



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO  
PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES**

**FABIANA QUERINO XAVIER E FONTES**

**ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA PÚBLICA**

**GUARABIRA  
2014**

FABIANA QUERINO XAVIER E FONTES

**ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA PÚBLICA**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de  
Pós-Graduação em Fundamentos da Educação, da Universidade  
Estadual da Paraíba – UFPB, como requisito para  
A obtenção do título de especialista.  
Orientador: Prof.º Dr. Luciano Nascimento Silva

GUARABIRA  
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F682e Fontes, Fabiana Querino Xavier e  
Ensino de línguas estrangeiras na escola pública [manuscrito]  
: / Fabiana Querino Xavier e Fontes. - 2014.  
50 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:  
práticas ped. interdisciplinares) - Universidade Estadual da  
Paraíba, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Prof. Dr. Luciano Nascimento Silva,  
Departamento de Direito".

1. Professores de língua estrangeira. 2. Linguística aplicada.  
3. Legislação educacional. I. Título.

21. ed. CDD 370.117 5

FABIANA QUERINO XAVIER E FONTES

## ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA PÚBLICA

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual da Paraíba – UFPB, como requisito para A obtenção do título de especialista.  
Orientador: Prof.º Dr. Luciano Nascimento Silva

Aprovada em 17 de maio de 2014



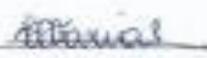
---

Prof.º Dr. Luciano Nascimento Silva  
Doutor em Ciências Jurídico-Criminais - FDUC  
Professor do Departamento de Direito – CH/UFPB  
(Presidente – Orientador)



---

Prof.ª Ms. José Otávio da Silva  
Mestre em Educação – UFPB  
Professor do Departamento de Educação – CH/UEPB



---

Prof.ª Luana Francisleyde Pessoa de Farias  
Mestre em Linguística – UFPB  
Professora da Esp. em Fundamentos da Educação – CH/UEPB

*Grande é o Senhor que dá poder às nossas palavras  
E nos faz ter fé suficiente para acreditar nelas  
Quando ainda são apenas sonhos!*

*Fabiana Querino Xavier e Fontes*

À **Maria de Lourdes Querino Xavier,**  
Meu insubstituível sentido e significado de mãe,  
**José Barbosa Xavier,**  
Meu pai e grande amor, a quem honro com o que sou,  
**Wildson Fontes Teodósio,**  
Dileto companheiro, metade de mim que reencontrei,  
Meu *alter ego*.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo amor incondicional e misericórdia,  
Por me ouvir pelas madrugadas e se fazer presente constantemente em mim.

A todos os meus familiares, amigos, colegas e alunos  
Por contribuírem no que sou.

Ao professor Orientador Luciano Nascimento Silva

Pela significativa presença neste trabalho,  
Pela paciência constante e crença na minha mudança.

A todos os professores e professoras, amigos e amigas que fiz durante o curso  
Pelo conhecimento e existência.

A todos os que fizeram minha pesquisa, meu trabalho, quase impossível  
Por me ensinarem a superar meus limites!

## **RESUMO**

Este trabalho apresenta os principais problemas na prática de professores de língua estrangeira e um comparativo entre Linguística Aplicada e Legislação Educacional. Promovendo um debate sobre a necessidade do profissional professor observar, compreender e refletir sobre a própria prática, compreendendo o seu papel neste meio, enquanto agente reflexivo e transformador. Há muitas controvérsias entre a literatura dos estudos linguísticos e leis, parâmetros e planos de cargos, carreira e remuneração que interferem na formação do professor, no seu aperfeiçoamento profissional e consequentemente na formação da competência linguística dos alunos. É necessário possuir várias competências para ser um profissional, frente aos desafios da educação atual, no entanto ser reflexivo é uma habilidade prioritária.

Palavras-chaves: Professores de Língua Estrangeira. Linguística Aplicada. Legislação Educacional.

## **ABSTRACT**

This work presents the main problems in foreign teachers practice, besides a comparison between Applied Linguistics and Education Laws. Promoting a debate about the need a teacher as a professional has to observe, comprehend, think about their practice itself, understanding their whole as a transformative professional. There are many controversies between linguistics literature, parameters and jobs careers plans that interfere in teachers' formation, in their professional development and students' linguistic competence formation consequently. It is necessary to pursue plenty of competences to be a real professional, to face the challenges of education nowadays, but to be reflexive, as a skill, is a priority.

**KeyWords:** Foreign Language Teachers. Applied Linguistics. Education Laws.

# SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>11</b>
<b>1. O ENSINO PÚBLICO DE LÍNGUA INGLESA .....</b>	<b>12</b>
1.1 Observação e Reflexão, ações indispensáveis.....	15
<b>2. LINGUÍSTICA APLICADA.....</b>	<b>20</b>
2.1 Formação de Professores: Relato Reflexivo.....	22
2.2 Atuação do Professor, a favor da aprendizagem.....	23
<b>3. DOCUMENTOS OFICIAIS E ENSINO (DE LÍNGUA ESTRANGEIRA) .....</b>	<b>26</b>
3.1 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 .....	31
3.2 Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR – Lei Municipal Nº. 820/2009.....	38
3.3 Referenciais Curriculares de Língua Estrangeira do Estado da Paraíba.....	43
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>48</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>49</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho investigativo surgiu da necessidade de compreender a razão, tendo em vista que tratamos do ensino formal na educação básica, da aprendizagem não concretizada de uma língua estrangeira ao término do ensino fundamental, o que requereu a observação de questões que transcendiam a sala de aula, através de uma revisão bibliográfica.

A força motriz que nos motivou a pesquisar tal assunto, no âmbito da escola pública, advém da crença na impossibilidade do ensino de língua estrangeira e consequentemente da aprendizagem de alguns alunos, por parte de pais e professores, e também da realização na prática do que menciona e aconselha os documentos oficiais e a legislação educacional. Acredita-se que apenas em centros de línguas se aprende uma língua estrangeira, de acordo com o discurso de alguns pais, alunos e professores.

Há questões, nesse contexto, que independem o professor e a escola alcançar seus objetivos educacionais. A realidade vivenciada por nós, professores, nunca pôde ser doutrinação em um manual didática ou de linguística e, muito menos, descrita em parâmetros, referenciais e leis educacionais.

Através deste trabalho poderemos ver as contradições existentes entre o que aconselha a literatura linguística e o que norteia os documentos oficiais. Tais controvérsias põem educadores e educandos em situações de despreparo, uma vez que o que lhes deveria guiar-lhes acaba lhes pondo mais dúvidas e incertezas.

Então, o que fazer se um professor de escola pública, precisando aperfeiçoar a sua prática, encontra, no sistema no qual está inserido, uma legislação restritiva e excludente? Do mesmo modo, o que fazer quando a cada mudança na LDB reduz-se a importância e a obrigatoriedade do ensino de línguas? E quando a linguística diz que há quatro habilidades em uma língua estrangeira a serem ensinadas: auditiva, oral, leitura e escrita e os documentos oficiais enfatizam o ensino apenas de vocabulário, leitura e tradução? Há como justificar críticas ao ensino de língua inglesa com tantas contradições?

Este trabalho apresentará os principais documentos oficiais e leis que baseiam a educação brasileira, conhecimentos linguísticos e a prática reflexiva que deve ser adotada pelo professor a fim de que o mesmo consiga filtrar o que há de melhor nos

escritos mencionados acima, aprendendo a conhecer a sua realidade singular e capacitando-se a compreender a sua prática criando-a e recriando-a constantemente.

## 1. O ENSINO PÚBLICO DE LÍNGUA INGLESA

O ensino de língua inglesa, quando ofertado pelo poder público, visa praticar a habilidade de tradução e organização de estruturas linguísticas, porém a grande questão é: por que ensinar gramática, concebendo esta como estruturas soltas ou unidas mecanicamente, e tradução, se estes não fomentam a esperada fluência?

Vemos assim, de forma negativa, o ensino de estruturas e/ou suas conexões entre si, embora seja impossível falar em língua sem dedicarmos especial atenção a sua gramática, pois as línguas naturais são históricas e a sua organização em estruturas é fruto da racionalidade com que operamos a linguagem, porém a criatividade, o pensamento – que é linguagem – não devem estar submetidos a questões dogmáticas.

Historicamente, a gramática é antes de tudo uma disciplina normativa: o gramático ensina como dizer o que temos a dizer. [...] a perspectiva do gramático frequentemente tem sido a do purismo, que só leva em consideração a norma mais rebuscada. (MARTIN, 2003, p. 164)

Todavia o rebuscado e culto, algumas vezes, não tem o necessário efeito comunicativo para o conceito de que *possuir uma língua é manejar com comodidade – ou pelo menos perceber – os diferentes registros, rebuscados, familiares e até vulgares. O ensino das línguas deve levar em conta a extraordinária diversidade das variações normativas* (MARTIN, 2003, p. 164-165).

Os alunos concluem o ensino fundamental e seguem para o ensino médio sem conseguir usar a língua estrangeira, que estudam na escola, para se comunicar pelas habilidades de fala, e em contrapartida, pela escuta e também não pela escrita. Nesse estágio, aprender inglês só lhes servirá para serem aprovados no vestibular ou no ENEM<sup>1</sup>. Daí surge-nos outro questionamento: a escola, na pessoa do professor, fornece-lhes espaços e oportunidades de pensar diferente? Aos alunos, lhes são dadas alternativas melhores?

Há muitos preconceitos relacionados à escola pública, referentes à limitações decorrentes do nível social, forma como o ensino público é visto, indisponibilidade de recursos e incapacidade dos alunos em aprender.

---

<sup>1</sup> Exame Nacional do Ensino Médio.

Tais conceitos formam um verdadeiro ciclo vicioso, já que não se promove uma política de formação de professores voltada ao avanço e ao crescimento docente nas instituições as quais pertencem. Ou seja, uma prática que busque vincular a realidade ao que se necessita aprender.

