bicho papão das matérias? É matemática, física e química, isso eu estou me referindo ao Ensino Médio, mas no Ensino Fundamental, é a matemática e o português, né? É o bicho papão porque tem que passar e tem essa cultura também na questão do pedagógico, do professor de matemática ser mais exigente e do professor de português ser mais exigente, e do professor de língua estrangeira se conformar em ser menos exigente e aí, existe o quê? Uma acomodação. É mais cômodo eu ser submatéria, não é? Poxa, se eu for reprovado, as pessoas vão me questionar inclusive a própria escola. O responsável então nem se fala. Eu já ouvi da boca de uma pessoa da minha família, que é a minha irmã, que me deu um desgosto profundo, quando meu sobrinho foi reprovado e ela falou: “Beth, ele ficou reprovado até em inglês!” Para mim ela veio dizer isso, então é desprestigiada sim, porque tem essa coisa do passar de ano e o passar de ano em inglês, infelizmente, é fácil, não deveria ser, mas é. Então, o que a

gente precisa mudar? O passar de ano, já que, infelizmente, os alunos ainda estão na mentalidade do passar de ano, que seja difícil passar de ano em inglês também.”

Concordo com Job quando ela crítica o sistema avaliativo e acrescento nesse debate a questão da ética que, segundo Oliveira (2012, p.125) oportuna à menção a diferentes modelos filosóficos, pois ela se coaduna com uma abordagem pedagógica de cunho pluralista, contemplando a relação da avaliação escolar com os lugares dos homens nas suas relações com o conhecimento, podendo ser esse o pontapé inicial para repensarmos o conhecimento escolar nas perspectivas de ensinar, aprender e avaliar, levando em consideração a ação dos sujeitos envolvidos no processo, como o corpo docente e seus alunos, tendo sempre como medida a questão ética. Essa importância dada à questão da relação do professor e do aluno com o saber é primordial e tem permeado muitos debates contemporâneos, nesse sentido, Charlot (2000) propõe que o saber só tem sentido quando produz inteligibilidade sobre algo, sendo significativo, pois é comunicável e pode ser entendido em uma troca com os outros. Um saber só é significativo quando o aluno apropria-se dele, utilizando-o nas diversas situações que a vida impõe. Portanto, devemos pensar um caminho oposto a uma prática de avaliação, que segundo Alves (2010), muitas vezes é vista como simples aplicação de procedimentos de coleta de dados e informações para a verificação e conferência do que foi absorvido, sem que sejam refletidos e articulados a outros sentidos postos pelos valores sociais (ALVES, 2010, p.29).

Embora a Professora Elizabeth Job tenha essa visão de que a prática pedagógica e o sistema avaliativo necessitem ser melhorados, ela vê com bons olhos como a disciplina de língua inglesa irá se configurar no futuro, mesmo tendo a noção de que ela ainda é vista como submatéria pela comunidade escolar:

“Olha, eu tenho uma visão bem positiva, porque a questão da língua inglesa, ela vem sim, mesmo que seja por essa questão da copa do mundo que eu acho que é um detalhe que não deveria ser levado tão a sério, né. Mas mesmo que seja por isso, porque a gente precisa preparar os alunos para que recebam os turistas, sim, nem que seja por isso, existe sim uma visão que está melhorando em relação ao ensino da língua inglesa nas escolas, existe até uma vontade, mesmo que discreta, por exemplo, o livro didático é um sinal de que estão levando um pouco mais a sério, que inglês está deixando de ser submatéria, porque até então, não é que tenha deixado de ser, mas até então nós somos submatéria. Você percebe que é submatéria quando você vê

num semblante de um responsável que vem reclamar que o aluno, que o filho foi reprovado e ele diz sem o menor pudor: “Professora, mas o aluno foi reprovado em inglês.” Sim, ele foi reprovado em inglês.”

A relação dos alunos com o saber...

Job ressalta a importância do aluno como sujeito da sua própria aprendizagem, diminuindo a ação do professor e não a sua importância. Job traz para a discussão uma isenção proposital, mas responsável por parte do professor, responsabilizando o aluno pela sua aprendizagem, colocando-o no centro do processo educativo, clamando por uma educação emancipatória que, segundo Macedo (2012), coloca a questão do conhecimento como parte principal nos currículos, entendido como o domínio de um repertório de saberes que instrumentalizem o aluno para a ação social, já que educação não é somente ensino (MACEDO, 2013, p. 723). Além disso, Elizabeth Job cita uma reportagem referente ao processo educacional dos Estados Unidos, realizado a partir das duas melhores universidades do mundo, e compara ao processo educacional brasileiro que ainda é paternalista:

“Poxa, mas a diminuição da ação do professor vai trazer o quê? Desrespeito, porque você tem aquela aura de sabedoria, mas não!” Você vai levar o aluno a ser sujeito da sua própria aprendizagem, mostrando para ele que você não tem tanta importância assim, que você veio trazer possibilidade dele aprender de uma forma mais autônoma, aprender por si só dentro da leitura. Eu posso te dar como exemplo hoje que os alunos estavam muito revoltados, fazendo queixas e eu até comentei com eles: “Gente, é muito antiético eu ficar comentando a prática de uma professora, colega minha, mas eu vou comentar, mesmo porque eu vou defender essa prática e não a professora, porque ela é minha colega, eu vou defender essa prática. Segundo os alunos, ela joga o texto que eles têm que ler, é um texto muito longo e depois têm que fazer um resumo sem a professora ter comentado o texto (fala dos alunos). Ela pode até comentar depois, ela vai comentar depois com vocês, mas ela está ensinando vocês a terem autonomia, é uma isenção proposital, isenção responsável, com o papel de professora eu vou me tornar aqui isenta, eu vou me ausentar desse processo, para que o aluno possa tomar... foi o que os alunos disseram ontem, os três brasileiros, (refere-se à reportagem apresentada pelo Fantástico, telejornal da Rede Globo, em 17 de março

de 2013, falando sobre três brasileiros que estudam nas duas melhores Universidades do mundo) exatamente isso, o professor aqui (Estados Unidos da América) ensina menos do que na universidade brasileira, mas isso na melhor universidade do mundo, mas como assim se ensina menos? Aí ela falou: “E a gente tem que estudar mais, aqui nós somos mais responsáveis pelo nosso aprendizado - isso é de fundamental importância”.

Ainda sobre essa questão de envolver os alunos no processo de aprendizagem dos mesmos, Elizabeth cita a importância do erro como parte constituinte desse processo. Considero incrível essa percepção que ela possui ao considerar o erro como positivo, pois ao ressignificá-lo, ela o reposiciona como fator de engendramento de novos saberes, representando o cotidiano escolar a partir das suas multiplicidades de formas de conhecimento, de complexidade de visões e de intercâmbio de vozes conforme condição inerente do processo de construção de conhecimentos:

“Gente, eu erro também! Eu não deveria errar porque eu sou professora, eu sou paga para ensinar, mas eu erro, de vez em quando, eu erro, mas eu erro uma letra”. Outro dia, eu escrevi licença com “s”, porque em inglês é com “s”, de tanto escrever em inglês e eu passei tantos anos escrevendo “license” em inglês que, quando eu comecei a dar aula em escola pública, às vezes, eu trocava a letra, de tanto que eu escrevia em inglês, ficava o dia inteiro dando aula de inglês, de sábado a sábado. Eu brincava com eles e dizia: “Eu erro às vezes, viu? Mas, não deveria. Vocês vão errar, faz parte do processo de aprendizagem.” Eu percebo que se não houver erro, não há aprendizagem, porque quem sabe não vem à escola. Então, você vai errar, só aprende quem erra”.

Na fala da Professora Elizabeth é perceptível a preocupação que ela possui com a apropriação do conhecimento por parte dos alunos, independentemente, se ele usará ou não o que lhe foi disponibilizado. Ela atrela esse comprometimento com a educação como uma forma de respeitar os alunos e dar-lhes, através do conhecimento, ferramentas necessárias para que eles disputem de forma mais igualitária o mercado de trabalho. Job salienta que o conhecimento precisa ser compartilhado na escola, o aluno tem o direito a esse conhecimento escolar para que no futuro possa optar com consciência o que fazer a respeito do mesmo:

“Então, essa questão da seriedade para com a língua, que hoje em dia também tem uma corrente que pensa diferente. Vamos aceitar os erros, respeitar as diferenças culturais, o que vem da comunidade, o que vem da favela. Não, eu não aceito! E em respeito a eles, eu vou ensiná-los a linguagem culta. Porque, se eu disser que ... eu já vi muito professor que, inclusive com doutorado em pedagogia, dizendo não, eu tenho que respeitar o falar deles, eu tenho que respeitar o escrever deles, respeitar é uma coisa, aceitar é outra, né. Eu não vou desrespeitar dizendo de forma grosseira que ele está errado, mas eu vou ensinar o certo sim, esse é o meu dever. Eu não posso ter essa visão, quer dizer, segundo os pedagogos, os educadores atuais, os mais modernos, que seguem essa linha, eles dizem que tem que aceitar sim, mas eu não aceito e falo para eles o por quê. Porque eu quero que vocês um dia disputem o mesmo lugar no mercado de trabalho que os meus filhos estão disputando. Eu não quero segregar vocês, porque eu acho que é exclusão sim eu dizer que você pode falar “nóis vai”, quando em casa eu corrijo o meu filho e digo não, “nós vamos” e não deixo ele falar errado, isso para mim é hipocrisia, dizer que eu sou democrática, que eu respeito o meu aluno - eu não acho isso respeito. Eu acho que o respeitar é dar condições igualitárias, você vai aprender sim a linguagem formal, você vai usar ou não, isso aí é uma escolha sua. Então, eu tenho tido esses retornos positivos, o aluno entende.”

Para envolver os seus alunos nas aulas de inglês, a Professora Elizabeth Job não abre mão de trabalhar com temas atuais de interesse dos alunos. Charlot (2000) diz que aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, à sua concepção de vida, etc. O autor também defende que uma aula interessante é uma aula na qual se estabeleça uma relação com o mundo, uma relação consigo mesmo e uma relação com o outro. São essas relações que o trabalho com temas atuais pode trazer quando se relaciona com o mundo, com o outro e como o aluno vê tudo isso a partir de sua própria experiência e percepção:

“Temas atuais são fundamentais. Essa prática de trazer temas atuais é fundamental para motivá-los. Esse incentivo de discutir o que acontece, são temas que nem são tão atuais, mas que fazem parte da realidade deles. Gravidez na adolescência, por exemplo, não é um tema atual, mas faz parte da realidade deles, a Aids faz parte da realidade deles e temas até mais delicados, como a Aids, a questão da sexualidade, eu falo de uma forma muito aberta, sempre tomando muito cuidado com o vocabulário

que eu vou usar, com os termos que eu vou usar, sempre com termos científicos, relação sexual e são temas que eles se envolvem de uma forma, até alunos que nunca se interessaram em aprender, eles se envolvem, eles fazem os exercícios. Então, eu tenho muito cuidado, quando eu trago um texto. Nesse livro, que eu estou usando por exemplo, os textos são sempre muito envolventes, os temas são envolventes, mas quando não são, eu corto. Tem um texto que fala sobre “a organização dos Estados Americanos”, eu já tentei várias vezes esse texto e eles não se interessam mesmo, só fazem porque são obrigados a fazer os exercícios e fazem tudo assim muito rápido, aí, não é uma coisa legal. O retorno não é legal. Tem um texto sobre Gandhi que é muito bom, que fala sobre a questão da generosidade e eu aproveito a questão do vocabulário, da estrutura gramatical e de quebra você pode falar sobre generosidade, sobre conseguir as coisas de uma forma mais pacífica. Isso tudo é muito legal.

Sobre ter sido indicada como uma professora marcante...

Elizabeth Job acha que foi considerada uma professora marcante por levar a sério os seus alunos e a questão da aprendizagem que os envolve, além de trabalhar a autoestima dos mesmos e deixar bem claro que deseja para eles sempre o melhor:

“...eles percebem que eu quero para eles o mesmo que eu quero para os meus filhos, ou o mesmo que eu queria para os meus alunos na escola particular. Eu não quero segregá-los pela questão do público, que é sempre visto como o mais fraco, o menos, o de qualidade inferior. Então, eu trabalho a autoestima, eu acho que é essa a questão.”

Nesse discurso acima, vejo o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, carregado de verdade e comprometimento por parte dessa professora para com os seus alunos. Mas não a qualidade que exclui, que acirra a competição como única motivação para o sucesso individual, conforme diz Monteiro (2007), mas uma qualidade baseada na busca do adensamento das vivências, priorizando a relação com o saber, com o outro e consigo mesmo na conquista pela justiça social (MONTEIRO, 2007, p. 237).