O ensino de língua estrangeira na escola pública resume-se a aulas de gramática normativa da língua e tradução, podendo isto ser decorrente da carência de suporte teórico e prático, como também da incapacidade de resolução de problemas que surgem em sala de aula.

Os cursos superiores de formação de professores estão desvinculados da real necessidade da escola pública, se tendo como base falta de meios concretos para se obter os objetivos do ensino, com referência à formação de competências linguísticas no aluno, como também no não incentivo ao avanço do processo de formação do professor. Além do não estímulo à pesquisa na própria prática como fomentadora da formação continuada,

A função de professor é hoje uma profissão muito desvalorizada, não só pelos baixos níveis salariais, mas também pelo tratamento que o professor recebe, seja do poder público, seja da sociedade de forma geral, ainda muito presa à concepção de que o professor é um mero técnico e que ensinar é algo simples, que depende apenas de boa vontade e treinamento. É preciso desencadear ações que viabilizem condições adequadas ao trabalho, carreira e salário, desenvolvimento pessoal e profissional. (REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, p. 17).

A falta de oportunidade e as barreiras que o professor encontra quando decide estudar e elevar seu nível de conhecimentos, seja da própria direção de sua escola, ou até mesmo da representação institucional de uma edilidade, promovem uma série de conflitos internos, os quais interferem na atuação desse profissional na sala de aula, ou seja, o docente perde as razões que o instigam a investir na própria profissão.

A postura do professor e da escola, frente ao ensino, depende de sua concepção de ensino de língua, promoção de sentidos, instrução de significados. Conceitos que frente à realidade do ensino público atual gera preconceitos que interferem no processo educativo.

É importante que estejamos prontos para identificar e desafiar constantemente nossos pressupostos e suas implicações: ao fazê-lo,

podemos entender mais facilmente de onde eles vêm, como se formam e quais as suas conseqüências em termos de ações, escolhas, estabelecimento de valores e julgamentos. (JORDÃO, 2006, p. 41)

Conceber a língua enquanto código é desprender-se de questões fundamentais como: quem somos, de onde viemos e para onde vamos, é ver na língua uma única realidade (verdade), um sistema objetivo, construído socialmente, porém independente de fatores individuais, pois em essência é a mesma para todos. Nessa visão de língua, ela é algo exterior ao falante.

O conceito de língua enquanto única realidade é responsável por vários tipos de preconceitos, pois impõe um conceito verdadeiro, detentor do poder. As variantes individuais não são consideradas, desprezando o caráter subjetivo da significação. É um conceito enxuto e neutro.

Contrariamente ao estruturalismo, tendo como fonte de crítica este, o pós-estruturalismo propõe um novo olhar sobre o conceito de língua até então aceito, a reflexão e reconstrução de conceitos e visões. A realidade está em quem observa, posto que a verdade seja construída pelo observador. A visão de mundo e a interpretação do mesmo são internas ao indivíduo, sendo a própria linguagem.

Apesar de considerar o caráter subjetivo da língua o pós-estruturalismo não desconsidera a noção de que o individual se constrói coletivamente nas interações sociais, ou seja, há um entrecruzamento de estruturas individuais e coletivas.

Educar o aluno de língua estrangeira sobre interpretações, possibilidades de sentidos, verdades, é conscientizá-lo da importância da reflexão e construção do senso crítico, é libertá-los de significados (códigos a serem decifrados), é abrir espaço ao debate do que é língua, sentido, significado, educar e ensinar.

Somos constituídos de uma identidade inacabada, decorrente das representações que reconhecemos. A escola é onde o saber sobre a nossa realidade, lugar no mundo, construção própria, identidade e língua devem se firmar a ponto de reforçar o que sabemos, melhorando e compreendendo a nossa própria história e participação nesta e em outras instâncias sociais.

O ensino de língua inglesa só é obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental de nove anos (correspondente a 10 anos de idade), o que contraria os estudos da aquisição da linguagem ao afirmarem ser entre 12 e 14 anos o momento de redução da capacidade de se aprender uma língua, pois na infância o cérebro

Ainda não está dividido em hemisfério direito e esquerdo, funcionalmente falando. Isto é, durante o período da puberdade ocorre um fenômeno biológico chamado de *lateralização*. Esse fenômeno faz com que o lado esquerdo passe a ser o receptor de experiências e estímulos externos e o lado direito o responsável por acomodar estes, enquanto conhecimento. Nas crianças, os dois hemisférios cerebrais interagem mais intimamente, sem fragmentação, caracterizando um período de intenso poder de apreensão de uma língua estrangeira. (XAVIER, 2010, p. 22)

Com esta investigação pretendemos apresentar as contradições existentes entre a legislação que norteia a oferta de ensino de língua estrangeira na escola pública, assim como os parâmetros e diretrizes curriculares disponibilizados pelo MEC e também pelo estado da Paraíba, a fim de justificar os problemas enfrentados em sala de aula, com o objetivo de construir um conjunto de ideias que remedeiem o processo ensino-aprendizagem, compreendendo todas as atitudes e ações que compõem o processo mencionado.

## **1.2. Observação e Reflexão, ações indispensáveis**

Ambas as práticas, observação e reflexão, no Brasil, ainda são muito recentes. A maioria dos livros de didática e manuais de educação busca propor métodos e concepções de ensino generalizadores, enquanto que as práticas supracitadas especificam as questões encontradas em um determinado contexto, para assim apontá-las, estudá-las e conseqüentemente solucioná-las.

A pesquisa na própria prática, vai mais além em sua proposta, buscando aspectos mais abstratos que revelem as identidades da sala de aula, em um modo geral, e, em outro mais específico, as características que, embora presentes em caráter especial, tenham correlação com características globais presentes em qualquer outra sala de aula.

Ou seja, em um aspecto geral, a sala de aula possui um professor, alunos, contexto, prática docente, metodologias, recursos e outros. A forma dinâmica de estes interagirem em um contexto escolar é o que uma sala de aula possui de identitário e específico.

Sob certos aspectos, a escola pode parecer imóvel: um professor, alunos carteiras, um quadro-negro. Às blusas cinzentas sucederam os

*jeans*, aos tamancos, os tênis; há um computador no canto da sala de aula, mas isso pode parecer secundário em relação à permanência de um grupo-classe, de uma relação pedagógica, de uma grade horária, de programas, de lições, de exercícios escolares, de provas, de boletins. (PERRENOUD, 2000, p. 156)

Levando-se em consideração a especificidade de um contexto escolar, a busca de um gesto apenas generalizador o faria perder sua diferença que vai além do horizonte escolar, que permite “uma homologia” entre o que a sala de aula possui de específico e geral. O específico constitui o geral e o geral constitui o específico. Uma ‘sala de aula’ não é apenas um conceito fechado, algo determinado para ser o que é, mas sim uma unidade de ensino que pode possuir diferentes interpretações frente à observação e reflexão do professor. *Resta aprender a analisar, a explicitar, a tomar consciência do que se faz.* (PERRENOUD, 2000, p. 160)

O processo de formação inicial do professor está muito voltado ao ensino de componentes curriculares que lhe garantirão proficiência na área específica de sua licenciatura, todavia o professor não apenas necessita de conhecimentos específicos de seu campo de atuação, mas também de conhecimentos didático-pedagógicos, ou seja, os saberes teóricos e práticos devem andar lado a lado, um respaldando o outro, trazendo sentido e eficiência à prática.

Conforme sua prática fica estável ou restritiva, seu conhecimento na prática se torna mais tácito e espontâneo. É esse conhecimento profissional que lhe permite confiar em sua especialização. Porém, à medida que os casos reflitam diferenças, ou lhe criem dúvidas [...]. Seu conhecimento profissional acumulado e tácito se mostra insuficiente para dar conta deste caso e são outros os recursos que irá utilizar. Necessita refletir, confrontar seu conhecimento prático com a situação para a qual o repertório disponível de casos não lhe proporciona uma resposta satisfatória. (CONTRERAS, 2002, p. 107-108).

O ensino precisa atender a real necessidade dos que procuram à escola. O fato de não existir um único modelo de sala de aula, dispensando assim a descrição e construção de um único método que possa corresponder a todos os lugares e clientela, vem, pois, despertar no meio acadêmico e conseqüentemente escolar as práticas de reflexão e observação.

Desse modo, cada professor pesquisa sobre sua própria prática, buscando entendê-la e encontrar soluções para as peculiaridades em, seu lugar específico de atuação, a escola e, mais especificamente, a sua sala de aula.

As universidades, responsáveis na maioria das vezes pela formação inicial dos educadores, precisam promover uma cultura de pesquisa que alcance o professor ainda aluno para habituá-lo a observar e refletir sobre sua própria prática quando então professor.

O professor de línguas, além da competência na língua que ensina, necessita de uma sólida formação linguística, esta, por sua vez, *deve ser um componente-chave da formação dos professores de línguas*. (MARTIN, 2003, p. 162).

A reflexão neste sentido perpassa a linguística aplicada, enquanto campo interdisciplinar de estudo da linguagem na vida real, atuando como formação continuada, pois manterá o professor em constante análise e pesquisa de suas ações, conduta e conceitos. Cabe então a academia não fornecer apenas conceitos e receitas prontas, mas a cultura da renovação do que se pensa e do que se faz. Como diz Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 134),

(...) a graduação concluída parece implicar o término do processo de formação do professor. (...) O professor como qualquer profissional, deveria ter uma educação continuada que propiciasse sua auto-formação e que fosse oportunizada de várias maneiras, por exemplo, cursos de extensão, especialização, e pós-graduação oferecidos pelas universidades. A crítica que aqui se coloca às universidades é que não há planejamento efetivo de apoio ao professor que deixa de ser aluno-professor. Os cursos de extensão e especialização que existem deixam a desejar uma vez que enfatizam regra geral, conteúdos que não favorecem a discussão da questão da interação professor-aluno (...).

A prática de observação seguida da reflexão deve promover discussões relevantes que contribuam no processo de ensino-aprendizagem, de cunho investigativo e crítico. O professor precisa deixar de ser apenas objeto de pesquisa e passar a ser sujeito, observador e crítico de sua prática.