Elizabeth diz que um dos fatores que a levou a ser indicada como marcante está no fato de ser apaixonada pelo que faz, esse prazer em ensinar é a sua motivação que acaba por contagiar os alunos. Isso é o que Charlot (2000) chama de mobilização, algo que vem de dentro, mobilizar-se para alcançar um objetivo que me motiva. Mobilizar, segundo esse mesmo autor, é pôr recursos em movimento, é reunir forças para fazer uso de si próprio como recurso. Essa forma de contagiar descrita abaixo pela Elizabeth Job nada mais é que essa mobilização proposta por Charlot (2000, p. 55):

“Que ele não use palavras, mas que o aluno perceba que ensinar é um ato de muito prazer para ele. É um ato de prazer, é um ato de realização profissional. Porque quando você lida com o professor que faz o que gosta, isso de certa forma é um contágio... Então, estar apaixonado pelo o que ensina é contagioso. As pessoas se contagiam, nem todos, obviamente, mas se você tem aquele aluno que tem aquela fagulhazinha, aquela coisa que está lá adormecida, mas ele tem, você vai acender aquela vontade pelo contágio da paixão que você tem por aquilo que você está fazendo. Poxa, esse professor é feliz fazendo aquilo que faz, ele tem aquele brilho nos olhos de fazer, mesmo estando cansado, você percebe que ele faz o que gosta, então, ele é feliz profissionalmente. Eu acho que é isso que você passa.”

Job enfatiza a construção do respeito que prioriza com os alunos e considera a aproximação que possui com eles, baseada no respeito como o principal ponto positivo de seu trabalho. Charlot (2000) diz que as crianças aprendem através do contato com pessoas com as quais mantêm relação, porém mesmo que essas pessoas possuam a tarefa específica de instruir ou educar, elas não são reduzidas a essas tarefas. Nesse sentido, um professor educa e instrui, mas é, também, agente de uma instituição, representante de uma disciplina de ensino, indivíduo singular, etc.(CHARLOT, 2000, p. 67) Essa situação pressupõe as relações do aluno com o professor e desses com o saber, além das atribuições de outros sentidos. No trecho abaixo, Job exemplifica como essas relações são estabelecidas.

“Eu falar a mesma língua que eles falam, mantendo o respeito, sabendo que há um limite, porque eu tenho preocupação em professores que se preocupam em ser adolescentes para se chegarem mais aos alunos. Eu não tenho essa preocupação não, de me comportar como adolescente, mas de falar a mesma língua, sem me esquecer da questão do respeito, eles me respeitam muito, mas eles acabam, tipo assim, me

contando coisas, falando, comentando coisas que eles só comentariam com os colegas, mas eles comentam comigo, mas mantendo... eu percebo neles que existe uma barreira e eu faço questão de manter essa barreira, que é o limite do respeito. Então, eu acho que isso é bom, porque ao mesmo tempo em que eles têm aquela coisa mais descontraída comigo, eles sabem que não podem ultrapassar uma barreira do limite. Eles sabem o que eu gosto e o que eu não gosto, porque no primeiro dia de aula eu já coloco.

Os desafios da profissão...

O que Elizabeth Job considera negativo na profissão e ao mesmo tempo um desafio é a questão da grosseria e da falta de gentileza que os alunos adolescentes demonstram em suas práticas cotidianas dentro da escola. Job adotou a postura de não aceitar esse comportamento e tem levado os alunos a repensarem tal prática para que não haja uma banalização de atitudes grosseiras entre os alunos. Nessa fala da professora é possível verificar que ela não está preocupada apenas com o conhecimento que deve ser transmitido, mas também com a construção de valores e a reflexão dos alunos diante de suas atitudes:

“...porque a gente acaba se acostumando com essa falta de gentileza, muitas vezes com grosseria, a gente acaba se acostumando, mas quando eu estou muito desgostosa, muito chateada, eu falo para eles (alunos): “Eu não quero me acostumar com grosserias, o dia que eu me acostumar com grosseria, eu vou me tornar uma pessoa pior e eu não quero isso.” Porque não é só se acostumar do tipo entender, porque isso não faz mais parte do cotidiano deles, eu tenho que entender essa geração nova, mas a grosseria é uma coisa que fere muito e eu não quero me acostumar, aí eu brinco com eles: “Eu já estou muito velha e eu não quero me acostumar, se eu fosse novinha seria mais fácil, mas eu não sou. Então vamos desistir, tá? E vocês vão colaborar, porque eu não vou me acostumar com grosserias em sala de aula.” Aí, eles dão uma aliviada, não é assim um mar de rosas, eu não consigo maravilhas, mas muitas vezes você consegue alguma coisa e isso é bacana, você perceber que consegue alguma coisa positivamente na questão mesmo dos valores, da formação, dos valores deles, é muito legal.”

Ensinar inglês na escola pública é um desafio e a Professora Elizabeth Job tem consciência disso. Para envolver os seus alunos no processo de aprendizagem e saber se o conteúdo desenvolvido foi realmente compreendido pelos mesmos, Job trabalha com as “*concept questions*”, cuja função principal é verificar se os alunos aprenderam através de perguntas fechadas relacionadas ao conteúdo trabalhado. Elizabeth pontua que nas aulas de língua estrangeira as perguntas “Vocês entenderam?” ou “Vocês têm alguma dúvida?” não funcionam muito, pois a melhor maneira de avaliar se a aprendizagem aconteceu é realizar perguntas referentes ao conteúdo na língua que está sendo ensinada:

“...eu preciso me colocar no lugar deles e no exato momento em que eu estiver explicando, tentar pensar com a cabeça deles e me perguntar: “Isso está sendo claro para mim aluno?” E nunca esquecer a “concept question”, que é você perguntar, por exemplo, para he, she e it, eu tenho que acrescentar o “s” na terceira pessoa do singular no presente e é assim que funciona. E eu não vou perguntar: “Vocês entenderam? Não. Porque todos vão responder que sim, mesmo os que não entenderam.” Eu vou perguntar com as “concept questions”, que são perguntas que vão checar se o aluno aprendeu: “Natália, qual é a regrinha da terceira pessoa?” Aí, ela vai falar ou não, se ela não falar, eu peço que alguém fale e vou repetir e vou fazer outra pergunta. Então, a checagem do aprendizado jamais pode ser “Vocês entenderam?”; “Está claro isso?”; “Está claro até aqui?” Eu tinha muito essa prática, mas sempre estava claro, nunca estava obscuro, e, na verdade, não estava. Eu aprendi isso e isso era muito cobrado no curso de inglês, a gente fazia seminários de seis em seis meses e essas perguntas, se não me falhe a memória, a tradução são conceituais, perguntas conceituais.”

Elizabeth Job também fala da importância de se colocar no lugar do aluno no momento da explicação, em uma perspectiva que leva em conta o complexo contexto da sala de aula. Ela acrescenta ainda que sempre teve muita facilidade para aprender inglês, processo que dificultou a sua construção enquanto profissional, pois por sempre ter sentido muita facilidade em aprender, ela não conseguia enxergar o motivo pelo qual os alunos possuíam dificuldades, o que prejudicou a sua prática pedagógica, por isso ela é hoje tão vigilante no sentido de tentar perceber se os alunos aprenderam ou não:

“O que eu acho legal é que eles sentem um alívio porque eles pensam que você é um supra sumo da inteligência, principalmente na prefeitura, onde eles são alunos muito

humildes e sempre digo para eles (alunos): “Eu era muito ruim em matemática, eu sempre tive muita dificuldade nas exatas, viu gente? Mas eu sabia que eu tinha que aprender, que eu tinha que me esforçar mais. Mas inglês, antes da professora ensinar, eu já estava sabendo”. Isso, para mim, não foi positivo para a minha prática pedagógica, por quê? Porque eu dizia: “Ah, gente! Verbo to be! Pelo amor de Deus!” No início, eu fazia isso. Que coisa horrível! Pelo amor de Deus para mim, não para eles. Então, eu preciso me colocar no lugar deles e no exato momento em que eu estiver explicando, tentar pensar com a cabeça deles e me perguntar: “Isso está sendo claro para mim aluno?”.”

A prática pedagógica de Elizabeth Job...

Elizabeth Job define bem a sua relação com o saber ao dizer que não consegue conceber um professor que não tenha domínio daquilo que ensina, pois a relação que o professor mantém com o aluno começa, primeiramente, através da relação do saber que na aula é construído por ambos representando uma disciplina escolar. Charlot (2000, p. 72) diz que aprender sempre é entrar em uma relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo e isso se dá a partir da necessidade de se aprender algo já estabelecido e organizado no mundo:

“Ter domínio da matéria é você ter conhecimento daquilo que você ensina, é você conhecer o que está ensinando. Agora, eu não consigo conceber, sinceramente, eu não estou fazendo média, mas eu não consigo imaginar um professor que ensine um conteúdo que ele não domine. Acho que não deveria, aí é que entra a preocupação com a questão da formação de professores, eu já tinha essa ideia, essa ideia já estava bem sedimentada na minha mente, eu sempre bati nessa tecla, pelas escolas aonde eu trabalhei.”

A prática pedagógica da Professora Elizabeth Job é articulada à prática de leitura orientada pelo método do Inglês Instrumental, assim como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais. A referida professora dá ênfase à prática de leitura e interpretação de textos como foco principal para o desenvolvimento dos conteúdos da disciplina de língua inglesa. Job aproveita os textos e propõe uma autonomia aos alunos de buscarem a

compreensão dos mesmos com o conhecimento que já possuem da língua para, a partir de uma leitura do todo, se chegar a uma dedução lógica que leva ao descobrimento de novas palavras e conseqüente aprimoramento da língua:

“Porque o primordial no inglês instrumental, que é o que eu assumi trabalhar, é fazer o aluno perceber que autonomia na interpretação de textos é fundamental. Então, isso, eu digo para eles que é a dedução. Vocês vão deduzir, vocês não sabem o que é a palavra X e algumas palavras da frase, vocês têm conhecimento do vocabulário, eu sei o significado dessa palavra e dessa outra palavra aqui, eu tenho condições de deduzir. Então se eu não sei uma palavra ou outra desse período, eu não vou desistir e esperar que o professor me dê a tradução, eu vou usar a capacidade de dedução, de deduzir o significado dessa palavra. Essa prática no inglês instrumental para mim é fundamental: levá-los a ter autonomia para deduzir o significado das palavras que eles não conhecem no texto. Eu percebo a diferença de quando eles conseguem perceber que eles têm essa capacidade, é uma reação bem bacana. Eu percebo que isso é um estímulo para eles, porque eles não ficam naquela situação de passividade, esperando que o professor dê a tradução da frase toda. Às vezes, é claro, quando não tem condições eu dou a tradução, mas o processo de interpretação de textos ganha um aspecto dessa questão que a gente tem falado tanto, que é o aluno sujeito da sua própria aprendizagem, isso é muito importante.”

Quando a Professora Elizabeth assume o trabalho com o inglês instrumental, com foco na leitura, ela define que a sua prática pedagógica está atrelada a uma atividade produtiva, contrapondo a visão de que a leitura é algo passivo, pois ao ser decodificada pelo leitor, esse produz vários e novos significados contidos no texto, já que traz consigo conhecimento de mundo, experiência em outras leituras e sua própria vivência, utilizando todos esses meios para dialogar com o esse texto em língua estrangeira.

Contudo, a prática da leitura só é validada se o trabalho de produção da mesma contemplar o processo de instauração de sentidos, entendendo que o sujeito possui sua história e, portanto tem especificidades que o constituem ideologicamente, considerando os variados modos de leitura e os efeitos da época e da vida social que o afetam enquanto indivíduo. Ao optar por esse caminho, Job percebe que a leitura tem um papel primordial à medida que abarca a habilidade de ler e interpretar em outra língua, dialogando com outros

textos para a construção do pensamento crítico, da relação com a cultura e da produção de sentidos para a formação do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender qual é a percepção dos alunos diante dos professores de língua inglesa que marcaram positivamente a sua formação, apesar do desprestígio que a referida disciplina possui, além de tentar apreender um pouco da prática pedagógica da professora de inglês que foi indicada duas vezes, por alunos diferentes, como uma professora marcante.

Sobre o desprestígio da disciplina, foi possível verificar que isso se dá por uma questão histórica, que vem se estabelecendo ao longo dos anos, e por uma questão política e econômica que trata o domínio da língua como um bem cultural direcionado a uma classe social mais abastada. Ficou claro que a escola precisa dar conta de tantas brechas ligadas ao social que por vezes se perde no seu principal objetivo que é o desenvolvimento das bases científicas para o domínio e a transformação da sociedade através da consciência dos direitos políticos, sociais, culturais e econômicos. Quando negamos ao aluno o direito de aprender um novo idioma com a justificativa de que não é importante, já que ele possui outras tantas barreiras para superar, estamos, automaticamente, contribuindo com uma sociedade que garante a riqueza aos que já são ricos, expandindo a miséria aos que são pobres, sem possibilidade de reversão. Como pesquisadora da área da educação e do ensino e aprendizagem de língua inglesa, essa situação muito me incomoda, pois como afirma Florestan Fernandes, o intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele já faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo e explicá-lo, como ponto de partida para sua alteração real (FERNANDES, 1980, p.42). Considero importante que os professores de línguas tenham a consciência desse desprestígio que é oriundo de um preconceito de que aluno de escola pública não precisa aprender outra língua, pois não sabe sequer expressar-se na língua materna adequadamente. Esse reconhecimento é o pontapé inicial para reverter o jogo, pois enquanto esse desprestígio for considerado natural, não haverá possibilidade de mudança.

Essa pesquisa tentou levantar algumas possibilidades de leitura do olhar que os participantes da comunidade escolar possuem sobre o ensino do inglês nas escolas públicas brasileiras. Para isso, o pontapé inicial foi dado com a tentativa de trazer outra possibilidade de interpretação para o desprestígio da disciplina de língua inglesa que é visto como natural, ou seja, a não aprendizagem do inglês na escola pública é um fato irreversível e já foi aceito por todos. Reconheço e já pontuei os vários fatores que levam essa disciplina a ser ineficiente, porém considero importante trazer para o debate uma perspectiva de mudança que possa

reverter essa situação e gostaria de ver outros trabalhos acadêmicos que discutam esse assunto, ampliando o debate para que o mesmo chegue à escola.

O currículo escolar da escola básica pública ainda é prescritivo e segue os moldes dos conteúdos que cada disciplina deve abarcar, de forma estanque e descontextualizada, não beneficiando o ensino da língua estrangeira. Pois, ao ser trabalhado dessa maneira, priorizando exercícios gramaticais que, na maioria das vezes, não ultrapassam o verbo *to be*, como foi salientado por um dos participantes da pesquisa, o aluno não vê sentido em aprender outra língua. A escola precisa inovar o ensino de línguas com estratégias mais eficazes, o que não dá para ser feito em apenas dois tempos semanais. O ideal seria que os alunos tivessem uma aula de língua estrangeira por dia, pois o contato diário com a língua é fundamental no processo de aquisição da mesma, é um pouco todo dia, mas semanalmente esse tempo torna-se significativo, o que confere qualidade, principalmente porque estabelece vínculo entre o professor e os alunos, além da língua que se fará presente todos os dias. Assim, é necessário que os alunos sejam expostos a uma situação real de comunicação. Esse contexto é criado para ajudar aos alunos a se sentirem mais seguros para aprender uma nova língua.

Tenho clareza que este estudo ficou delimitado a uma perspectiva que valoriza o olhar dos alunos de Letras, que escolheram a profissão de professor por terem sido influenciados, de alguma forma, por um professor que os marcou positivamente, além de retratar um pouco da prática docente da professora de inglês indicada duas vezes, por alunos diferentes, como marcante, mesmo sendo esta uma representante de uma disciplina sem prestígio. Considero que esse contexto retrata uma realidade local com características específicas, embora perceba que essa realidade é o reflexo de uma problemática nacional, cujos aspectos foram descritos e discutidos ao longo deste trabalho, que pretendeu contribuir, de certa maneira, para a melhoria do ensino de inglês nas escolas básicas públicas, levando em conta os professores de língua inglesa e os seus alunos. Tentei contemplar neste trabalho uma perspectiva bem positiva sobre como operar com eficiência o ensino da língua inglesa a partir das ferramentas que temos para trabalhar, pois faço minhas as palavras de Leffa (2011, p. 31), quando ele diz que condenar tem sido a estratégia menos eficaz, na medida em que, pelo menos na escola pública, cria o conflito sem resolvê-lo e tudo acaba ficando por isso mesmo.

Ao tentar articular o desprestígio da língua inglesa na escola básica pública com boas práticas de professores marcantes e a relação dos mesmos com o saber, tive como direção uma proposição de Tardif (2000, p. 11), quando ele diz que querer estudar os saberes

profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. Da melhor maneira possível, associei a situação de ensino ao desprestígio da disciplina de língua inglesa; as práticas de ensino à relação com o saber; e por último, o professor ao professor marcante.

A relação com o saber vivenciada pela professora entrevistada nesta pesquisa, Elizabeth Job, segundo a sua própria fala, evidencia o que Tardif (2000) já vem propondo há algum tempo, quando esse autor fala dos saberes profissionais dos professores. Job deixa claro a sua preocupação com as dificuldades que os alunos possuem em lidar com a aprendizagem da língua inglesa, demonstrando o caráter adaptativo que a sua prática possui para facilitar a aprendizagem dos alunos. Tal prática relaciona-se com o que Tardif (2000, p. 6) coloca sobre os conhecimentos profissionais serem extremamente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas, como facilitar a aprendizagem de um aluno que está com dificuldades.

Outra prática que também possui relação com o saber proposta por Tardif (2000) e que aparece na fala da Professora Elizabeth Job está relacionada com a dimensão ética inerente ao ofício de ser professor. Essa dimensão ética vem de um comprometimento com o que se ensina, para que a aprendizagem ocorra de forma eficaz e esteja disponível aos alunos, ainda que os mesmos, futuramente, não a utilizem, mas essa não utilização deve acontecer por opção e não por falta de opção. Tardif (2000, p. 13) aponta que os conflitos de valores éticos parecem mais graves nas profissões cujos objetos de trabalho são seres humanos, como é o caso do magistério.

Reafirmo o meu interesse em buscar o que fazem os professores, como lidam com as diversas situações do cotidiano escolar, pois acredito que essa posição é que dá legitimidade a compreensão do ensino em si, ao tentar entender as práticas dos atores pertencentes ao meio educacional e como constroem e representam os discursos acerca da profissão docente. Esse posicionamento vai de encontro com o que Tardif (2000, p. 13) propõe na medida em que denuncia a abordagem dada à pesquisa em Ciências da Educação com foco de um ponto de vista normativo, o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo o que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente. É em uma direção oposta a essa visão explicitada por Tardif que, felizmente, essa pesquisa teve a intenção de se desenvolver, pois considero de suma importância o que fazem, como fazem e o que pensam os professores sobre o contexto de ensino do qual fazem parte.

Depois de ter realizado este trabalho, por último, gostaria de expor o meu anseio de ter contribuído, de alguma forma, para possíveis reflexões acerca de como o ensino de inglês tem se desenvolvido nas escolas públicas brasileiras, considerando os atores envolvidos nesse processo, professores e os seus alunos. O referido estudo nasceu de um desejo muito forte por uma educação linguística melhor e mais justa, propiciando aos alunos condições de acesso aos níveis altos no desenvolvimento de suas potencialidades. Gostaria, também, de deixar registrado que tive como intenção desnaturalizar a falta de prestígio relacionado à disciplina de língua inglesa, além de tentar contribuir com a formação dos professores de inglês a partir das boas práticas existentes na escola pública. Porém, isso é só o início. Nesse sentido, novas pesquisas podem ser realizadas, com maior abrangência e envolvendo as ações da sala de aula, para que outros contextos brasileiros, contendo outros participantes e novas perspectivas, possam ser desenvolvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Cristina Nacif. *A ética dos argumentos e discursos de professores sobre avaliação da aprendizagem*. Endipe. Belo Horizonte, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. GEWANDSZNAJDER, F. *Método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade*. In: Cadernos de Pesquisa, nº 113, julho 2001, (p. 51-64).

ANJOS, F. A. *Qual é a verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa na escola?* Bahia, junho, 2011.

ASSIS-PETERSON, A. A. e SILVA, E. M. N. *Alunos à margem das aulas de inglês: por uma prática inclusiva*. In: LIMA, D. C. (org). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa – conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. *Tarefas da educação linguística no Brasil*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, nº 5 (1), 2005, (p. 63-81).

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BORTONI-RICARDO. Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRITTO, L. P. L. Escola, Ensino de Língua, Letramento e Conhecimento. In: *Calidoscópio*, vol. 5, nº 01, abril 2007, (p.24-30).

BRZEZINSKI, I. *Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Educação e Sociedade, vol. 29, nº 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008.

CANAS, M. M. S. A voz dos professores: momentos significativos da profissão e sua partilha. *Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*. Coimbra, 2011.

CASTANHO, M. E. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, S. e CASTANHO, M. E.(orgs.) *Temas e textos de Metodologia do Ensino Superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001. – (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVACO, M. H. “*Ofício do professor: O tempo e as mudanças*”. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber – elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*. Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, s.d. CHEVALLARD, Y. e JOSHUA, M-A. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Suivie de Un exemple de la Transposition Didactique. Postface.

COSTA, M. V. e MOMO, M. Sobre a “conveniência” da escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 42, setembro/dezembro 2009.

DEMO, P. *Estudar*. Disponível em <http://quadrante.com.br/Pages/servicos02.asp?id=290&categoria=Educacao#>. Acesso em 20/03/09.

DIÓGENES, C. L. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

EGITO, N. B. e SILVEIRA, M. I. N. *O desprestígio da língua estrangeira no currículo escolar: buscando suas causas históricas*. In: MOURA, D. (org.) *Os desafios da língua falada e escrita*. Maceió: EDUFAL, 2008.

- FERNANDES, FLORESTAN. *A Sociologia no Brasil*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1980.
- FOGAÇA, F. C. e NUNES, G. T. 2007. O ensino de línguas estrangeiras e a sociedade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1, 2007.
- FORQUIN, J.C. *Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993 (Parte III: Razão pedagógica e cultura).
- _____. *Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais*. *Teoria e Educação*, nº 5, 1992, (p.28-49).
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GABRIEL, C. T.; FERREIRA, M. S. e MONTEIRO, A. M. Democratização da universidade pública no Brasil: circularidades e subversões nas políticas de currículo. In: Lopes, A. C.; Lopes, A.; Leite, C.; Macedo, E. e Tura, M. L. (orgs). *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal (edição brasileira)*. 1ª ed. Petrópolis e RJ: DP et Alii e Faperj, 2008.
- GABRIEL, C. T. A. e COSTA, W. Currículo de história, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n.1, 2011, (p. 127-146).
- GALLO, S. Transversalidade e Educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N. e GARCIA, R. L.(orgs.) *O sentido da escola*. 4ª ed. RJ: DP&A, 2004.
- GALUCH, M. T. B. e SFORNI, M. S. F. *Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana*. *Práxis Educativa*, v.6, n.1, janeiro/junho 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>
- GASPARINI, E. N. *Sentidos de ensinar e aprender inglês na escola de ensino médio e fundamental – uma análise discursiva*. Cuiabá: Polifonia, 2005, (p.159-175).
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia - Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí; RS: Editora Unijuí, 2006.

GIROUX, H. A pedagogia radical e o intelectual transformador. In: *Escola Crítica e Política Cultural*. 3ª Ed. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo 20). SP: Cortez/Autores Associados, 1992 (1-53).

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: Silva, T. T. (org). *Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos*. Porto Alegre: Artmed, 1993 (p. 41-69).

GOERGEN, Pedro. *Educação para a responsabilidade social: pontos de partida para uma nova ética*. In: SEVERINO, Francisca Eleodora Santos. *Ética e formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 93-129.

GÓES, Flávia Temponi. MENDES, Cláudio Lúcio. *Currículo e hierarquia dos saberes escolares: onde está a Educação Física?* In: 32ª Reunião da Anped. Anais. Caxambu, 2009.

GOODSON, I. História do currículo, profissionalização e organização social do conhecimento: paradigma para a história da educação. In: *Currículo, Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995 (p. 116-140).

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, maio/agosto 2007.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. (org). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa – conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KRASHEN, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice-Hall International, 1988.

LIBÂNEO, J. C. *A escola brasileira em face de um dualismo perverso: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. Goiânia: PUC-GO, 2010.

LACLAU, E. e MOUFFE, C. *Hegemonia y estratégia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LEFFA, V. J. *O ensino de inglês no futuro: da dicotomia para a convergência*. In: STEVENS, Cristina Maria T.; CUNHA, Maria Jandyrá C. (Orgs.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: EdUnb, 2003.

_____. *Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual*. In: LIMA, D. C. (org). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa – conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. *Contexturas*, APLIESP, nº4, p. 13-24, 1999.

_____. *Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública*. In: DIÓGENES, C. L. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LELIS, I. A. *Do ensino de conteúdos aos saberes do Professor: mudança de idioma pedagógico?* In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, pp. 43-58, Abril/2001.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. *O pensamento curricular no Brasil*. In: Lopes, A. C. e Macedo, E. O, (orgs). *Currículo: Debates Contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002 (p.13-54).

LOPES, A. C. *Currículo, política, cultura*. In: Lucíola Santos; Ângela Dalben; Julio Diniz; Leiva Leal (orgs.) *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MACEDO, E. *Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, nº 147, p. 716-737, set./dez. Rio de Janeiro: 2012.

MATTIAUDA, M. L. *A formação de professores de língua estrangeira: desafios e possibilidades*. Disponível em: [http://www.univag.com.br/adm_univag/Modulos/Connectionline/Downloads/Formacao de Professores em Língua Estrangeira.pdf](http://www.univag.com.br/adm_univag/Modulos/Connectionline/Downloads/Formacao%20de%20Professores%20em%20Lingua%20Estrangeira.pdf)

MATTIAUDA, Maria Luján. (2003) *A formação continuada em serviço – professores de língua estrangeira*. In: JOERKE, Gabriel Antonio Ogaya (Coord.) *(Re)construindo e integrando saberes e fazeres no 3º grau: uma perspectiva dialógica*. Cuiabá. Defante.

MONTEIRO, A. M. *Professores: entre saberes e práticas*. Educação & Sociedade, nº 74, abril 2001, (p. 121-142)

_____. *Professores de História – Entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

_____. *A prática de ensino e a produção de saberes na escola*. In: CANDAU, V.M. (org). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. A. M. e PENNA, F. A. *Ensino de história: saberes em lugar de fronteira*. Educação e Realidade. Porto Alegre, v 36, nº 1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

MOREIRA, A. F. *A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões*. Revista Brasileira de Educação, n. 18, 2001.