A constante observação e reflexão precisam ser iniciadas de ‘cabeça limpa’ para que preconceitos e hipóteses não venham contaminar subjetivamente os resultados da pesquisa, manipulando e impondo paradigmas. É preciso focalizar a prática reflexiva em como o professor provoca a aprendizagem de seus alunos e não apenas se os alunos aprendem ou o que aprendem, ou seja, *o professor deveria experimentar em cada sala*

*de aula, tal como num laboratório, as melhores maneiras de atingir seus alunos, no processo de ensino-aprendizagem. (LÜDKE, 2001, p.3)*

A competência reflexiva propicia ao professor avaliar sua atuação e recriar seu modo de organizar situações de aprendizagem. A prática reflexiva é o meio pelo qual o professor esclarece a si mesmo seus objetivos.

Ter competência difere-se de ser competente, pois para muitos saber inovar é utilizar, muitas e cada vez mais, novas tecnologias - sendo o contrário a isso a chamada prática tradicional. Isso nos faz rever tal conceito, pois independente de utilizar todos e quaisquer recursos didáticos, o professor que reflete sobre sua prática procura através da observação construir relacionamentos concretos com seus alunos, ou seja, podendo utilizar ou não recursos sofisticados alcançar o desenvolvimento de competências indispensáveis a aprendizagem do educando.

A formação continua acompanha também transformações indenitárias. Sua própria institucionalização, ainda recente e frágil, é o primeiro sinal disso. Certamente, o aperfeiçoamento não é uma invenção que date de hoje. Ele se limitou, por muito tempo, ao domínio das técnicas artesanais ou à familiarização com novos programas, novos métodos e novos meios de ensino. Atualmente, todas as dimensões da formação inicial são retomadas e desenvolvidas em formação contínua. Alguns paradigmas novos aí se desenvolvem antes de serem integrados à formação inicial. (PERRENOUD, 2000, p. 158)

O que as escolas, secretarias de educação e outras instituições chamam de cursos, reciclagens, formação continuada, qualificações ou capacitações são momentos que pretendem ensinar algo relevante ou até mesmo trocas de experiências, conversas sem objetivos reflexivos e científicos, apenas diálogos, como forma de cumprir um protocolo de reuniões, mas que na verdade não foram pensadas para um determinado fim específico, com bases nos sujeitos da escola e suas necessidades. A prática reflexiva deve, pois favorecer o desenvolvimento, no professor, dos seguintes pontos:

- Saber explicitar as próprias práticas.
- Estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua.
- Negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede).
- Envolver-se em tarefas em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo.
- Acolher a formação dos colegas e participar dela. (PERRENOUD, 2000, p. 158).

A mudança de rumo que tem tomado a formação do professor exige dos profissionais do magistério habilidades e competências diversificadas, dentre elas a competência de estar constantemente revendo sua prática através da observação e da reflexão para tornar sua atuação uma ferramenta de transformação e compreensão do mundo.

## 2. LINGUÍSTICA APLICADA

Neste trabalho, como já mencionado, nos propomos a apresentar e analisar os preconceitos existentes no professor de língua estrangeira em sala de aula em decorrência das contradições existentes entre a Linguística Aplicada e a legislação oficial sobre o ensino de línguas no Brasil.

A Linguística Aplicada é um campo interdisciplinar, considerado novo por seus primeiros trabalhos datarem no ano de 1940, que se dispõe a analisar problemas que envolvem a linguagem na vida real. Neste trabalho, em um contexto didático específico, o ensino de língua inglesa na educação básica, ensino fundamental, em escola pública.

Através da Linguística Aplicada procuraremos entender como se dão as negociações em sala de aula com vistas à comunicação, em meio aos preconceitos, ao invés de uma abordagem puramente descritiva e preconceituosa que analisaria entre tais negociações, apenas, como deveriam ocorrer, sem valorizar as tentativas e acordos particulares por meio da linguagem.

Surge então, *com o interesse de desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial* e tem uma *Associação Internacional (a AILA) constituída em 1964*, o que nos mostra *como a LA é um campo de investigação relativamente novo*. (MOITA LOPES, 2009, p. 11)

Inicialmente a LA parecia ter surgido, apenas, para o ensino de línguas estrangeiras, não demorou muito e começou a constituir referências em trabalhos sobre tradução e mais tarde, também, questões que envolviam língua materna. Porém o que hoje chamamos Linguística Aplicada, no passado, teve mais aparência com aplicação linguística, pois se usava conceitos e regras linguísticas prévias sob influência do estruturalismo linguístico, que nessa época tinha seu auge, o que a tornava aplicável ao invés de aplicada, como hoje é entendida.

Os estudos em ‘Linguística Aplicada’ seguiam um padrão de aplicação, do exterior para o interior, havia a tentativa de generalizar conceitos e padronizar a aplicação.

É esclarecedor reler, especialmente, o famoso livro de Pit Corder de 1973, *Introducing Applied Linguistics*, no qual o autor indica que as decisões sobre a elaboração de programas e materiais para o ensino de línguas que o lingüista aplicado tem que fazer devem ser guiadas pela nossa compreensão atual da natureza da linguagem. (MOITA LOPES, 2009, p. 13)

Porém, mais claramente no trabalho de Widdowson, há uma primeira tentativa de diferenciação entre aplicar linguística e Linguística Aplicada, onde ele afirma que entre professores de línguas há uma necessidade de serem guiados por paradigmas linguísticos estabelecidos por linguistas, porém, para que não soframos influência de linguistas. Para o autor a LA deve procurar um modelo aplicável a seu objetivo. (MOITA LOPES, 2009)

Uma segunda forma de enxergar a linguística aplicada retira sua exclusividade de adentrar apenas contextos escolares, ampliando seus caminhos, enxergando outros contextos institucionais, ao investigar não apenas a língua, mas sua constituição no social (jornais, revistas, internet, bancos, delegacias, restaurantes e hospitais) preocupando-se com a prática da linguagem na vida social, passando *a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula.* (MOITA LOPES, 2009, p.18).

Assim a Linguística Aplicada perpassou vários outros campos do conhecimento chegando a ser considerada ‘indisciplinar’, por não se limitar a paradigmas e estar em constante mistura com outras áreas e sempre ampliando seus contextos de análise e objetos de estudo.

Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos. (FABRÍCIO apud MOITA LOPES, 2009, p. 19)

É nesta perspectiva de Linguística Aplicada Indisciplinar que guiarei esta pesquisa, no que envolve vários temas geradores inter/transdisciplinados com um único fim: repensar os relacionamentos da vida social em sala de aula, ao entrecruzarmos leis, preconceitos, práticas de linguagem, formação de professores, ensino de línguas, alunos e escola pública, constituímos teorizações disciplinares.

O fato é que as áreas do conhecimento mudam e novos modos de produzir conhecimento são reinventados, e aos pesquisadores, como sempre, cabe escolher os caminhos a seguir [...] a LA tem se repensado continuamente, o que também devo dizer, está acontecendo em outros campos: provavelmente, um repensar característico das sociedades reflexivas em que vivemos. (GIDDENS et al apud MOITA LOPES, 2009, p. 20)

## 2.1 Formação de Professores: Relato Reflexivo

O trabalho educativo requer certas exigências constantes para atualização e aprendizagem de novas temáticas que surgem com o tempo, das mudanças sociais e das necessidades da comunidade onde o professor está inserido.

Nesse sentido, da prática docente vem se exigindo algo mais que conhecimentos técnicos e metodológicos no fazer pedagógico. Trata-se de uma prática de observação e reflexão contínua da própria prática a fim de promover a formação do professor e conseqüentemente, o desenvolvimento de uma competência que garantirá o sucesso da prática educativa, o ser reflexivo.

Ao professor da atualidade exige-se, uma formação contínua que complemente, suplemente e aperfeiçoe sua formação inicial. Como elenca Perrenoud (2000, p. 160):

- Formar-se não é – como uma visão burocrática poderia, às vezes, fazer crer – fazer cursos (mesmo ativamente); é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação.
- Entre esses procedimentos, podem-se mencionar a leitura, a experimentação, a inovação, o trabalho em equipe, a participação em um projeto de instituição, a reflexão pessoal regular, a redação de um jornal ou a simples discussão com os colegas;
- Sabe-se cada vez mais claramente que o mecanismo fundamental depende do que se chama agora com Schön (1994, 1996) de prática reflexiva.

Administrar a própria formação contínua é uma das 10 competências profissionais a serem desenvolvidas pelo professor, tendo como conceito de competência o que Perrenoud (2000, p. 25), refere-se à *práticas que deveriam orientar as formações iniciais e contínuas, aquelas que contribuem para a luta contra o fracasso escolar e desenvolvem a cidadania, aquelas que recorrem à pesquisa e enfatizam a prática reflexiva.*

Perrenoud dá grande importância à última competência, é a que considera mais importante por condicionar e construir todas as demais competências, ou seja, a prática reflexiva. *Essa competência é, na realidade, a base de uma auto formação. (...) direcionam-se a um planejamento didático mais flexível, negociado com os alunos, suscetível de integrar ocasiões e aportes imprevisíveis.* (PERRENOUD, 2000, p. 156 -

160). A prática reflexiva é o meio pelo qual o professor esclarece a si mesmo seus objetivos.

Desde seu surgimento, a formação contínua dos professores refere-se às práticas profissionais, mas faz pouco tempo que ela parte regularmente das práticas em vigor, para fazê-las mudarem, graças a um desvio reflexivo.

Pode-se então, julgar os professores capazes de explicitar e de analisar suas práticas tirarão melhor partido dessas novas modalidades de formação contínua. (PERRENOUD, 2000, p. 159)

Deste modo, os relatos reflexivos são textos de cunho autobiográficos que servem para promover a partilha do pensamento e sentimento do professor: sua voz. Através da reflexão escrita e depois compartilhada é meio indispensável ao autoconhecimento e (re)pensar da prática do profissional professor. O que Signorini (2000) chamou de contribuições, em contexto sociointeracionista à formação continuada de professores, resulta na construção de uma identidade individual primeiramente e logo depois social.

Criar mecanismos e espaços de reflexão para teorias e práticas que constituem os modos individuais e coletivos de compreensão e de produção-reprodução desse campo de trabalho, bem como das identidades profissionais, individuais e de grupo (SIGNORINI, 2000, p. 41).

Há vários gêneros discursivos que promovem a construção da identidade social e profissional como: crônica, rap, poema, relatos de experiência, dentre outros. Por meio deles revela-se a consciência do papel enquanto profissional da educação. *O grande interesse neste tipo de relato não está na revelação de uma vontade oculta ou desconhecida, e sim na criação de um espaço de experimentação e subjetivação de interesse para a formação do professor* (SIGNORINI, 2006, p.54).

Desta forma, contribui grandemente na atuação de um professor de Língua Estrangeira, permite a análise dos próprios medos e dificuldades, pode reconfigurar a atuação do professor, estimular os alunos a participarem do próprio processo de ensino e aprendizagem como sujeitos ativos e produtores de sentidos.

## **2.2 Atuação do Professor, a favor da aprendizagem**

As interações professor-aluno em sala de aula devem proporcionar segurança e confiança no processo de ensino-aprendizagem, para que isso aconteça o professor deve usar os gestos a seu favor, ao afirmar, apontar, explicar, ouvir e esperar a manifestação de seus alunos. *Os gestos por seu caráter representativo, isto é, utiliza-se de signos para representar significados, contribui na aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade, a língua* (VYGOTSKY, 1994, p.101).

Geralmente os alunos de língua estrangeira possuem atitudes de aversão ao estudo da língua, tendo em vista que nas escolas a língua estrangeira é tratada como refere-se Bakhtin: são ensinadas nas escolas como se fossem línguas mortas: texto e tradução.

Os gestos explícitos provocam uma aprendizagem mais significativa, constroem saberes e estimulam a capacidade cognitiva do indivíduo de compreender e intervir no seu próprio processo de construção de conexões de símbolos e estruturas linguísticas.

Os discentes estão sempre em busca de tradução ao português de tudo que se fala em sala de aula, os “gestos” são acessórios a performance do professor de línguas, de uma maneira precisa, favorecem a comunicação com os alunos para que aprendam sem utilizar dicionários ou falar na língua materna. A tradução, deste modo, ocorre inglês/gestos, evitando o uso de inglês/português.

O professor deve utilizar-se da variedade em todas as áreas de ensino, pois os alunos não conseguem concentrar-se numa atividade por mais do que uma limitada parcela de tempo. Assim, cabe ao professor variar suas metodologias e fazer a aula dinâmica, para que os educandos prestem atenção, se entusiasmem com a aula e, conseqüentemente, aprendam o conteúdo. (NUNES, 2009)

Portanto o diferencial em uma aula de língua estrangeira é a capacidade do professor dinamizar suas aulas, seus gestos, movimentos do corpo, atitudes que chamem a atenção dos alunos e os entusiasmem a aprender, mobilizando e acionando esquemas mentais, afetivos e funções psico-neurológicas responsáveis pela ação de pensar. *O professor animado é um entusiasta, e o entusiasmo contagia dentro do espaço restrito que é o da sala de aula* (DI PIETRO, 1987, p. 111).

(...) são nos momentos de interação, instantes compartilhados e vividos em conjunto, que o domínio afetivo se une à esfera cognitiva e o aluno age de forma integral, como realmente é, como um todo. Ou seja, ele age não só com a razão, mas também com os sentimentos e as

emoções. Portanto, neste momento de interação, de convívio, de vida em conjunto, o aluno torna-se presente por inteiro, pois a razão e os sentimentos se unem, guiando seu comportamento. (HAIDT, 1994, p. 56)

*O professor é responsável pela melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, cabendo a ele desenvolver novas práticas didáticas que permitam aos discentes um maior aprendizado* (NUNES, 2009). Quando um gesto é eficaz, ou seja, quando o professor consegue transmitir sentidos, falando inglês simultaneamente aos gestos e muitas vezes sem falar, interagindo, o aluno sente-se motivado e capaz de compreender e conseqüentemente de aprender, como também acalma o aspecto emocional, a ansiedade em descobrir o que o professor está falando ou expondo na língua estrangeira.

### 3. DOCUMENTOS OFICIAIS E ENSINO (DE LÍNGUA ESTRANGEIRA)

Entre as habilidades que a profissão professor exige nos dias atuais, ser reflexivo, entender a própria atuação, é uma competência prioritária. O problema do fracasso do ensino de línguas é geralmente mascarado pelo fracasso na aprendizagem do aluno.

Dessa maneira, a pesquisa sobre os problemas da escola pública muitas vezes toma caminhos diferentes, ou seja, onde há profissionais capacitados e preparados o índice de fracassos, certamente, será quase nulo. Sem esquecer que também há outros fatores sociais envolvidos nesse contexto, a exemplo da família. Sobre a formação dos profissionais da educação assim menciona a LDB (9.394/96):

**Artigo 61.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

**I-** ingresso exclusivamente por concurso público de provas e título;

**II-** aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

**II-** piso salarial profissional;

**III-** progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

**V-** período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

**VI** – condições adequadas de trabalho.

O ingresso no cargo de professor na rede pública de ensino deve acontecer mediante a aprovação do mesmo em concurso público, o que de certa maneira comprova os conhecimentos da área que se destina lecionar, ou seja, *a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de títulos, ressalvadas as nomeações para cargo de comissão declarada em lei livre de nomeação e exoneração* (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Art. 37).

Uma grande questão surge a despeito do sistema de avaliação utilizado em tal aprovação, se são dignos de aceitação científica ou se simplesmente procuram medir conhecimentos acumulados. Ou seja, o que tem estado ausente ou presente no processo de formação de professores de língua estrangeira, que atuam na rede pública, se comprovam através de concurso público que são capazes de exercer tal cargo, que lhes tem dado espaço ao surgimento de preconceitos?

Entretanto, não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é, por si só, garantia de qualidade. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável à criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores. (REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES 2002, p. 17).

O processo de ensino é fator indispensável ao desenvolvimento intelectual humano. O saber possibilita ao aprendiz a capacidade de autopromoção e crescimento pessoal no meio social onde vive.

A história demonstra que, desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas. As línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural. (PAIVA, 2003, p. 53)

Apesar dos fins nobres aos quais se destina a educação, esta tem sido observada e, portanto, aplicada de forma alienada e mal entendida.

O grande problema dos preconceitos no âmago das relações escolares é a socialização desses conceitos, que por muitas vezes, tornam-se verdades sociais e históricas a ponto de influenciarem os documentos oficiais e retornarem ao ambiente escolar cada vez que um professor limita sua capacidade de ensinar e a do aluno em aprender pelo fato de assim acreditar, trata-se assim de informações culturais e não científicas. *O ensino-aprendizagem de línguas nunca foi tratado com muito respeito em nosso país, pelo menos no papel.* (RIJO, s/d)

É assim que vemos o texto dos PCNs (p.20), a reprodução de um preconceito e a confusão que se faz, onde primeiro afirma que a maioria dos professores possuem pouco domínio de habilidades orais, mesmo assim aconselha priorizar a prática de leitura.

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático [quando existe] etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termo da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes.

*É surrealista que um documento do próprio MEC reafirme a má condição do ensino no país e que se acomode a essa situação adversa em vez de propor políticas de qualificação docente e de melhoria do ensino.* (PAIVA, 2003, p.58) Outro preconceito dessa natureza aparece nos Referências para Formação de Professores, afirmando ser precária a formação dos professores e conseqüentemente a capacidade de aprender dos alunos.

É consensual a afirmação de que a formação de que dispõem os professores hoje no Brasil não contribui suficientemente para que seus alunos se desenvolvam como pessoas, tenham sucesso nas aprendizagens escolares e, principalmente, participem como cidadãos de pleno direito num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. (REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2002, P. 16).

Muito se comenta nos dias atuais sobre a importância do ensino, de estudar uma língua estrangeira e também da necessidade de se trazer os avanços científicos das novas reflexões das questões envolvidas no processo de ensino para o espaço escolar. O conhecimento científico precisa deixar o ambiente acadêmico e mergulhar nas reais carências sociais do ensino ao qual se dirigem.

A tentativa de levar o saber construído nos centros de pesquisa até o meio social se depara com uma grande ignorância sobre a importância do ensino, tal ação consegue uma considerável invisibilidade na escola pública. O aluno não tem estado convencido da importância de investir nos estudos, estudar uma língua, nem no fato de que o conhecimento de uma língua estrangeira significa exercer a própria cidadania e tomar posse do patrimônio intelectual da humanidade, contrariamente ao que anseia os documentos oficiais que

a Educação Básica, demanda primeira das sociedades democráticas, seja prioridade nacional como garantia inalienável do exercício da cidadania plena.

[...] a Educação Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, além de cooperar desta dinâmica [de dar sequência ao ensino médio] é indispensável para a nação. E o é de tal maneira que o direito a ela, do qual todos são titulares (direito subjetivo), é um dever, um dever de Estado (direito público). Daí porque o Poder Público é investido de autoridade para impô-la como obrigatória a todos e a cada um. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 1998)

Entendendo a cidadania como pertença ativa e passiva, interna e externa de indivíduos em estado nação com direitos e garantias universais em um nível específico de igualdade. *São direitos sociais, a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados na forma da lei* (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, Art. 6º), ou como nos afirma a LDB (9.394/96), sendo a mesma a Lei que disciplina a educação escolar:

**Artigo 1º** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

**Artigo 2º** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O ensino de inglês como língua estrangeira desta forma deve ser sempre repensado em termos de realidade da escola pública brasileira, tendo como ponto de partida a análise do perfil dos envolvidos neste processo de ensino, contudo o aparecimento de preconceitos inseridos na prática docente, como também a relevância destes no processo de ensino como um todo.