MOREIRA, A. F. *A crise da teoria curricular crítica*. In: COSTA, M.V. (org.) O currículo nos limiares do contemporâneo. RJ: DP&A, 2005.

MOREIRA, L.C.P. *Pedagogia e Educação: a construção de um campo científico*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2007.

NÓVOA, A. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. FPCE, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2007.

OLIVEIRA, I. C. W. ; WIELEWICKI, H. G. *Desafios e Perspectivas para a formação de professores de língua estrangeira: em foco a produção de material didático*. In: VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2001, Belo Horizonte. A linguagem como prática social. Belo Horizonte, MG : FALE - UFMG, 2001.

OLIVEIRA, Renato José de. *Contribuições da racionalidade para a abordagem da ética na escola*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 38, n.1, p.115-130, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. *A LDB e a legislação sobre o ensino e a formação de professore de língua inglesa*. In: STEVENS, Cristina Maria T.; CUNHA, Maria Jandyra C. (Orgs.). Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: EdUnb, 2003.

PENNA, F. A. *Identificando os professores de história marcantes na visão dos alunos*. Semana de Integração Acadêmica do Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

POPPE, M, C, M. *Sentidos de prática em currículos de cursos de pedagogia. Dissertação de Mestrado*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2011.

REIS, C. M. B. e SILVA, S. L. B. *Uma breve reflexão sobre a formação de professores de línguas estrangeiras: um necessário diálogo entre disciplinas*. Revista Contemporânea de Educação, nº 13 – janeiro/julho de 2012.

SANTOS, B. S. *Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?* Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 54, junho 1999, (p.197-215).

SANTOS, L. I. S. *Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente*. Tese de Doutorado. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2009.

SAVIANI, D. A. *Escola e Democracia: para além da teoria da vara*. ANDE _ Revista da associação Nacional de Educação, ano I, nº 3, São Paulo: Cortez, 1982, p. 56-64.

SCHÜTZ, Ricardo. *Monolinguismo: o analfabetismo dos tempos atuais*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-monol.html>>. Online. Setembro, 2004.

_____. *Assimilação Natural x Ensino Formal*. English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>. Online. Novembro, 2011.

SELBACH, S (supervisão geral). *Língua Estrangeira e Didática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, T. T. *Documento de Identidade: uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIQUEIRA, S. *O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo*. In: DIÓGENES, C. L. (org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SPADA, N. *Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Estrangeira: uma entrevista com Nina Spada*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVel. Vol. 2, nº 2, 2004. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. ISSN 1678-8931. (www.revel.inf.br).

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999 (mimeo).

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TORRIGLIA, P. L. Organização escolar: o currículo como mediação do conhecimento. In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. GT-12 (Currículo). Caxambu, 2008.

VICENTI, D. K. *A importância da língua inglesa nos dias atuais*. Disponível em <<http://www.kavitradora.com.br>>, online. Março, 2013.

VIERA-ABRAHÃO, M. H. *A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro*. In: SILVA, K. A. (Org) Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

VIRGOLIM, A.M.R. (2008). Aspectos sócio afetivos da superdotação. Trabalho completo publicado nos *Anais do III Encontro Nacional do ConBraSD, III Congresso Mercosul Sobre Altas Habilidades/ Superdotação, VI Encontro Estadual Repensando a Inteligência: “A Diversidade nas Altas Habilidades/ Superdotação” e II Congresso de Jovens com Altas Habilidades/ Superdotação*, Canela-Rs. [ISBN 252545456456.4646887].

YOUNG, M. Construir e reconstruir uma Sociologia do Currículo. In: *O Currículo do Futuro: da Nova Sociologia da Educação a uma Teoria Crítica do Aprendizado*. Campinas: Papirus, 2000 (p.21-75).

DOCUMENTOS

BRASIL. *Lei n. 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA (1)

Prezado Aluno,

Estamos realizando, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, a pesquisa intitulada “Tempo Presente no ensino de História: historiografia, cultura e didática em diferentes contextos curriculares”, projeto iniciado em agosto de 2011.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar diferentes construções, criadas e utilizadas pelos professores em aulas de Língua Inglesa, de forma a caracterizar a estrutura narrativa configurada em construções do saber escolar.

Para identificar os professores a serem pesquisados, adotamos uma metodologia que considera a perspectiva do aluno para identificar o professor marcante.

Agradecendo a sua colaboração,

Atenciosamente,

Renata Pontes Pereira Barreiros

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

Faculdade de Educação/UFRJ

PRIMEIRA PARTE

1) Você teve um professor de Língua Inglesa que marcou positivamente a sua formação escolar?

() Sim

() Não

2) Quais eram as características marcantes deste professor?

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA (2)

“TEMPO PRESENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: HISTORIOGRAFIA, CULTURA E DIDÁTICA EM DIFERENTES CONTEXTOS CURRICULARES”.

SEGUNDA PARTE

Tendo em mente este professor de Língua Inglesa que marcou positivamente a sua trajetória escolar, responda às perguntas abaixo.

1) Assinale as características deste professor:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Grande cultura geral. | <input type="checkbox"/> Carisma pessoal. |
| <input type="checkbox"/> Sabia explicar bem. | <input type="checkbox"/> Acolhimento, acessibilidade e respeito. |
| <input type="checkbox"/> Estimulava a participação dos alunos. | <input type="checkbox"/> Aulas organizadas. |
| <input type="checkbox"/> Desenvolvimento de atividades variadas. | <input type="checkbox"/> Uso de recursos didáticos variados. |
| <input type="checkbox"/> Abordagem problematizadora e crítica. | <input type="checkbox"/> Disposição para ouvir os alunos. |
| <input type="checkbox"/> Possuía bom humor. | <input type="checkbox"/> Despertava vontade de saber. |
| <input type="checkbox"/> Domínio da matéria. | |
| <input type="checkbox"/> Enriquecia a aula contando histórias e casos, e utilizando exemplos. | |
| <input type="checkbox"/> Capacidade de tornar os conteúdos significativos. | |
| <input type="checkbox"/> Outras: _____ | |

2) Das características acima assinaladas, escolha qual você considera a principal. Justifique.

Característica: _____

Justificativa: _____

3) Como você avalia a influência deste professor de Língua Inglesa enquanto uma das suas motivações para escolher este curso?

- Fundamental, se não fosse isso não teria feito esta opção.
- Apenas uma dentre outras, mas com um peso importante na sua decisão.
- Pequena e não determinante na sua opção.
- Não foi uma influência.

4) Identifique o nome do professor, a série e o ano, a instituição na qual teve aulas com ele e o endereço desta.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. Inicialmente, fale-me um pouco sobre você, sua formação e experiência profissional?
2. Você considera importante saber/falar inglês no mundo de hoje?
3. Por que optou por ser professora de inglês?
4. Desde quando você trabalha com a Educação Básica? Por que escolheu a Educação Básica?
5. O que pensa sobre os rumos da Disciplina de Língua Inglesa na escola básica pública?
6. Você considera a disciplina que leciona valorizada ou desprestigiada? Por quê?
7. Como você vê os seus alunos?
8. O que você pensa sobre a instituição onde trabalha?
9. Você imagina o que a levou a ser considerada como uma professora marcante?
10. Em sua opinião, o que um professor precisa desenvolver para ser considerado marcante?
11. O que você considera positivo na sua prática?
12. O que você considera como negativo?
13. O que você faz para envolver os seus alunos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa?
14. Seus alunos disseram que você explica bem. Você pode dar um exemplo de como é explicar bem um conteúdo?
15. Os seus alunos apontaram que você possui domínio da matéria. Você concorda? O que é ter domínio da matéria?

16. Existe alguma ação didática/pedagógica que você considera primordial para a sua prática?

CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

1. Pelo presente documento, Elizabeth do N. Graving Job (nome),
brasileira (nacionalidade), casada (estado
civil), professora (profissão), carteira de identidade nº 05425532-8
emitida por Debran/RJ, CPF nº 671.559.877-00, residente e domiciliado
em Rua Santos Titara 137/203 Bl. A

cede e transfere neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo à pesquisadora
Renata Pontes Barreiros a totalidade dos seus direitos patrimoniais de autor sobre o
depoimento feito perante a mesma.

2. Na forma preconizada pela legislação nacional e pelas convenções internacionais de que
o Brasil é signatário, o depoente, proprietário originário do depoimento de que trata este
termo, terá, indefinidamente, o direito ao exercício pleno dos seus direitos morais sobre o
referido depoimento, de sorte que terá seu nome citado por ocasião de qualquer utilização.

3. Fica, pois, a pesquisadora Renata Pontes Barreiros plenamente autorizada a utilizar o
referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral.

Sendo esta a forma legítima e eficaz que representa legalmente os nossos interesses,
assinam o presente documento em (02) duas vias de igual teor e para um só efeito.

Rio de Janeiro, 18 de março de 2013

Renata Pontes Barreiros

(NOME DA PESQUISADORA)

[Assinatura]

(NOME DO CEDENTE)

ENTREVISTA COM A PROFESSORA ELIZABETH JOB

LOCAL: Colégio Estadual Liceu Nilo Peçanha, em Niterói

Data: 18/03/2013

Hora de início: 10h21min

Tempo total da entrevista: 01:12:04

1. Inicialmente, fale-me um pouco sobre você e sua formação e experiência profissional?

Eu sou graduada em Letras - Português/Inglês, com extensão em Literaturas, pela Universidade Celso Lisboa e só. Eu não tenho pós, nem mestrado.

Há alguns anos atrás, eu fiquei emocionalmente abalada. Eu acho que o que influenciou muito a questão da síndrome (ela teve a Síndrome de Burn Out) que me acometeu, foi essa posição que a sociedade mesmo impõe ao professor na atualidade, porque antes não era assim, o professor tem que fazer todos os papéis. A escola assumiu para si o papel de educar, educar no sentido de boas maneiras, assumiu para si o papel de transmitir conhecimentos, que é o seu papel original, e assumiu para si também a questão dos valores, da formação do cidadão, da cidadania e tudo isso ficou nas costas da escola e obviamente que, diretamente isso atingiu ao professor. Então o professor, tem sempre essa postura, que na minha visão, ela é distorcida, de que ele é sempre responsável por tudo. Inclusive pelo comportamento dos colegas, da relação entre os alunos, essa questão, ela não me diz respeito, porque esse é o papel da família. Saber passar a questão dos valores para o aluno, que ele se relacione, mas aí se ele não se relacionar de uma forma pelo menos aceitável socialmente, o professor tem que intervir sim, tem que intervir, claro. Você tem situações que você não consegue fazer com que a aula desenvolva por conta do comportamento do aluno, mas tomar para si essa responsabilidade de mãe, de que tem que dizer o que é certo e o que é errado, de que tem a todo momento que intervir nas relações, isso é mais um papel que vem sobrecarregar o professor, sendo responsável pela questão da exaustão mesmo, da questão emocional do professor, porque você vê professores que ... o professor e o policial, os médicos também, mas se não me falhe a memória, eles estão no topo da lista das estatísticas que são os que mais são solicitados, são os que mais entram de licença, porque são os professores os mais acometidos por hipertensão, então é uma coisa que os professores não têm noção que são hipertensos - isso é mais grave ainda. E o que eu também acho muito grave são as escolas não terem aparelho de pressão.

Eu estava aqui no Liceu, estava na cantina quando um vendedor veio, Um vendedor de aparelho de pressão veio e disse: “Eu estou vendendo, eu estou me apresentando, eu queria saber se eu posso medir a pressão de vocês para mostrar o meu produto”. Então os professores concordaram e quando ele foi medir a minha pressão, a minha pressão estava 16 X 10 e eu ,na minha adolescência, sempre passei mal de pressão baixa e na escola volta e meia eu ia para o Departamento Médico, naquela época tinha Departamento Médico, a minha pressão caía eu passava mal e tal. 16 X 10, saí direto e fui pro médico, pedi dispensa a diretora e fui pro médico direto e ela disse: “Beth, agora não tem volta você é hipertensa.” E quando deflagra... Os professores disseram: “Ah! Também você saiu da 605, a sua pressão tem que estar alta.” Não! Você é hipertensa, porque quem não é hipertenso pode estar na 611, que é uma turma calma, a pressão vai subir e a minha cardiologista me explicou isso, a pessoa que é hipertensa ela pode inclusive, ela tem aquele propensão a hipertensão, ela pode inclusive ficar a vida inteira sem nunca deflagrar, a vida dela não houve nenhum episódio muito forte que fosse e fizesse com que a pressão dela subisse, mas o que não tem tendência a hipertensão pode cair um Tsunami ali, ele pode estar numa situação de muita tragédia, a pressão dele não vai subir, então essa história de que isso é emocional, sim, é emocional mas a pessoa tem que controlar. Então de lá para cá eu passei a tomar um remédio, né. Eu tomo todo dia e vou tentando controlar, mas têm situações de muito estresse, a pressão sobe mesmo.