Alguma concepção de mundo sempre informa nossas atitudes e orienta nossas escolhas. Diante disso, é preciso estar, como os escoteiros, sempre alertas para os pressupostos que fundamentam não apenas nossas ações, mas também nossos pensamentos, nossos valores, nossos procedimentos interpretativos diante das coisas do mundo.

Assim, ao ensinar línguas estrangeiras, os professores e seus alunos adentram a sala de aula, munidos de uma ou várias séries de pressupostos sobre o que seja língua, sobre o processo de ensino/aprendizagem daquela língua, sobre seu capital cultural no contexto social em que se insere. (JORDÃO, 2006, p. 41)

Sobre educação básica assim se refere à LDB (9.394/96) no Artigo 22: *A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.*

Ao meu entender, a geração de preconceitos existentes na escola pública é oriunda da compreensão de ensino e de língua possuído pelos próprios professores, este

em decorrência de uma ideologia nacional de que o aluno de escola pública é carente de habilidades indispensáveis à aprendizagem de uma língua estrangeira.

Tem repercutido bastante o preconceito por parte do professor com relação à capacidade de aprender de seus alunos, como também a crença de que existe um aluno ideal proveniente de uma família perfeita, estruturada e organizada, de posse de todos materiais escolares dos quais necessita na escola, bem vestido, comportado e consciente de seus deveres enquanto aluno.

Tais pressupostos nem sempre encontram respaldo nas teorias desenvolvidas por lingüistas renomados, mas resultam do entrecruzamento ao mesmo tempo particular e socialmente construído que cada indivíduo realiza entre as diferentes comunidades discursivas de que faz parte. Esses entrecruzamentos, muitas vezes culturalmente determinados, são determinantes de nossas atitudes para com práticas de sala de aula e dependem tanto de nossas preferências individuais quanto de nosso condicionamento social, cultural, intelectual. Dependem de nossas filiações teóricas, de nossas predileções interpretativas, de nossas visões de mundo particulares e daquelas que partilhamos com nossas comunidades. (JORDÃO, 2006, p. 61)

Muitas vezes o fato de o aluno de escola pública não ter acesso, ou não possuir a cultura de buscar, aos bens informativos que a classe majoritária detém, como, jornais, revistas, Internet e outros, gera certa crença de que o não acesso de meios que expõem a língua materna pode causar deficiência no processo de ensino de uma língua estrangeira.

Em contrapartida há algo realmente importante e que quase não se considera, é que, enquanto não se tem acesso a certas leituras, ele está se apropriando de uma outra linguagem própria de seu contexto social, pois somos seres necessariamente comunicativos, dessa maneira não há comprometimento do desenvolvimento cognitivo das competências linguísticas, tornando-se, pois, um aliado do professor que deve ter como base as capacidades linguísticas, isto é, a linguagem de seus alunos.

As línguas naturais são históricas, e quanto à linguagem, não existe uma linguagem ideal e sim linguagens individuais e diferentes que devem ser respeitadas. Aqui não reprovamos o ensino da gramática, visto que toda língua possui e depende de uma para existir, e sim o ensino de estruturas linguísticas descontextualizadas e com significados determinados *a priori*.

Citando Labov (1969), Moita Lopes (1996 p. 68) mostra que *uma linguagem diferente não implica em ser deficiente, ou seja, não há razão para se entender uma*

*linguagem diferente como deficiente*. Observa-se, portanto que tal questão possui proveniência ideológica, onde a classe majoritária da sociedade é tida como modelo perfeito para ser e seguir, possuindo as melhores qualidades e exemplos a serem seguidos.

O cunho ideológico dos preconceitos sobre o ensino de línguas na escola pública revela que a escola possui professores com ideologias diferentes das que a escola necessita para fornecer aos seus alunos conhecimentos por meio do ensino, ou seja, o preconceito inicialmente considerado lingüístico é ideologicamente social.

Assim sendo, o que a escola - enquanto instituição do sistema capitalista - tem feito é impedir o reconhecimento das relações de exploração, colocado para que as classes subalternas acreditem nas suas deficiências que, por serem próprias de sua natureza, as impedem de alterar o processo da história. (MOITA LOPES, 1996, p. 70).

Numa profunda análise por meio da leitura dos documentos oficiais entendemos que ao doutrinar o ensino, conseqüentemente, influenciam o ensino de línguas, a concepção e promoção de formação de professores de línguas e do processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras em escolas públicas, assim como o andamento do ensino fundamental, contexto foco desta pesquisa.

### **3.1 LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96**

Nos dias atuais a preocupação com a formação de professores está presente nos mais variados debates e pesquisas relacionadas à melhoria da qualidade do ensino.

O poder público e as instituições, a academia e outras entidades – científicas, acadêmicas, estudantis, sindicais, profissionais, ONGs, movimentos sociais e populares – envolvidos na causa pela educação já reconhecem que melhorar a qualidade da formação dos professores – seja ela inicial e/ou contínua – é a mais eficaz iniciativa que pode haver na busca de um processo de ensino-aprendizagem mais condigno com as exigências dos tempos de hoje.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB (9.394/96) contaram durante sua elaboração com a participação do FNDEP<sup>2</sup>, movimento social que resultou da união de

---

<sup>2</sup> Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

diversas entidades: sindicais, educacionais, de trabalhadores profissionais da área da educação e de movimentos estudantis. União que reivindicou o direito a escola pública de qualidade e se opôs ao regime militar vigente na época.

Um dos grandes interesses desse movimento era tornar exclusividade da escola pública (excluindo escolas comunitárias) as verbas destinadas à educação. Razão pela qual teve em oposição entidades representantes das escolas particulares e comunitárias, que encontravam espaço para mudar seus regimes jurídicos e se tornarem beneficiárias da verba pública e emendas que tentaram acabar com a gratuidade do ensino e a gestão democrática da escola.

Nessa fase de caos e mudanças no campo político do Brasil, nossas leis maiores foram pensadas. O FNDEP interveio no processo constituinte (1987-1988). Em 2004 este movimento promoveu o CONED<sup>3</sup> que definiu prioridades para a mudança na política educacional dos anos futuros. Ao enfatizar que *a educação não é mercadoria*, assume que a educação (leis, verbas e conceitos) muitas vezes serve para camuflar interesses de cunho privatista e empresarial.

1 - Defender a educação como um direito social, cujo objetivo é proporcionar a todas as pessoas humanização e a plena cidadania. Portanto a educação não é mercadoria.

[...]

4 - Disseminar a concepção de que a qualidade da educação, fundamentada num processo emancipador da sociedade, depende em grande parte, das condições de trabalho dos profissionais da educação, aí incluídos o regime de contratação, a gestão democrática, a valorização salarial, o número de alunos por turma, instalações e equipamentos escolares, disponibilidade de materiais didáticos e alocação de tempo remunerado para a preparação do trabalho didático e pedagógico e para a formação inicial e continuada.

[...] (CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005)

Antes todos os setores envolvidos no debate por uma educação de qualidade estavam focados em temas relacionados à aprendizagem dos alunos, prioritariamente, desconsiderando o fato de que para executar qualquer concepção de aprendizagem se faz necessária à existência de professores mais preparados e em constante aperfeiçoamento. Isso deve-se aos rumos que a pesquisa em educação e ensino de línguas tem tomado e o conhecimento que tem surgido, sendo indispensável seu compartilhamento tanto com os professores que estão em processo de formação inicial

---

<sup>3</sup> Congresso Nacional de Educação.

quanto com aqueles que já concluíram suas licenciaturas e estão em pleno exercício da docência.

A LDB, hoje em vigor, começou a ser engendrada na década de 80 e aprovada em dezembro de 1996, o que nos faz, logicamente, acreditar que não esteja coerente com as novas demandas expressas por nossa sociedade 18 anos pós LDB. Quantas mudanças a sociedade sofreu neste período e que a “nova” LDB não mais acompanha?

Num tempo marcado por inovações tecnológicas e políticas neoliberais há muitas críticas dirigidas à LDB, por em seu texto aparecerem algumas ideologias apelativas ao setor privado e a ausência de uma política educacional que garanta a promoção das medidas nela preconizadas quando da formação de professores. Assim como ambiguidades que são espaço a interpretações prejudiciais a educação.

O modelo neoliberal reduz as ações e os investimentos do poder público e incentiva privatizações. Foi nesse contexto político que a LDB (9.394/96) foi pensada. Há muitas lacunas abertas em todo seu texto, sem esclarecimento em termos práticos de como fazer o escrito no papel vir a existir. Com a nova LDB

Parecia que, finalmente, o ensino de línguas estrangeiras via sua importância legitimada ao ser acolhido pela legislação educacional. No entanto, algumas ações governamentais e algumas brechas na LDB demonstram que o ensino de idiomas ainda é visto como algo pouco relevante ou deslocado dos projetos pedagógicos. (PAIVA, 2003, p. 58)

A LDB atual em alguns pontos retrocede tendo como referência as duas leis que lhe antecederam: no Art. 72 da Lei 4024/61 e no Art. 29 da 5692/71, onde para o ensino de 1º e 2º graus são admitidos professores licenciados ou especialistas, enquanto que a LDB atual não menciona os especialistas<sup>4</sup>, dá prioridade aos licenciados (vemos destaque no discurso), porém admite como formação mínima a formação em nível médio no curso normal para a docência nas primeiras séries do ensino fundamental.

Esse apelo à formação básica do professor mascara os problemas e as contradições do capitalismo, considerando o professor um mero técnico em educação, que serve de imediato ao ensino, sem lhe fazer necessário todo um aporte teórico e

---

<sup>4</sup> A LDB (Lei 9.394/96) menciona os especialistas no Art. 64 quando exige que os “profissionais para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em curso graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação, a base comum.

científico a sua ação. Aceita o licenciado como intelectual, mas na falta deste admite o técnico/operário pronto para o trabalho manual – que não exige conhecimentos aprofundados e sim a capacidade de seguir um método, desconsiderando que

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos de Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico-prática visando a preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas nas matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras. (LIBÂNEO, 1994, p. 27)

Observando a história do ensino de línguas no Brasil é perceptível sua decadência nos mais variados detalhes. No império, o ensino de língua inglesa era obrigatório desde 1837, na República as salas de 1ª a 4ª série possuíam 8 horas semanais de aula de inglês e no ginásio 3 anos de aprendizagem lhes eram destinados.

[...] com a chegada do cinema falado, na década de 20, a língua inglesa começou a penetrar nossa cultura.

[...]

Após a segunda guerra mundial [na década de 40], intensifica-se a dependência econômica e cultural Brasileira em relação aos Estados Unidos e a necessidade ou desejo de se aprender inglês é cada vez maior. (PAIVA, 2003, p. 54)

No entanto nas LDBs anteriores a atual o ensino de línguas não esteve entre as disciplinas consideradas obrigatórias, tal ensino aparece apenas em caráter de recomendação, constituindo aos Conselhos Estaduais de Educação decidir sobre qual língua estrangeira oferecer e em que carga horária, *quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência*. (LDB 5.692/71, Art. 7º).

A não obrigatoriedade do Ensino de LE trouxe como consequência a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras para todo o país: a diminuição drástica da carga horária, chegando a apenas uma aula por semana em várias instituições; e um status inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois em alguns estados, as línguas estrangeiras perdem o “poder” de reprovar. (PAIVA, 2006, p.56)

Atualmente a disciplina de língua estrangeira, na maioria das escolas é ministrada em duas aulas semanais, podendo esse número variar em aumentos bem pequenos, nada que supere ou se aproxime da quantidade de aulas destinadas às outras

disciplinas. O mesmo ocorre nos vestibulares, onde a prova com menos questões é sempre a de língua estrangeira, fatores que constroem a convicção de que deve ser a disciplina a ser menos estudada, passa a ser a menos valorizada, então acabam se preocupando menos com ela.

É comum nas escolas, quando um aluno é reprovado em língua estrangeira, os diretores ou os pais não aceitam esse fato, por considerarem que o mais importante é ser aprovado em Português e Matemática, ou seja, se o aluno for aprovado nestas duas aceita-se que seja reprovado em língua estrangeira também, se for o caso, quando não, o professor de LE é coagido a aprovar o aluno.

No entanto, falar uma língua estrangeira é fator decisivo na competitividade do mundo atual, é obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental, e é dever do Estado garantir aos cidadãos o exercício pleno de sua cidadania, no que concerne ao direito à educação nos limites da lei.

*A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB 9.394/96, Artigo 2º)*

A partir da reflexão, incentivo à pesquisa, ocorrerá uma mudança de concepção, de valores e atitudes não apenas dos professores mais de toda sociedade frente à educação, pois estão acostumados a uma visão atrasada e tradicional sobre o ensino. Eis a magnitude da Educação *envolver todas as dimensões do ser humano: o singulus, o civis, o socius ou seja, a pessoa em suas relações individuais, civis e sociais.* (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, 1998)

Na LDB (Lei 9.394/96), o texto do Art. 24, Inciso IV abre espaço para que na escola haja uma sala apropriada para o ensino de língua estrangeira, com equipamentos, espaço e materiais adequados, a fim de integrar alunos de séries diferentes, porém com nível distinto de acompanhamento da disciplina, o que no geral não acontece.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns.  
[...]  
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; (grifo nosso)

O ensino de língua estrangeira na educação básica não constitui um componente curricular obrigatório, mesmo sendo obrigatoriamente incluído na parte diversificada. O currículo do ensino fundamental deve seguir uma base comum nacional, porém estando o ensino de línguas estrangeiras em uma parte diversificada, como existir uma base comum nacional? Na grande maioria das escolas públicas há 6 anos atrás não havia ao menos condições ou permissão para adoção de livro didático de língua estrangeira

Havendo que respeitar as exigências da clientela para definir a parte diversificada há uma necessidade comum nacional, a d.e uma sociedade tecnológica que está em constante contato com línguas estrangeiras – principalmente a língua inglesa, devido à internet – exigida como diferencial o conhecimento de línguas estrangeiras para prosseguir estudos e também para manter-se no mercado de trabalho.

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

§ 5º. Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série<sup>5</sup>, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (PCCR – GUARABIRA/PB, LEI 820/2009)

No Brasil há um considerável fluxo de empresas multinacionais, assim como privatizações assumidas por comandos internacionais, além do grande número de produtos importados com descrições em língua estrangeira e também a exportação de produtos e de sua rotulação em língua estrangeira para assim garantir o sucesso brasileiro no comércio internacional. A língua inglesa é considerada uma língua internacional por ser falada em todos os países do globo, como língua materna, segunda língua ou língua estrangeira.

Desenvolver no aluno a *capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo* (grifo nosso) não se resume ao ensino apenas de matemática e língua portuguesa, já que se usa o termo “pleno domínio”, indo

---

<sup>5</sup> A quinta série corresponde hoje ao 6º ano do ensino fundamental de 9 anos, de acordo com a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

bem mais além, nos dias atuais, do que o pensamento tradicional sobre o ensino vai, envolve o termo “línguas e seus códigos” usado para designar a amplitude do ensino da linguagem, sem dissociá-la dos abrangentes aspectos que englobam o ensino, numa perspectiva sócio-interacionista. (Art. 32, Inciso I, Lei 9.394/96).

O *ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa*, não havendo exceção para o ensino de línguas estrangeiras, esta lei não incentiva o ensino de línguas estrangeiras, enquanto línguas vivas, ou seja, favorece o ensino de gramática e tradução, a língua enquanto sistema de códigos e significados fechados. (Art. 32, § 3º, Lei 9.394/96)

A mesma Lei atribui à União a responsabilidade de *assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino* (Art. 9º, Inciso VI, Lei 9.394/96) e garantindo o cumprimento do exposto *a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos nacionais* (Art.9º, § 2º).

O SAEB<sup>6</sup> e a Prova Brasil<sup>7</sup> são os programas de coleta de dados sobre o rendimento escolar nas escolas públicas brasileiras, são responsáveis por fornecer informações, a fim de promover programas para melhorar os baixos índices, manter os bons ou repetir estratégias educacionais que em determinados contextos obtiveram sucesso. Ambas envolvem apenas conhecimentos matemáticos e de língua portuguesa, não contribuindo desta feita com o ensino de língua estrangeira, pois não fornecem dados sobre o processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tornando, impossível, ações que modifiquem a formação dos professores que lidam com este campo, muito menos com o surgimento de programas nacionais de incentivo a este estudo.

Ainda na mesma lei em seu Artigo 63, Inciso III é delegada aos institutos superiores de educação a promoção de *programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis*, entendendo níveis como *designação comum aos diferentes estágios do ensino* (Aurélio, 2009), desconsidera a importância de programas de aperfeiçoamento em diversas áreas, ademais de níveis, considerando que cada campo possui suas peculiaridades e conhecimentos específicos destinados ao ensino.

---

<sup>6</sup> Sistema de Avaliação da Escola Básica implantado em 1990.

<sup>7</sup> Avaliação Nacional do Rendimento Escolar implantada em 2005.

Já no Artigo 67 em seu parágrafo único diz que *a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino*, não havendo para tal afirmação nenhuma estratégia que permita a contratação de não-licenciados ou de licenciados em outras áreas lecionarem no sistema público de ensino quando do provimento de vagas remanescentes ou contratos emergenciais.

Ainda o Artigo 67 abre espaço para que os sistemas de ensino possuam seus próprios estatutos e PCCR<sup>8</sup>, com o objetivo de pensarem sua política de valorização do magistério, ou seja, *Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.*

### **3.2 Plano de Cargos, Carreira e Remuneração- PCCR – Lei Municipal Nº. 820/2009<sup>9</sup>**

O PCCR (Plano de Cargos, Carreira e Remuneração) de um município representa a oportunidade de discutir toda a política educacional de uma cidade. É um documento-lei que estrutura a análise e a definição dos cargos, assim como valoriza o grau de instrução dos professores, com o intuito de incentivar-lhes a qualificarem mais e melhor seu trabalho, para crescerem profissionalmente sentindo-se compensados.

A constituição de um PCCR é assegurada pela LDB (9.394/96), lei que *disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.* (Art. 1º, § 1º). Este documento foi elaborado, votado e sancionado no ano de 2009, não havendo sido antecedido por nenhum outro. É notória a desobrigação dos municípios em cumprirem o exposto na LDB desde dezembro de 1996, quando da necessidade dos sistemas de ensino possuírem um estatuto e um PCCR próprios, o que nos leva a concluir mais uma vez que a LDB não possui meios práticos para garantir a execução do que expõe.

A valorização da carreira do magistério é um direito explícito na LDB (9.394/96) e que deve possuir critérios estabelecidos num PCCR próprio de cada

---

<sup>8</sup> Plano de Cargo Carreira e Remuneração.

<sup>9</sup> Lei municipal que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Guarabira/PB.

edilidade. Tal *valorização dos profissionais do Magistério Público Municipal será assegurada pela garantia de: aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim.* (Art. 3º, Inciso II, Lei Municipal 820/2009).

No entanto, esta lei não explica como os alunos serão ressarcidos do período de afastamento periódico de seus professores, pois com a ausência dos professores o aluno perde em termos de carga horária e de conhecimento, além de causar todo um transtorno referente ao andamento do horário escolar, desde a presença de outros professores e do número de horas estabelecido na LDB. Não menciona se esse afastamento está incluso em suas horas de trabalho, também não apresenta uma política de reposição de aulas, ou seja, professor ausente, prejuízo jamais recuperado.