Há pouco tempo a minha pressão foi a 17 x 12, porque eu assumi uma, eu até comentei com você, um cargo de produtora de aulas online, que é muito legal, é muito bacana, mas dá muita tensão, aí meu marido fala: “Viu, é por causa disso, você fica fazendo essas aulas.” Mas eu falo para ele: “Como é que pode uma coisa que te dá prazer?” Às vezes eu fico até de madrugada fazendo, porque eu quero, eu faço além do que eu tenho que fazer porque eu gosto, é uma coisa que me dá prazer, aí eu descobri que, realmente, até uma coisa boa quando te deixa muito assim, eufórica, a euforia também faz subir (a pressão), eu achava que era só o aborrecimento, a coisa chata que te acontece, que te dá desgosto, mas não, engraçado. Aí eu fui perceber, eu tive que baixar a bola também, sabe? As aulas, por exemplo, quando eu tenho um prazo... todo mês você tem uma meta, né? Você vai entregar aquela aula no dia tal, mas eu sempre entrego uma semana antes, então eu parei, vou entregar no dia certo como todo mundo faz, sem aquela ansiedade de querer fazer, de ter que estar pronta para fazer o próximo, então isso a gente acaba aprendendo também, né? Então a questão da escola é essa.

O primeiro contato que eu tenho com os meus alunos é sempre nessa questão, na prefeitura outro dia uma aluna do 9º Ano falou: “Professora, a senhora dá palestras?” Aí eu falei: “Não.” A senhora não acha que deveria dar umas palestras assim na escola, falar sobre isso? Porque nem todo mundo fala. Aí eu digo: “Ué, Débora! Pode ser, depois a gente pensa sobre isso.” E aí acabou não rolando, ela não falou mais. E a questão deles precisarem ouvir, o aluno precisa ouvir isso, que a honestidade de você dizer isso é chato, mas você precisa dizer isso, gente aprender é muito bom, muito bacana, a escola tem uns momentos de coisas monótonas, chatas, que você tem que repetir, tem que fazer, né. Mas o que você vai ganhar lá na frente, a gente tem que ter essa noção e eles não têm mesmo, eles não têm. Essa coisa do passar de ano é uma loucura, porque você vê alunos que, se você perguntar a eles que sejam sinceros e eles são, gente eu quero que levante a mão o aluno que tem noção de que vir a escola não é um dever, mas sim um direito que você tem. Aí, às vezes, um aluno ou dois, mas aí você percebe que eles estão sendo sinceros e que tiveram essa noção de que veio de casa, da família. Então é tudo muito difícil, mas aí eu aprendi as duras penas que eles não serão médicos, engenheiros e advogados, mas que pelo menos sejam pessoas felizes, né.

Aí eu dou um exemplo para eles de um caso, de uma situação que aconteceu na escola, uma merendeira que estava assinando uma lista de aniversário, e era assim e não era uma lista que fosse estipulado o valor, não. Cada um assinava o quanto queria, R\$ 1,00 ou R\$ 2,00, e ela disse: “Não vou assinar nada não, você que é professora, que é rica, que assine.” Ela (a merendeira) falou com muita revolta e aí eu coloquei essa situação para eles e disse: “Ela é infeliz por ser merendeira e ela tem dentro dela uma revolta, que deve - isso eu estou imaginando - que deve ser mais ou menos assim, você é professora e eu não, você teve sorte e eu não, mas ela teve a escola, que talvez fosse a mesma daquela professora, qual é a diferença? A professora resolveu investir, a professora teve uma noção de que aquele instrumento era o que ela tinha de transformação de vida, um transformação social, de status social, se você não acha vergonhoso, se você acha bacana fazer a comida, que bom, porque não é vergonhoso! “Então, eu dava sempre lá em Santa Cruz, o exemplo de um gari, o Márcio, que era uma pessoa assim de uma alegria contagiante, ele limpava aquela escola, eu nunca entrei numa escola tão cheirosa, eu era sempre uma das primeiras a chegar, chegava de manhã, às 7 horas e ele já estava lá. Tudo sempre muito cheiroso, muito limpinho, ele fazia tudo... tinha uma espátula que ele raspava o chiclete preso no chão e a escola era um “brinco” e eu, aí eu chamava o Márcio: “Márcio, conta aqui para eles, por que o Márcio estava sempre por perto, se você gosta da sua profissão, se você gosta do que você faz?”. Ele dizia: “Eu

gosto muito e eu tive que fazer prova”. Aí ele fala com orgulho que teve que fazer prova e tal e aí depois que o Márcio saiu eu falava: “Muita gente despreza a profissão de gari., quando era a época da prefeitura (Prefeitura do Rio de Janeiro) do uniforme laranja, as crianças tinham pavor do uniforme, parece gari. Eu dizia para eles: o que tem de errado em ser gari? É uma profissão tão digna quanto outra. Você só não pode ser gari sendo frustrado, né. Tendo aquela frustração de que eu queria ser médico, eu queria ser militar, eu queria ser outra coisa.” Então, é isso o que me preocupa de você ser uma pessoa frustrada, um adulto infeliz.” Então o professor tem essa missão, né? De ser sincero com o aluno, jogar sempre com a verdade - eu acho que é isso.”

2. Você considera importante saber/falar inglês no mundo de hoje?

Muitíssimo importante, porque querendo ou não, porque tem muito essa questão do antiamericanismo, “ah eu sou antiamericano”, então... você vê que isso acontece inclusive em prova de vestibular, pode ser que seja uma teoria minha até furada, pode ser que seja impressão minha, mas você percebe que a prova da UERJ em relação às outras Universidades, a prova de inglês, o grau de dificuldade é muito maior, não é que tenha esses grupos com essas correntes políticas, né? Os socialistas, o antiamericano, então me preocupa muito essa questão do antiamericanismo afetar, tem pessoas, eu conheço, que não colocam os seus filhos para estudar inglês, são pessoas até de família que têm uma condição financeira, um nível sociocultural elevado, por ser antiamericanos, aí para mim beira o fanatismo, né. Porque inglês é importante sim, a gente não pode negar, porque o inglês passou a ser no currículo para profissões de nível médio um requisito básico, então, o inglês passou a não ser mais aquela coisa a mais, aquela coisa que vai me diferenciar, porque o que diferencia mais hoje é o chinês, é o mandarim, né? O alemão para as linguagens técnicas, para as profissões técnicas. O inglês é importantíssimo, ponto.

Agora, o que eu comento muito com os meus alunos, embora eu não seja dessa corrente política que acha que o americano é o demônio de toda... endemonizando essa questão americana, é o estrangeirismo - eu acho muito ruim, eu não gosto. Eu acho que fere a nossa questão cultural, essa mania que você vê muito nos nomes das pessoas, que você vê que as pessoas querem colocar um nome estrangeiro, né. Porque isso dá um status, uma elegância, sei lá, enfim... eles consideram chique, né? Rejeita-se muito o nome mais simples, o Antônio, o Francisco, a Maria, né? Existe essa rejeição, eu converso muito com eles sobre isso, que

nós somos brasileiros e falamos português e que não precisa nos shoppings ter aquelas placas, a não ser que seja na zona sul, porque aí tem que ser português/inglês porque tem muito turista, por ser uma questão prática, né. Agora na Barra da Tijuca, para que tanto inglês? Tem mais inglês do que português. Eu tenho muita reserva nessa questão do estrangeirismo, eu não gosto.

Agora, o inglês, obviamente, que a gente não pode negar, e... a questão do aprendizado é uma questão delicada, porque tem aquela visão distorcida que a gente só aprende inglês no curso de inglês, a gente aprende inglês na escola, só que isso vai depender, obviamente, infelizmente de todo o processo educacional que aquela escola está inserida, do processo pedagógico, da qualidade do professor, não quero ser também ingênua, ter aquela visão ingênua de que todo o professor vai ensinar bacaninha, não vai, a gente sabe que a gente tem esse problema. Agora, existe a questão do inglês instrumental e o método comunicativo, que são dois métodos distintos, que fazem muita confusão, as pessoas confundem muito e acham que o inglês instrumental é o básico, é facilzinho, que ensina o verbo *to be* e pronto. Não é. O inglês instrumental ele vai a fundo, ela vai na gramática, só que ele passa pela questão da interpretação de textos, que é o inglês que é exigido nos vestibulares e no Enem, né? Que é o inglês instrumental, existe uma confusão por parte dos alunos em relação a isso, e é importante a gente... isso pra mim é uma questão também de transparência, eu vou colocar para ele você não vai aprender a falar inglês, eu não vou ensinar você a falar inglês, porque esse método comunicativo é usado no curso, é claro que é importante que você faça curso, não estou dizendo que não seja, mas você vai aprender sim na escola, vai aprender a ler, você vai aprender a interpretar e também vai aprender a escrever, a gente não dá a ênfase a escrita, mas consequentemente você vai aprender a escrever em inglês se você obviamente aprender a ler e interpretar, então a todo momento eu coloco as coisas como elas são de verdade. Eu acho que o aluno pega essa coisa da confiança e ele confia em você e acaba criando um elo mais forte, quando ele percebe que o professor é transparente, que o professor está ali para ajudá-lo de verdade, isso acontece até com os alunos que têm mais rejeição, que já chega com uma postura mais agressiva, claro que não é cem por cento, você nunca tem cem por cento de aprovação, você nunca consegue, mas você pode ter bons resultados por essa questão da honestidade, da transparência.

3. Por que optou por ser professora de inglês?

Olha, eu sempre soube que eu queria ser professora, desde sempre. Eu sempre, desde criança, me dava prazer ensinar e inglês, eu só percebi que eu tinha facilidade, que eu gostava, primeiro porque eu gostava de inglês, né. E no curso de inglês eu percebia que eu ensinava aos alunos que não tinham muita facilidade, porque eles sempre me pediam ajuda e eu sempre os ajudava. Agora, a decisão aconteceu mesmo porque eu era bancária e eu estava terminando o Brasas (curso de inglês), eu fiz o Ibeu (outro curso de inglês), parei e comecei a trabalhar e eu peguei no meio do caminho o Brasas e terminei o Brasas e no Brasas por coincidência, algumas psicólogas que trabalhavam comigo no banco, que trabalhavam no setor de recrutamento de seleção do Unibanco. As psicólogas viam que eu estudava, fazia um intensivo de segunda a sexta e era pesado mesmo, e elas se animaram e foram se matricular, algumas psicólogas. Mas aí tiveram muita dificuldade, adulto, né. Aprender inglês já na fase adulta é mais difícil e elas sempre me pediam ajuda e algumas trancaram a matrícula e me perguntaram se eu podia dar aula particular. Eu comecei a dar aula particular e foi aí a minha primeira experiência e eu estava terminando o Livro 11 e ali eu percebi que eu gostava muito de ensinar inglês e que como elas gostavam muito, era uma via de mão-dupla, eu gostava muito de ensinar e elas gostavam muito do jeito como eu ensinava e ali eu resolvi: que era isso que eu queria fazer. Eu fiz aquela prova do Michigan pelo Ibeu, né. E depois que eu consegui esse diploma do Michigan, eu comecei a tentar os cursos de inglês e eu estava muito acomodada no Unibanco, porque o salário naquela época era muito bom, que era horário integral, final de 1980, início de 90, eu tinha dois filhos e o banco pagava a creche e eu ficava muito acomodada e eu continuava com o banco.

Quando me formei na faculdade, o professor de inglês, de prática de ensino, ligou para a minha casa e me perguntou: “Você quer ser a minha assistente?” E aí eu percebi que a coisa podia rolar no Magistério, porque até então eu era bancária, tinha aquela coisa de gostar de ensinar, mas quando você tem filho você esquece, quando há necessidade de você sustentar um filho, você esquece todo o idealismo, da questão de você gostar... e você começa a trabalhar aí vai querer ganhar dinheiro, né. Eu havia esquecido aquela coisa de gostar de ensinar e só começou a reacender, quando eu comecei a dar aula e na faculdade quando ele disse: “Você quer ser minha assistente?” Eu achei que fosse para ser como uma estagiária, para observar as suas aulas, mas não, ele não aparecia, ele simplesmente me disse as turmas e os horários e nunca apareceu sequer para me dar boa noite, nada. Eu tive que assumir as turmas, eram turmas que estavam começando, era o básico de Psicologia, Pedagogia e Letras.

Comecei a dar aula, gostei e deu certo na Faculdade, só que eu fiquei grávida da minha segunda filha e eu dava aula à noite na Faculdade e eu tive que largar a Faculdade, fiquei só com o banco. Daí me deu uma frustração, aquela tristeza e tal, então aconteceu o melhor, o banco me demitiu, que pra mim foi... eu não tinha nem coragem de falar para o meu marido, porque o meu marido era professor da prefeitura, tinha uma matrícula só, com dois filhos para sustentar e aí eu fiquei desempregada, totalmente desempregada e eu pensei o seguinte: “Bem, desempregada eu vou fazer o que eu gosto de fazer, já que é para procurar emprego, eu vou procurar nos cursos de inglês, peguei lá o meu diplominha e pensei: “Eu acho que sei alguma coisa e posso começar.” Comecei lá no Yes! (curso de inglês) e foi indo, foi indo, deu tudo certo e tinha um preconceito enorme - esse é um dos arrependimentos que eu tenho na vida, preconceito de dar aula na escola pública, porque escola pública sempre foi muito mal falada.