Este problema também interfere no processo de registro de aula, pois mesmo não estando presente em sala de aula, por conta de afastamento para estudos ou qualquer outro motivo justificável ou não, o professor registra suas aulas de modo a não descumprir o exigido por lei quando da carga horária e números de aulas, fato que contraria o estipulado na LDB: *assegurar o cumprimento de dias letivos e horas-aula estabelecidas.* (Art. 12, Inciso III, LDB 9.394/96).

O ensino fundamental é prioridade do município, embora seja *permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com os recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.* (Art. 11, V, LDB 9.394/96).

O que nos leva a concluir que o investimento em outras ofertas de ensino só deveria ser feito se o ensino fundamental estivesse perfeitamente assistido, porém como o município recebe investimentos da União tendo como referência a quantidade de alunos que possui, este oferece mais do que pode, na maioria das vezes em situações precárias, fato que gera dificuldade dos municípios em manter sua política de valorização do magistério e, conseqüentemente, a permanência de seus alunos na escola.

É comum a folha de pagamento dos municípios conterem alguns funcionários fantasmas, ou seja, pessoas contratadas que não exercem suas funções, apenas recebem proventos, admissões fruto de promessas políticas que geram informações burladas quando do investimento do dinheiro destinado à educação. Este impasse gera um déficit ainda maior quando para cumprir o piso salarial dos professores estipulado pela União, alegando que ao município faltam condições para tal pagamento, a União

complementará os valores, todavia os municípios terão de justificar todo dinheiro investido, levando em consideração as fraudes, o município não informa, então a União não tem como contribuir.

Ainda com relação ao PCCR (Lei Municipal Nº. 820/2009), sobre os profissionais do magistério da cidade de Guarabira-PB lhes são assegurado

Período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho, [assim como] condições adequadas de trabalho, considerando espaço físico modernizado, número adequado de alunos por sala de aula e equipamentos compatíveis com as novas tecnologias da educação. (Art. 3º, VI e VII)

O texto acima, na prática, favoreceria muito, professores e alunos, porém, para incluir o período reservado a estudos e planejamento, houve um acréscimo de 5 horas e o aumento salarial do período não rerepresentou ganho, pois a carga horária de permanência na escola aumentou.

Nos editais de concurso público, realizados no município havia um total de 25 h/a, sendo 20h de contato direto com o aluno e 5h reservadas a atividades departamentais não necessariamente na escola. Com o PCCR essa carga horária passou a ser de 30 h, sendo 20h de contato direto com os alunos, 5h de aulas departamentais a serem cumpridas obrigatoriamente na escola e 5h em casa.

Art. 17. A Jornada de Trabalho dos profissionais da carreira do Magistério Público Municipal é de 30 (trinta) horas semanais, sendo 20 (vinte) horas em sala de aula, 05 (cinco) horas departamentais na unidade de ensino e 05 (cinco) horas para atividades extraclasse.

Parágrafo Único – Consideram-se atividades extraclasse a preparação e avaliação do trabalho didático, a elaboração e a correção das atividades, articulação com a comunidade e o aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da unidade de ensino.

O grande impasse dessa situação está em as escolas municipais não fornecerem materiais necessários e suficientes para que o professor consiga planejar suas aulas na escola. No ano de 2009, as escolas receberam computadores para uso dos alunos e professores e durante todo o ano foi esperada a chegada dos técnicos que a Secretaria Municipal da Educação mandaria para os instalarem.

A escola também não melhorou sua estrutura física para receber os professores para planejem em horários opostos ao seu trabalho com os alunos, além de não definir

uma política de metas e obrigações sobre o que fazer neste novo período na escola, o fato é que muitos professores apenas cumprem horário.

O mesmo documento-lei *assegura a oportunidade [aos professores] de freqüentar cursos de formação continuada, atualização e especialização profissional a critério da Secretária de Educação* (Lei Municipal, 8720/2009, Art. 17), raros cursos que não são específicos a um grupo de professores, por exemplo: aos professores de inglês, são em sua maioria cursos de auto-ajuda, compostos por várias dinâmicas de grupo, coffeebreaks e sorteio de prêmios, contam com uma quantidade muito inferior ao número real de professores, por serem muito repetitivos e não condizentes com as novas concepções de ensino.

Compete à Secretaria de Educação Municipal fornecer cursos de formação continuada de seu critério, mesmo sendo apenas os professores os que lidam diretamente com as salas de aulas e conhecem suas necessidades e dificuldades, seriam eles os melhores propositores destes cursos, assim atrairiam bem mais docentes a se aperfeiçoarem.

No caso dos profissionais que queiram se aperfeiçoar por meio de cursos de pós-graduação,

Art. 24. A licença para freqüentar programas de formação profissional ocorrerá:

[...]

a) As licenças de que trata este artigo, somente serão concedidas ao profissional estável do magistério para programa de pós-graduação na área educacional ou em áreas afins, sendo que nestes casos, o objeto de estudo/pesquisa deverá contribuir para a qualidade e/ou revisão da Rede de Ensino Municipal, devendo o candidato concorrer ao sorteio anual de 02 (duas) vagas para a especialização, 02 (duas) vagas para mestrado e 01 (uma) vaga para o doutorado e comprovar tal requisito no período de licença, sob pena de cancelamento do benefício e do ressarcimento dos vencimentos recebidos.

[Porém no...]

Art. 25. A concessão da licença para participar de cursos de pós-graduação importa no compromisso formal do profissional, de que no seu retorno, irá permanecer, obrigatoriamente, no Magistério público Municipal, por tempo igual ao da licença, sob pena do ressarcimento da totalidade dos vencimentos recebidos, devidamente atualizados.

Mesmo concedendo licença para estudos, essa ação implica na obrigação do professor permanecer por igual período de sua licença sem puder buscar melhorias, ser aprovado em outro concurso ou conseguir um trabalho que lhe forneça melhor

remuneração. Sendo lógico que os professores, mestres e doutores, estão preparados para lecionar no ensino superior, muitos não aceitam a licença por temerem a penalidade. Além do mais, para conseguir tal licença, os professores passam por sorteio, pois as licenças são limitadas, sem mencionar a burocracia e espera por um parecer que, na maioria das vezes, duram meses.

Há toda uma política contra, pois na constituição federal não consta sobre funcionários ainda em estágio probatório não poderem se afastar para estudos, nem sobre sorteios ou obrigada permanência no trabalho quando do retorno, no entanto exigem que o professor favoreça *o processo ensino-aprendizagem, utilizando métodos, técnicas e conhecimentos científicos que favoreçam o desenvolvimento psicossocial dos alunos*. (Lei Municipal, 820/2009, Art. 35, XV).

No título IV da mesma lei, no capítulo V é tratada a questão da progressão funcional<sup>10</sup>, o que nos leva a crer que o profissional da educação terá um aumento em seu salário tendo como referência sua titulação, porém à medida que a titulação aumenta a porcentagem desse aumento cai, ou seja, um professor graduado que passa a ser especialista terá um acréscimo de 15% em seu salário, se o especialista se tornar mestre este aumento será de 10%, se este se tornar doutor ainda será de 10% este aumento.

Desse modo, não conseguimos enxergar o que a política pública de estímulo ao profissional do magistério público municipal do município de Guarabira-PB entende por valorização, uma vez que dificulta o afastamento dos professores para se qualificarem e impõem cursos de formação contínua, além de não promoverem aumento de salários condizentes com a titulação deste profissionais.

### **3.3 Referenciais Curriculares de Língua Estrangeira do Estado da Paraíba**

Este documento fornece orientações metodológicas que oferecem subsídios pedagógicos e fomentam reflexões na constituição dos currículos de língua estrangeira disponibilizando assim um norteamento educacional aos professores das escolas regulares.

---

<sup>10</sup> Está baseada exclusivamente na titulação, na qualificação, no desempenho do trabalho e no tempo de serviço do profissional.

Os referenciais Curriculares de Língua Estrangeira do Estado da Paraíba apresentam um conceito de língua diferente do mais ocorrente, contrapondo-se ao ensino de línguas puramente tradicional, propõe um processo ensino-aprendizagem pautado em práticas de letramento, uso autêntico da linguagem, através da interlocução um ensino mais dinâmico e interativo.

Com o objetivo de redimensionar o conceito de avaliação, para uma prática que não apenas mensure a “capacidade” do aluno, mas forneça prognósticos e diagnósticos ao professor que lhe permitam conhecer os déficits e dificuldades existentes em sua prática, os referenciais sugerem uma avaliação formativa e não meramente somativa, ou seja, prospectiva, que veja além do ontem, hoje, ou agora, mas que trabalhe em direção ao futuro das práticas pedagógicas. Assim como sugere a LDB (Lei 6.394/96) uma avaliação qualitativa e cumulativa.

Para tanto, partem da premissa de que

O ensino tradicional exclusivamente centrado na concepção de língua como código – sistema composto de regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis – é insuficiente para que o aluno se engaje em práticas de linguagens autênticas, em que a língua é apenas uma de suas formas de manifestações, [pois] as práticas de linguagem integram diferentes sistemas de imagens, de sons, de gestos, de movimentos, de cores e *designs*, mobilizando saberes para além da letra, cada vez mais presentes no cotidiano do mundo multisemiótico contemporâneo. (REFERENCIAIS CURRICULARES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DO ESTADO DA PARAÍBA, 2007, p 2)

A perspectiva do letramento, neste documento, torna o ensino meramente descritivo, pobre e ineficaz, pois considera as práticas autênticas de linguagem um dos meios pelo qual a língua se realiza, dentre tantas outras práticas sociais adequadas ao momento e a situação da interlocução, tendo em vista, a função social da linguagem, ou seja, a forma, a estrutura, o significado, passam a ter sentido e não apenas significados de códigos isolados, porque o uso supera a significação padrão, contida em gramáticas e dicionários.

No entanto tais referenciais mencionam o uso quando se referem a expressão escrita, o que se confirma quando aconselham que apenas no ensino médio, o professor tente usar a expressão falada em suas aulas, aos poucos.