4. Desde quando você trabalha com a Educação Básica?

Eu comecei no Estado em 1998, Ensino Médio, e na Prefeitura (Município do Rio de Janeiro) em 2003, há 10 anos. Então, quando eu fiz prova para o Estado, Ensino Médio, eu fiz por fazer, meu marido estava indo, aí eu disse: “Eu também vou. Vou fazer a inscrição e fiz. Fiz a prova e não lembrava que tinha feito a prova, quando me chamaram eu mostrei para ele que negócio é esse, para que estão me chamando aqui, para me apresentar? Eu não estou entendendo nada.” Aí meu marido disse: “Você não lembra aquele concurso que você fez?” Aí eu falei: “Ah! Aquele concurso, então eu vou. Mas eu não quero dar aula, eu estava dando aula em vários cursos. Eu não quero dar aula em escola pública - eu tinha aquele preconceito horrível, uma coisa da qual eu me envergonho muito hoje, mas eu tenho que ser sincera. Eu não tenho nada que fazer em escola pública, aí... mas é chato você ser chamado para uma coisa e não ir, eu sempre tive esse senso de responsabilidade muito exagerado. Mas eu vou lá para dizer que não quero. Sei lá, para assinar algum papel. Enfim, para não deixar nada em aberto e fui”. Quando eu cheguei lá, nessa questão aí entra a mão de Deus, porque eu sou muito... eu creio muito que Deus age na minha vida em todos os sentidos, em todos os setores e quando eu cheguei e sentei, era uma fila que você ficava sentada por colocação, né. Aí chegou a minha vez, eu sentei e a moça, que estava sentada na mesa, olhou para mim e disse: “Você vai desistir?” Eu falei: “Não, eu não quero não!” Mas ela disse: “Tem uma vaga em Niterói numa escola excelente”. E o meu pânico todo era favela, hein. Você sempre escuta dizer o que, escola pública é favela, violência, aquela história toda. Aí eu falei: “Mas é perto

de favela?” Ela disse: “Não, é no centro de Niterói. Uma vaga só e essa escola é muito boa.” Poxa, ela ainda falou assim: “Que sorte!”. Aí eu fiquei: “Meu Deus! O que eu faço? Acho que eu vou lá ver”. Eu falei: “Eu posso ir lá ver?” Ela falou: “Pode sim, se você não quiser você pode desistir”. Liguei para o meu marido contando e ele ficou furioso, porque ele também não queria, ele achou que eu não fosse...

Então você está aqui no Liceu desde 1998. Você nunca saiu do Liceu?

Não. É longe de casa, mas o amor é maior, né. Aí, o que aconteceu: foi aquela briga, aquela coisa, vou, não vou. Meu marido dizia: “Você vai se arrepender!”. Eu vim e não me arrependi, graças a Deus! E também achei que o trabalho na escola pública fosse uma bagunça, que cada um fazia o que queria, até existe certa... você vê, em relação a escola particular, uma certa falta de seriedade, mas o trabalho é sério, aqui no Liceu eu aprendi uma seriedade profissional, outro dia.. eu vou até mostrar para você essa publicação que eu coloquei no facebook, eu fiz um texto sobre ética profissional, porque eu saí daqui outro dia tão encantada com essa questão, tão orgulhosa de ser colega de professores que têm uma ética, sabe? Uma retidão e um compromisso com o que eles acreditam mesmo em relação à Educação, que eu fui para casa, parei, sentei e aí escrevi esse texto, né. Coloquei a foto do Liceu, ficou bacaninha, mas eu aprendi aqui, no Liceu, no Estado, onde muita gente diz que... tem aquela coisa do desdém da questão do salário, que é uma porcaria, cada um faz o que quer - não, não é assim! Porque o Liceu tem uma tradição. Você vê o Liceu que está hoje, por exemplo, uma bagunça. A Direção fechou a escola, porque os alunos estavam na porta da Direção gritando, aí gritavam: “Dispensa, dispensa!” Aí, a Direção dispensou. Então, nós tivemos Diretores que eram, você percebia, tinham compromisso com a Educação, você percebe na postura do Diretor, do Coordenador, do Diretor Adjunto, que existe uma postura de educador, hoje em dia o que a Secretaria (refere-se à Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro - SEEDUC) está fazendo, ela está mudando a visão, eu quero gestores, um gestor que vai gerir como se fosse uma empresa, uma escola onde não existe mais a associação ao pedagógico, vamos gerir uma empresa e queremos produtividade e resultados, ponto. Isso é importante? É, a gente precisa de resultados em uma escola, só que a gente precisa de diretores que sejam educadores sim, na questão da postura. Então, eu vou te dar um exemplo prático: “Por que essa confusão na escola (refere-se ao Liceu) de greve de aluno? Nós fechamos aquele dia (refere-se ao dia 14/03/2013, quinta-feira) e dissemos não

vamos entrar em sala de aula, nós exigimos que essa situação seja resolvida”. Viemos dar aula no primeiro dia de aula, está aqui a lista de alunos, de uma turma de 40, três turmas de segundo ano que estudaram inglês no ano passado, trinta e sete, espanhol, alguns estudaram francês. Aí eu fui a Direção: “Mas como eu vou dar aula para uma turma, no segundo ano e no terceiro também, alunos que foram meus... a turma 3001 e a 3002 foram meus ano passado. Os alunos das turmas 2001 e 2002, noventa por cento vieram de outras turmas, que não as 1001 e 1002 que estudaram inglês, eles estudaram com a Professora Ivone de Espanhol. Estão fazendo o quê comigo? Então, eu perguntei; “Mas como? Quem são vocês? Eu não estou os reconhecendo! Eu estou vendo a carinha de vocês, mas não estou reconhecendo. Vocês são de onde?”. Fomos nós, eu, Ivone e Luís Américo até a Direção, numa Direção que a gente está acostumado a lidar, poderia até ter havido uma resistência, mas você perceberia no semblante de um diretor, poxa... isso aconteceu? O que houve? O que aconteceu e tal? E a postura da direção foi: “Olha, gente! “É assim mesmo, a culpa não é minha, é do sistema”. E eu respondi: “Sim, a culpa é do sistema, é o sistema hoje que faz tudo. Mas eu quero saber, daí o sistema ter feito isso tudo errado e a gente entrar em sala de aula, tem que ter alguma coisa nesse meio tempo aí. Vai ter que acontecer alguma coisa, ou não? Você acha que vai continuar assim?”. Ela (Diretora do Liceu) falou assim: “Ah! Mas agora mudar, é muito difícil”. Eu disse: “Mas como? O que é que eu vou dizer pros alunos? Eu tenho conteúdo a cumprir. Não é só pela questão do conteúdo a cumprir, eles têm um conteúdo, eles têm o direito de aprender o conteúdo do 2º Ano. Como é que vai ficar?”. Aí, ela (Diretora do Liceu) repetiu: “Gente a culpa não é minha”. Então, quer dizer, o compromisso com o pedagógico é zero. Se o aluno vai ser afetado, né? Se a questão do processo pedagógico é afetado ou não, não tem a mínima importância e isso não é só esse exemplo que eu te dei, tem mais... têm outros exemplos. Então, isso tudo assusta, não só o Liceu, aí as pessoas... a gente tem uma fama muito ruim dentro da Coordenadoria, porque nós somos liceristas, de que nós levantamos a bandeira do Liceu e os professores do Liceu são... não gostam de dar aula, eles são hipócritas, porque fazem essa coisa toda. Não gente! Eu gosto de dar aula, só que a gente gosta de ter condições de dar aula, a gente exige, né.

Então, tem muita coisa assim, se fala mal dos professores do Liceu, inclusive pelos próprios professores, o meu marido dá aula em uma outra escola e ele diz assim: “Olha! Vocês são muito mal falados na minha escola”. Eu digo: “Você, por favor, me defenda!”. É claro que tem de todos os tipos, de todo profissional na escola, não dá pra achar que os professores do Liceu são todos maravilhosos, claro que não, né. Mas tem essa coisa, né, o professor do Liceu

ele é muito contestador, ele é muito “cri-cri”, muitas vezes, até desnecessariamente, a gente vê. Eu gosto muito de estar sempre no... não é que eu estou em cima do muro, eu gosto de equilíbrio, nem tanto ao mar, nem tanto a terra, não vamos ser, querer ser mais realistas do que o rei, de contestar tudo, criar problema em relação a tudo não, vamos fazer da forma que pode ser feita, com parcimônia. Então, é isso... eu aprendi muita coisa no Liceu, muita coisa na questão do profissional, dos professores, muitas vezes eu me aborreço, daquilo que eu te falei, porque tem professores que exageram sim, nós recebemos a... O dia que me deu mais orgulho de ser professora do Liceu foi no dia que nós recebemos o representante da Secretaria Estadual de Educação, que veio fazer propaganda da informatização do ensino. Chegaram a colocar, eu não sei se você chegou a ver, um computador em cada sala de aula, tinha uma torre, um monitor, o teclado, o mouse, tinha tudo em cada sala de aula da rede estadual. Foram todos roubados e antes de serem todos roubados e eles perceberem que não ia dar certo, eles fizeram tipo uma propaganda, ia esse representante nas escolas e dizia para os alunos: “Agora sim vai ter jeito o ensino público”. Uma das professoras, essa professora que eu tenho muito orgulho de ter convivido com ela, uma pena, isso aconteceu essa semana, ela foi desligada da escola porque teve que tirar licença, o pai dela sofre de Alzheimer e ela perdeu a lotação aqui, uma pessoa assim, de uma capacidade em todos os sentidos, capacidade intelectual, capacidade profissional e quando ela começa a falar, as pessoas se calam para ouvir o que ela quer dizer e ela pegou o microfone nesse dia. Foi assim: a pessoa dizendo, não, porque o ensino agora, vocês têm uma outra visão do ensino, porque a tecnologia...e aí tinha que ser uma professora de história para contestar. A professora de história levantou a mão e pediu licença para falar, ele deu, né. Então, ele contestou o que a professora disse: “Não, mas não é bem assim! Sim, nós temos problemas...” E ele contestou o que foi dito. A segunda professora pediu a palavra e também contestou a fala dele e disse que não era assim, que nós tínhamos problemas muito sérios, que discordava dele e ele também contestou de uma forma bem diplomática e tal. Os alunos que estavam no auditório, estavam todos reunidos no auditório, professores e alunos, os alunos olhavam e eu já tinha percebido a irritação dos alunos. Nessas horas, todo mundo diz: “Fala aí, fala aí”. E ela calmamente pediu à palavra, pegou o microfone e levantou. E ela disse: “O senhor me convenceria de que realmente a Secretaria Estadual de Educação está preocupada da melhora de ensino se...”. Aí, ela começou a listar, um por um, as mazelas do ensino público de um modo geral. De uma forma apaixonada, porque ela se envolve de uma maneira que é uma coisa bem contagiante e ele ficou impactado com o que ela falou, muito impactado, ele pegou o microfone no final e disse: “Eu queria agradecer a presença de todos, uma boa tarde”. E foi embora. Porque ela

disse mais ou menos, mas disse muito mais do que as outras haviam dito, mas de uma forma assim, é uma coisa muito pragmática, não tem aquela coisa de você fugir do discurso. É aquilo, eu sou mais, eu tenho a minha pedra lascada que é o diário de classe que me acompanha esses anos todos, eu tenho orgulho do meu diário de classe. Ele estava colocando como se tirar o diário de classe fosse uma coisa que fosse melhorar a educação, como se isso fosse um detalhe que fosse fazer a diferença, pode até fazer diferença, em termos práticos, mas em questão de qualidade de educação nenhuma, aqui a minha pedra lascada, (nessa hora ela aponta para o diário de classe) o meu diário de classe, ele vai continuar existindo. Então ela disse: “Eu confio muito mais na pedra lascada, que é usada por mim e apenas por mim, por mais ninguém da Secretaria, da Coordenadoria, do que um diário digital que pode ser invadido por qualquer pessoa que tenha um conhecimento tecnológico mais apurado que o meu.”

Então é nisso que eu acredito, numa Educação de qualidade, enfim, foi um discurso bem bacana. Então foi isso que eu aprendi aqui, essa questão da seriedade e de que a escola pública é séria sim, que as pessoas aprendem e que nós temos bons frutos e que a gente colhe bons frutos na escola pública.

5. O que pensa sobre os rumos da Disciplina de Língua Inglesa na escola básica pública?

Olha, eu tenho uma visão bem positiva, porque a questão da língua inglesa, ela vem sim, mesmo que seja por essa questão da copa do mundo que eu acho que é um detalhe que não deveria ser levado tão a sério, né. Mas mesmo que seja por isso, porque a gente precisa preparar os alunos para que recebam os turistas, sim, nem que seja por isso, existe sim uma visão que está melhorando em relação ao ensino da língua inglesa nas escolas, existe até uma vontade, mesmo que discreta, por exemplo, o livro didático é um sinal de que estão levando um pouco mais a sério, que inglês está deixando de ser submatéria, porque até então, não é que tenha deixado de ser, mas até então nós somos submatéria. Você percebe que é submatéria quando você vê num semblante de um responsável que vem reclamar que o aluno, que o filho foi reprovado e ele diz sem o menor pudor: “Professora, mas o aluno foi reprovado em inglês.” Sim, ele foi reprovado em inglês.

6. Você considera a disciplina que leciona valorizada ou desprestigiada? Por quê?

Desprestigiada ainda, ainda. Porque tem uma raiz - essa é uma teoria minha, tá? - Uma raiz que vem da questão do passar de ano. Por que qual é o bicho papão das matérias? É matemática, física e química, isso eu estou me referindo ao Ensino Médio, mas no Ensino Fundamental, é a matemática e o português, né? É o bicho papão porque tem que passar e tem essa cultura também na questão do pedagógico, do professor de matemática ser mais exigente e do professor de português ser mais exigente, e do professor de língua estrangeira se conformar em ser menos exigente e aí, existe o quê? Uma acomodação. É mais cômodo eu ser submatéria, não é? Poxa, se eu for reprovado, as pessoas vão me questionar inclusive a própria escola. O responsável então nem se fala. Eu já ouvi da boca de uma pessoa da minha família, que é a minha irmã, que me deu um desgosto profundo, quando meu sobrinho foi reprovado e ela falou: “Beth, ele ficou reprovado até em inglês!” Para mim ela veio dizer isso, então é desprestigiada sim, porque tem essa coisa do passar de ano e o passar de ano em inglês, infelizmente, é fácil, não deveria ser, mas é. Então, o que a gente precisa mudar? O passar de ano, já que, infelizmente, os alunos ainda estão na mentalidade do passar de ano, que seja difícil passar de ano em inglês também.

7. Como você vê os seus alunos?

Eu vejo pessoas, teoricamente, carentes de formação de conteúdo e de formação de... eu usaria o termo, porque aí a gente pode usar vários termos, né. Mas eu preciso usar um termo que defina a questão dos valores, a questão da formação da cidadania, que seja a questão da cidadania também, hábitos também para que sejam formados cidadãos conscientes e aí entra a questão da autonomia, que se fala tanto hoje na Educação contemporânea, a questão da autonomia, do aluno sujeito do seu próprio aprendizado - isso é importantíssimo, a diminuição da importância do professor, que a gente pensa: “Poxa, mas a diminuição da ação do professor vai trazer o quê? Desrespeito, porque você tem aquela aura de sabedoria, mas não!” Você vai levar o aluno a ser sujeito da sua própria aprendizagem, mostrando para ele que você não tem tanta importância assim, que você veio trazer possibilidade dele aprender de uma forma mais autônoma, aprender por si só dentro da leitura. Eu posso te dar como

exemplo hoje que os alunos estavam muito revoltados, fazendo queixas e eu até comentei com eles: “Gente, é muito antiético eu ficar comentando a prática de uma professora, colega minha, mas eu vou comentar, mesmo porque eu vou defender essa prática e não a professora, porque ela é minha colega, eu vou defender essa prática. Segundo os alunos, ela joga o texto que eles têm que ler, é um texto muito longo e depois têm que fazer um resumo sem a professora ter comentado o texto (fala dos alunos). Ela pode até comentar depois, ela vai comentar depois com vocês, mas ela está ensinando vocês a terem autonomia, é uma isenção proposital, isenção responsável, com o papel de professora eu vou me tornar aqui isenta, eu vou me ausentar desse processo, para que o aluno possa tomar... foram o que os alunos disseram ontem, os três brasileiros, (refere-se a reportagem apresentada pelo Fantástico, telejornal da Rede Globo, em 17 de março de 2013, falando sobre três brasileiros que estudam nas duas melhores Universidades do mundo) exatamente isso, o professor aqui (Estados Unidos da América) ensina menos do que na universidade brasileira, mas isso na melhor universidade do mundo, mas como assim se ensina menos? Aí ela falou: “E agente tem que estudar mais, aqui nós somos mais responsáveis pelo nosso aprendizado - isso é de fundamental importância”.

“Professora, quantas linhas eu devo pular?” Eu faço questão de dizer: “Eu não sei, o caderno é seu, o exercício é seu. Se isso é seu, quem vai deduzir isso é você”. “Ah, mas isso é para fazer o quê?”. Eu digo: “Eu não sei! Quem vai dizer é você! Eu não vou lhe dizer.” E você percebe claramente que, isso no 6º Ano, isso é muito comum no 6º Ano, você percebe claramente o quê? Que a tia do 1º Segmento dizia quantas linhas tinha que pular, dizia o que tinha que fazer, embora ela tenha tido o trabalho de colocar um enunciado, ela dizia o que era para fazer. Por que o aluno não lê enunciado? Porque ele teve... isso eu não posso provar por a + b, mas isso leva a concluir o quê? Que o aluno não lia o que era para ser feito e isso está muito claro, né. E aí, você vai no Ensino Médio e no Fundamental no 2º Segmento, o professor vai sofrer as consequências disso e são sequelas bem graves, da coisa do professor saber tudo, o professor não sabe tudo. Eu falo para eles: “Isso também é questão de autoestima, o professor sabe tudo e eu não sei nada e ele quer ensinar e eu não tenho capacidade para aprender, porque eu não sei nada, porque foi isso que eu aprendi lá no 1º Segmento, eu tenho dificuldade, coitado de mim, eu sou de escola pública.” E aí digo para eles: “Gente, eu erro também! Eu não deveria errar porque eu sou professora, eu sou paga para ensinar, mas eu erro, de vez em quando, eu erro, mas eu erro uma letra”. Outro dia, eu escrevi licença com “s”, porque em inglês é com “s”, de tanto escrever em inglês e eu passei tantos anos escrevendo “license” em inglês que, quando eu comecei a dar aula em escola pública, às

vezes, eu trocava a letra, de tanto que eu escrevia em inglês, ficava o dia inteiro dando aula de inglês, de sábado a sábado. Eu brincava com eles e dizia: “Eu erro às vezes, viu? Mas, não deveria. Vocês vão errar, faz parte do processo de aprendizagem.” Eu percebo que se não houver erro, não há aprendizagem, porque quem sabe não vem à escola. Então, você vai errar, só aprende quem erra e aí eu dei um exemplo que marcou a minha vida e que foi assim: “Gente, se vocês escreverem uma frase sem ponto final vai dar problema e eu vou dizer por que - é o meu trauma do ponto final.” Eu tinha uns seis anos de idade, estava no 1º Ano, porque antigamente não tinha CA (Curso de Alfabetização). Era o 1º Ano primário, onde você era alfabetizado e eu escrevi uma frase num ditado e nessa frase, eram cinco frases, se não me falhe a memória, essa prova ficou muito marcada na minha memória e eu tirei 9,8 na prova. A professora era a minha vizinha e a minha mãe bateu na porta da vizinha para perguntar por que eu havia tirado 9,8 - eu tinha acertado tudo, né. E aí, a professora disse: “Olha essa frase aqui, a primeira frase que ela escreveu não tem ponto, ela esqueceu o ponto final da frase”. Enfim, a minha mãe era muito encrenqueira e ficou furiosa. Mas eu agradeço muito a essa professora, porque nunca mais na minha vida eu esqueci um ponto de frase e ai de aluno que esqueça um ponto de frase. Então eu falo para eles: “Gente, eu poderia ter ficado, mas eu não fiquei, porque eu nunca fui de esquentar muito a cabeça por nada. A minha mãe ficou inconformada. Aquilo serviu pra mim, ela podia ter deixado passar. Afinal, um ponto final, mas que besteira. Vamos dar 10,0 para ela para incentivá-la. Talvez, o incentivo ali não me desse a noção da importância do ponto final em frase, mas o ponto final faz muita diferença sim. Então, essa questão da seriedade para com a língua, que hoje em dia também tem uma corrente que pensa diferente. Vamos aceitar os erros, respeitar as diferenças culturais, o que vem da comunidade, o que vem da favela. Não, eu não aceito! E em respeito a eles, eu vou ensiná-los a linguagem culta. Porque, se eu disser que ... eu já vi muito professor que, inclusive com doutorado em pedagogia, dizendo não, eu tenho que respeitar o falar deles, eu tenho que respeitar o escrever deles, respeitar é uma coisa, aceitar é outra, né. Eu não vou desrespeitar dizendo de forma grosseira que ele está errado, mas eu vou ensinar o certo sim, esse é o meu dever. Eu não posso ter essa visão, quer dizer, segundo os pedagogos, os educadores atuais, os mais modernos, que seguem essa linha, eles dizem que tem que aceitar sim, mas eu não aceito e falo para eles o por quê. Porque eu quero que vocês um dia disputem o mesmo lugar no mercado de trabalho que os meus filhos estão disputando. Eu não quero segregar vocês, porque eu acho que é exclusão sim eu dizer que você pode falar “nóis vai”, quando em casa eu corrijo o meu filho e digo não, “nós vamos” e não deixo ele falar errado, isso para mim é hipocrisia, dizer que eu sou democrática, que eu respeito o meu aluno - eu

não acho isso respeito. Eu acho que o respeitar é dar condições iguais, você vai aprender sim a linguagem formal, você vai usar ou não, isso aí é uma escolha sua. Então, eu tenho tido esses retornos positivos, o aluno entende.

9. Você imagina o que a levou a ser considerada como uma professora marcante?

Eu acho que foi isso que eu acabei de falar, eles percebem que eu quero para eles o mesmo que eu quero para os meus filhos, ou o mesmo que eu queria para os meus alunos na escola particular. Eu não quero segregá-los pela questão do público, que é sempre visto como o mais fraco, o menos, o de qualidade inferior. Então, eu trabalho a autoestima, eu acho que é essa a questão.

10. Em sua opinião, o que um professor precisa desenvolver para ser considerado marcante?

Que ele não use palavras, mas que o aluno perceba que ensinar é um ato de muito prazer para ele. É um ato de prazer, é um ato de realização profissional. Porque quando você lida com o professor que faz o que gosta, isso de certa forma, é um contágio, existe um contágio, e eu, engraçado, isso é até curioso, já tinha decidido que eu gostava de dar aula, que eu queria dar aula, eu tinha essa vontade ainda na faculdade, quando um professor, por incrível que pareça, mais novo que eu, estava começando no magistério, ele me fez entender essa questão do ser contagiada. Um dia, eu falei para ele: “Eu fui contagiada pelo seu amor a literatura!” O amor dele pela literatura era tão grande, por Machado de Assis, porque eu nunca gostei de Machado de Assis, adolescente dificilmente gosta de Machado de Assis. Ele apresentou Machado de Assis de uma forma tão apaixonante, porque era a paixão dele. Então, estar apaixonado pelo o que ensina é contagioso. As pessoas se contagiam, nem todos, obviamente, mas se você tem aquele aluno que tem aquela fagulhazinha, aquela coisa que está lá adormecida, mas ele tem, você vai acender aquela vontade pelo contágio da paixão que você tem por aquilo que você está fazendo. Poxa, esse professor é feliz fazendo aquilo que faz, ele tem aquele brilho nos olhos de fazer, mesmo estando cansado, você percebe que ele faz o que gosta, então, ele é feliz profissionalmente. Eu acho que é isso que você passa.

11. O que você considera positivo na sua prática?

Eu falar a mesma língua que eles falam, mantendo o respeito, sabendo que há um limite, porque eu tenho preocupação em professores que se preocupam em ser adolescentes para se chegarem mais aos alunos. Eu não tenho essa preocupação não, de me comportar como adolescente, mas de falar a mesma língua, sem me esquecer da questão do respeito, eles me respeitam muito, mas eles acabam, tipo assim, me contando coisas, falando, comentando coisas que eles só comentariam com os colegas, mas eles comentam comigo, mas mantendo... eu percebo neles que existe uma barreira e eu faço questão de manter essa barreira, que é o limite do respeito. Então, eu acho que isso é bom, porque ao mesmo tempo em que eles têm aquela coisa mais descontraída comigo, eles sabem que não podem ultrapassar uma barreira do limite. Eles sabem o que eu gosto e o que eu não gosto, porque no primeiro dia de aula eu já coloco. Às vezes tem semana de talentos, caça-talentos, e aí alguns professores são muito rígidos e não liberam os alunos. Eu libero, a partir do momento em que alguém vier falar comigo e tiver planejamento, não é nada assim muito a vontade não. Uma turma de 2º Ano, no ano passado, me perguntou: “Professora, a senhora vai liberar?” E eu perguntei: “Tem muitas turmas participando?” Os alunos disseram: “Tem sim e só têm três ou quatro alunos na sala de aula.” Eu falei: “Eu vou lá, eu vou liberar, mas eu vou lá falar com vocês.” Mas havia mais alunos em sala, uns 10 alunos. Aí no que eu falei: “Vocês têm três minutos para desaparecer!” Quando eu falei isso, na mesma hora, eu nem sei por que eu falei isso, na minha cabeça, não era para desaparecer, era para trazer os alunos, mas eles saíram correndo e gritando: “A professora disse que a gente tem três minutos para desaparecer.” E aí saiu todo mundo correndo e eu fui até o pátio para falar com eles. Quando eu cheguei ao pátio, era uma correria, mas não para vir até a mim, mas para se esconder. Eu achei engraçado, porque eles corriam muito, aí eu disse: “Vocês não precisam se esconder não, vocês estão dispensados.” Quando eu falei isso, eles gritaram: “Beth, Beth!” Eles colocaram essa situação no facebook, porque nós temos um facebook só para alunos. De lá para cá, eu era muito rígida com essa turma, porque com a turma de 2º Ano, eu sou muito diferente, no 3º Ano que eles já foram meus, porque é aquilo que eu falei, é submatéria, todo mundo passa, é um “oba oba”, né. Então, eu tenho que pegar pesado para eles entenderem que a coisa tem que funcionar. A partir desse dia, eu até brinco com eles: “Vocês me deixaram tão desnorteada, que eu falei o que eu não queria falar.” De lá pra cá, a nossa relação foi bem mais light, eles perceberam que tem a questão do respeito e aí deu tudo certo.

12. O que você considera como negativo?

A questão da falta de respeito que é generalizada. A geração atual não tem como prioridade o respeito e os valores que fazem muita falta na escola. A família não prioriza isso também e na escola, a gente sente esses efeitos. Quando eu falei com eles sobre escola, valorização, que eles (alunos) estavam reclamando da matéria de história, eu disse para eles que eu já até me acostumei, porque a gente se adapta a tudo, a gente também não pode ficar reclamando, porque você acaba sendo chata, mas eu já me acostumei a essa questão porque quando eu tinha a idade deles e vinha alguém no corredor da escola, e não era só o professor não, podia ser uma pessoa mais velha e vai cruzar o meu caminho, eu, automaticamente, eu dou passagem para essa pessoa, porque é uma questão de educação, nós (a geração dela) fomos educados assim. Não que eu tivesse uma educação primorosa, mas a minha geração foi educada assim e eu não vejo isso na geração atual mesmo. Agora, o cúmulo do absurdo foi uma situação que eu passei com uma aluna cadeirante, que me impressionou demais, já não me impressiona mais me darem “encontrões” no corredor, tipo “vou passar mesmo”, não vou criar espaço para você passar - com isso tudo eu já me acostumei. Eu estava empurrando a cadeira da menina, ela tinha uma acompanhante, mas naquele dia, a acompanhante não tinha vindo e ela ficou sozinha e eu fui ajudando a empurrar para entrar no corredor, mas no corredor tem uma rampinha e você com uma cadeira pesada, você tem que fazer uma certa força para conseguir mover a cadeira, sem que a cadeira desça. Era hora do recreio e os alunos vinham na direção contrária. No momento que eu estava na rampinha para entrar no corredor, os alunos que vinham em direção contrária, simplesmente não desviavam, nem paravam e eu tentando desviar e a cadeira já estava descendo e nada. Aí eu tive que falar: “Vocês podem me dar licença, por favor? Eu preciso passar!” Eu tive que pedir e aquilo me deixou muito chocada, porque a gente acaba se acostumando com essa falta de gentileza, muitas vezes com grosseria, a gente acaba se acostumando, mas quando eu estou muito desgostosa, muito chateada, eu falo para eles (alunos): “Eu não quero me acostumar com grosserias, o dia que eu me acostumar com grosseria, eu vou me tornar uma pessoa pior e eu não quero isso.” Porque não é só se acostumar do tipo entender, porque isso não faz mais parte do cotidiano deles, eu tenho que entender essa geração nova, mas a grosseria é uma coisa que fere muito e eu não quero me acostumar, aí eu brinco com eles: “Eu já estou muito velha e eu não quero me acostumar, se eu fosse novinha seria mais fácil, mas eu não sou. Então vamos desistir, tá? E vocês vão colaborar, porque eu não vou me acostumar com

grosserias em sala de aula.” Aí, eles dão uma aliviada, não é assim um mar de rosas, eu não consigo maravilhas, mas muitas vezes você consegue alguma coisa e isso é bacana, você perceber que consegue alguma coisa positivamente na questão mesmo dos valores, da formação, dos valores deles, é muito legal.

13. O que você faz para envolver os seus alunos no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa?

Temas atuais. Temas atuais são fundamentais. Essa prática de trazer temas atuais é fundamental para motivá-los. Esse incentivo de discutir o que acontece, são temas que nem são tão atuais, mas que fazem parte da realidade deles. Gravidez na adolescência, por exemplo, não é um tema atual, mas faz parte da realidade deles, a aids faz parte da realidade deles e temas até mais delicados, como a aids, a questão da sexualidade, eu falo de uma forma muito aberta, sempre tomando muito cuidado com o vocabulário que eu vou usar, com os termos que eu vou usar, sempre com termos científicos, relação sexual e são temas que eles se envolvem de uma forma, até alunos que nunca se interessaram em aprender, eles se envolvem, eles fazem os exercícios. Então, eu tenho muito cuidado, quando eu trago um texto. Nesse livro, que eu estou usando por exemplo, os textos são sempre muito envolventes, os temas são envolventes, mas quando não são, eu corto. Tem um texto que fala sobre “a organização dos Estados Americanos”, eu já tentei várias vezes esse texto e eles não se interessam mesmo, só fazem porque são obrigados a fazer os exercícios e fazem tudo assim muito rápido, aí, não é uma coisa legal. O retorno não é legal. Tem um texto sobre Gandhi que é muito bom, que fala sobre a questão da generosidade e eu aproveito a questão do vocabulário, da estrutura gramatical e de quebra você pode falar sobre generosidade, sobre conseguir as coisas de uma forma mais pacífica. Isso tudo é muito legal.

14. Seus alunos disseram que você explica bem. Você pode dar um exemplo de como é explicar bem um conteúdo?

Explicar bem um conteúdo é você ter a capacidade de se colocar no lugar do aluno. No momento em que se explica um conteúdo, eu tenho que fazer um faz de conta de que sou eu

quem estou sentada ali na carteira ouvindo o que eu estou dizendo. Então, o que eu estou dizendo, está sendo claro para mim ou para o meu aluno? E jamais dizer que isso (conteúdo) é muito fácil. Porque se algum aluno achar que não é muito fácil, ele vai se sentir muito mal, se ele não conseguiu aprender aquilo, naquele momento, eu já me peguei falando que isso é muito fácil. Hoje em dia, eu já não falo mais, porque o falar “isso é muito fácil” não ajuda, muito pelo contrário, até atrapalha os que não acham que aquilo é muito fácil. Quem me ajudou nessa questão, por incrível que pareça, foi o meu irmão. Meu irmão foi meu aluno, porque ele sempre teve muitas dificuldades para aprender inglês e ele me pedia para ensinar e eu era muito intransigente, como ele mesmo falava. Mas é claro que eu abusava da condição de ser irmã, eu o chamava de burro, uma coisa horrorosa, que com outro eu jamais faria, mas aí entra a rivalidade entre irmãos, obviamente, que isso não poderia dar certo, era o que o meu irmão e a minha mãe falavam. A minha mãe e o meu irmão nunca conseguiram aprender, mas se matriculavam nos cursos, mas nunca conseguiram aprender e muita vezes foram muitos úteis para a minha auto-avaliação nessa questão de eu achar que todo mundo tem a facilidade que eu tive para aprender.

Então, quando aluna, eu também tive uma situação muito marcante, eu mudei de uma escola para outra, eu fiquei um mês aprendendo francês e quando eu soube que ia aprender inglês, eu entrei em pânico e fui bater a porta da vizinha que tinha o livro de inglês, porque eu ia estudar na turma dela, nessa escola nova, na escola particular, eu fui da escola pública para particular no 5º Ano, naquela época era o ginásio. Eu disse para ela assim: “Eu preciso ver (o livro), porque eu não sei, inglês eu nunca aprendi e estou nervosa.” Ela pegou o livro e eu o abri numa página: “He is a boy, she is a girl” - tinha um menino e uma menina, e eu nunca mais esqueci disso e disse: “É isso? Poxa, legal! Eu estava preocupada, eu estava nervosa.” Eu senti um alívio muito grande, porque aquilo tudo ali era muito claro para mim, só que, eu sempre falo para eles (alunos): “É claro que eu tinha muita facilidade para o inglês, não porque eu era maravilhosa, um gênio, eu não era uma aluna de ponta não, eu nunca fui, eu tinha muita dificuldade em matemática. Porque, geralmente, quem tem facilidade para línguas, tem dificuldades nas exatas. Eu era muito ruim, hein gente.” O que eu acho legal é que eles sentem um alívio porque eles pensam que você é um supra sumo da inteligência, principalmente na prefeitura, onde eles são alunos muito humildes e sempre digo para eles (alunos): “Eu era muito ruim em matemática, eu sempre tive muita dificuldade nas exatas, viu gente? Mas eu sabia que eu tinha que aprender, que eu tinha que me esforçar mais. Mas inglês, antes da professora ensinar, eu já estava sabendo”. Isso, para mim, não foi positivo para a minha prática pedagógica, por quê? Porque eu dizia: “Ah, gente! Verbo *to be*! Pelo

amor de Deus!” No início, eu fazia isso. Que coisa horrível! Pelo amor de Deus para mim, não para eles. Então, eu preciso me colocar no lugar deles e no exato momento em que eu estiver explicando, tentar pensar com a cabeça deles e me perguntar: “Isso está sendo claro para mim aluno?” E nunca esquecer a “*concept question*”, que é você perguntar, por exemplo, para *he, she* e *it*, eu tenho que acrescentar o “s” na terceira pessoa do singular no presente e é assim que funciona. E eu não vou perguntar: “Vocês entenderam? Não. Porque todos vão responder que sim, mesmo os que não entenderam.” Eu vou perguntar com as “*concept questions*”, que são perguntas que vão checar se o aluno aprendeu: “Natália, qual é a regrinha da terceira pessoa?” Aí, ela vai falar ou não, se ela não falar, eu peço que alguém fale e vou repetir e vou fazer outra pergunta. Então, a checagem do aprendizado jamais pode ser “Vocês entenderam?”; “Está claro isso?”; “Está claro até aqui?” Eu tinha muito essa prática, mas sempre estava claro, nunca estava obscuro, e, na verdade, não estava. Eu aprendi isso e isso era muito cobrado no curso de inglês, a gente fazia seminários de seis em seis meses e essas perguntas, se não me falhe a memória, a tradução são conceituais, perguntas conceituais.

15. Os seus alunos apontaram que você possui domínio da matéria. Você concorda? O que é ter domínio da matéria?

Sim, eu concordo. Ter domínio da matéria é você ter conhecimento daquilo que você ensina, é você conhecer o que está ensinando. Agora, eu não consigo conceber, sinceramente, eu não estou fazendo média, mas eu não consigo imaginar um professor que ensine um conteúdo que ele não domine. Acho que não deveria, aí é que entra a preocupação com a questão da formação de professores, eu já tinha essa ideia, essa ideia já estava bem sedimentada na minha mente, eu sempre bati nessa tecla, pelas escolas aonde eu trabalhei, eu sempre falei sobre isso após eu ter lido o livro “Ofício de Mestre”, de Miguel Arroyo. Eu fiz essa leitura que fala exatamente sobre o que sempre me angustiou que é a questão da desvalorização do professor, que ele (Miguel Arroyo) não chama de professor, ele chama de mestre o tempo todo. É um saber fazer, mas é um saber que tem valor pelo cuidado que é a formação do professor. Então, quer dizer isso sempre foi assim, justamente, ele coloca isso no livro porque deixou de ser. Ele coloca a questão do magistério ser o mais fácil, é uma ascensão social muito fácil, eu vou fazer o curso superior numa universidade pública, então eu vou ter que pegar esse caminho do magistério, não pela vocação e aí acontecem essas coisas todas que a gente vê hoje.

Professores muito mal formados e conseqüentemente, a escola sofre diretamente as conseqüências.

16. Existe alguma ação didática/pedagógica que você considera primordial para a sua prática?

Existem dois caminhos a serem seguidos, que é a questão do método comunicativo e o método do inglês instrumental. Então, há momentos em que eu fujo um pouco do método do inglês instrumental, porque eu acho que é uma injeção de ânimo. Porque o primordial no inglês instrumental, que é o que eu assumi trabalhar, é fazer o aluno perceber que autonomia na interpretação de textos é fundamental. Então, isso, eu digo para eles que é a dedução. Vocês vão deduzir, vocês não sabem o que é a palavra X e algumas palavras da frase, vocês têm conhecimento do vocabulário, eu sei o significado dessa palavra e dessa outra palavra aqui, eu tenho condições de deduzir. Então se eu não sei uma palavra ou outra desse período, eu não vou desistir e esperar que o professor me dê a tradução, eu vou usar a capacidade de dedução, de deduzir o significado dessa palavra. Essa prática no inglês instrumental para mim é fundamental: levá-los a ter autonomia para deduzir o significado das palavras que eles não conhecem no texto. Eu percebo a diferença de quando eles conseguem perceber que eles têm essa capacidade, é uma reação bem bacana. Eu percebo que isso é um estímulo para eles, porque eles não ficam naquela situação de passividade, esperando que o professor dê a tradução da frase toda. Às vezes, é claro, quando não tem condições eu dou a tradução, mas o processo de interpretação de textos ganha um aspecto dessa questão que a gente tem falado tanto, que é o aluno sujeito da sua própria aprendizagem, isso é muito importante. Acho que também é importante fugir daquele método que é muito rígido, por exemplo, fazer um “*drill*” numa aula para dar um ânimo, uma quebrada naquela coisa muito maçante, porque a leitura de texto é uma coisa silenciosa, às vezes é um pouco parada, mais monótono, para dar um tempero aí na aula, acho que ajuda.