Esta perspectiva considera o aluno um ser que reage pela linguagem, impondo-se enquanto pensante e dono de uma identidade social única a ser respeitada, contida no

seu fazer linguagem - construir e reconstruir estruturas por meio da linguagem dando-lhes valores cada vez mais ricos e dinâmicos.

Os referenciais curriculares representam uma inovação no ensino de línguas estrangeiras, todavia este documento mal chega à escola, e quando chega sua leitura não é estimulada, ocupa espaços na biblioteca ou no chão, lugar onde muitas escolas acomodam seus volumes.

Prova disto são as exigências de os professores ensinarem estruturas, gramática, por parte dos inspetores, supervisores e diretores que ignoram algum outro registro na caderneta que não seja gramatical ou de tradução.

Embora o professor decida ensinar para o letramento, com recursos que lhe favoreçam alcançar esse objetivo, é exigida a priorização de um conteúdo gramatical naquele contexto metodológico.

Um outro problema que surge são algumas afirmações dos pais que já se materializaram na opinião dos filhos, de que: os estudos não levam ninguém a nada, estudar língua estrangeira é dispensável, uma vez que não a utilizarão onde vivem, ou onde pretendem trabalhar, estes conceitos *são identidades sociais [que] tendem a ser naturalizadas e a gerar conformismo, mantendo a desigualdade social e a ordem social dominante.* (MOITA-LOPES *apud* REFERENCIAS CURRICULARES, 2007, p. 3)

O mesmo documento considera relevante a discussão sobre que variante da língua estrangeira ensinar na escola, levando em consideração os vários padrões de um mesmo idioma que variam de acordo com o lugar onde é falado, o que gera variações dialetais<sup>11</sup> e de registro<sup>12</sup> que não devem ficar de fora do ensino, pois representam formas reais de uso.

Iniciando então o debate sobre a pureza de uma língua, uma vez que a dinamicidade da língua a torna desencadeadora de variantes, compostas de variáveis.

Optar por uma única variante que o professor mais se identifique é negligenciar o direito que os alunos possuem de acesso aos bens culturais da humanidade, é impor-lhes uma escolha alheia, ou dedutiva, a que o professor julgue mais provável de ser utilizada pelo aluno posteriormente.

É preciso, portanto considerar que os alunos possuem um inevitável contato com línguas estrangeiras na vida diária, com frases em roupas, estrangeirismo, rótulos de produtos, influência da mídia, da internet. Contato este que a popularização do

---

<sup>11</sup> Referentes às contribuições geográficas e culturais.

<sup>12</sup> Referente às contribuições situacionais: formalidade e informalidade, distância e proximidade e outras.

computador e dos *cybers café* e da implementação dos telecentros comunitários tornou acessível a quase todas as classes sociais, e na rede todas as variantes se encontram disponíveis, embora um único padrão circule nos comandos do computador e de programação.

Os livros didáticos de língua inglesa disponíveis no mercado, em sua maioria, apresentam apenas duas, variantes padrão: a americana ou a inglesa, e alguns poucos apresentam a maior quantidade de variação da língua inglesa no mundo, sem privilegiar uma ou outra.

Um ensino que não defina que padrões apresentar não teria fins declarados, uma vez que a educação visa à aplicação do ensino no futuro, em uma profissão, no trabalho. Então recomenda-se, através dos referenciais

Expor os alunos à diversidade lingüística para que eles sejam capazes de agir discursivamente num mundo multilíngüe, em que existe mais falantes não nativos de língua inglesa do que nativos, os documentos de língua inglesa silenciam-se diante dessa decisão ideológica.

Mais que escolher uma única variante cabe ao professor adaptar todas as variantes possíveis, proporcionando aos seus alunos o acesso ao conhecimento, direito de perceber os processos lingüísticos que ocorrem em realidades diferentes da sua, históricos e culturais, incentivando a noção de pluralidade, tolerância e respeito à diversidade. *O objetivo maior da proposta de ensino [dos] Referenciais Curriculares é o desenvolvimento de atitudes de respeito à diversidade e de rejeição aos vários tipos de preconceitos e de exclusão social pela linguagem.* (REFERENCIAIS CURRICULARES, 2007, p. 5)

Um fato bastante conhecido e ‘natural’ para nós professores de línguas, é o fato de os pais optarem sempre por cursos de idiomas, pois já há um preconceito, tendo em vistas a forma como o ensino formal de língua tem acontecido e conseqüentemente visto pela sociedade. Tal busca pretende complementar o que a escola não consegue concluir, a fluência dos alunos em língua estrangeira. Uma vez que

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou através de professores particulares, mas os menos privilegiados continuaram a margem desse conhecimento. (PAIVA, 2003, p.55)

Cada aluno que chega até a escola traz consigo uma história de vida num contexto já consolidado em sua própria maneira de ser, pensar e agir. Este conjunto de experiências é o que permite ao aluno remeter as estruturas da língua as quais tem contato ao conjunto de saberes que o constitui através de associações, a língua passa a ter vida, pois se une a fatos reais comportados em nossa memória lingüística. Então,

Faz-se necessário levar em conta não apenas a descrição dos enunciados, efetivamente produzidos pelos usuários da língua, mas também o processo de enunciação (condições de produção relativas a tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, relações sociais) como constitutivo de sentido destes mesmos enunciados, e determinante das escolhas lingüísticas realizadas pelos usuários. (REFERENCIAIS CURRICULARES, 2007, p.6)

Reforçando essa afirmação sobre associações é que o documento apresenta alguns conceitos-chave como o de *dêixis*<sup>13</sup>, *modalização*<sup>14</sup>, *polissemia e duplo sentido*<sup>15</sup> e *textualidade e textualização*<sup>16</sup>, *intertextualidade*<sup>17</sup>, *pressuposição*<sup>18</sup>, *heterogeneidade e polifonia*<sup>19</sup> indispensáveis ao ato de negociar sentidos através da interlocução, nas aulas de línguas é necessário o esclarecimento de palavras no contexto, atentando para informações não contidas na estrutura, porém perceptíveis na leitura que se faz de uma determinada situação. Os recursos aqui expressos são facilitadores da análise e aferição de sentidos a linguagem, sem preocupação por significados de palavras como descritas

---

<sup>13</sup> Refere-se a palavras num determinado contexto de uso que apontam para outra. Este recurso pode ser usado quando o contexto mais amplo de uso da língua passa a ser compreendido aos poucos a partir de pequenas marcas contidas no mesmo que indicam de quem sobre o que, e de onde se fala.

<sup>14</sup> Termo usado para definir melhor o uso corrente da língua que evidencia pequenas diferenças entre expressões ou sinônimos, ou então entre uma ordem, negação, interrogação, dúvida ou certeza, deve ser observado e trabalhado com atenção para ampliar as noções de uso da língua nos alunos.

<sup>15</sup> Designam a multiplicidade e a opacidade dos sentidos, onde são captadas informações além do que é lido ou escutado, é a capacidade de entender o que não está escrito.

<sup>16</sup> O primeiro indica a capacidade que o indivíduo deve ter para conectar bem as palavras ao formar um texto dando-lhe coesão, e o segundo refere-se à necessidade de esta conexão entre palavras compor um todo lógico, ou seja, coerente.

<sup>17</sup> É a menção implícita ou explícita de outro(s) texto(s) compondo um novo texto, evocando memórias no leitor.

<sup>18</sup> São as idéias pressupostas e subtendidas encontradas num determinado enunciado e que colaboram para uma melhor interpretação do mesmo.

<sup>19</sup> Refere-se a coexistência de vozes em um determinado texto, o que permite um único texto ser compreendido de formas diferente tendo como ponto de partida os discursos que lhe constituem.

no dicionário, tem por objetivo causar autonomia nos alunos para negociarem palavras, enunciados e textos.

É notório através desta exposição que os alunos são capazes de formularem idéias e construir conhecimentos mesmo sem possuírem fluência falada ou escrita da língua estrangeira, mas a partir da constituição do letramento em língua inglesa. O fato de ter contato com diversos tipos de expressão da língua para comunicação vão solidificando saberes que são acionados quando algo relacionado em um outro texto ou enunciado lhes aquieta e assim vão construindo um saber lingüístico.

Porém a ansiedade e o pensamento de que o saber deve se manifestar de imediato faz com que esta didática não funcione, já que o aluno necessita mostrar ao professor que sabe e já ir falando e esquecendo. O professor por ter convicção através de seus preconceitos de que o aluno é incapaz acaba por pular esta parte da paciência e optando por maneiras que lhe tragam resultados mais rápidos por meio da expressão dos alunos, ou seja, pelos quadrinhos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou conceitos linguísticos indispensáveis à prática docente de professores de língua estrangeira, assim como os principais documentos oficiais que norteiam essa prática, acompanhados de questões mais gerais, estaduais e municipais, no que diz respeito à escola pública brasileira.

Ao final, compreendemos a insuficiência da formação recebida pelos professores, assim como os incômodos causados na interpretação de parâmetros, referenciais, leis e planos de cargo, carreira e remuneração, quando não estão a serviço da melhoria do ensino de língua estrangeira, deixando transparecer o crescente declínio dessa prática no decorrer dos anos.

Muitos depositam nos alunos, “maus alunos” os problemas da escola, encobrando o papel social do Estado no oferecimento de educação de qualidade a todos e correção da má distribuição de renda. Uma vez havendo pessoas qualificadas, por meio da educação, haveria também várias oportunidades.

Há muitas angústias e frustrações entre educadores, no entanto, há uma ideologia que prega o insucesso da escola com vistas ao mau trabalho do professor, esquecendo-se que esse profissional não depende apenas de oferta de cursos, como também do incentivo público para realizá-los.

Nesse sentido, este trabalho apoiou-se na Linguística Aplicada, que no decorrer dos anos, tem sido de grande contribuição à prática docente, apresentando meios de reflexão e análise das situações escolares, promovendo o pensamento individual e coletivo e a solução de problemas que estão ao nosso alcance, enquanto educadores, assim como a geração de conhecimento teórico-prático que interferirão no rumo das políticas linguísticas e conseqüentemente educacionais.

## REFERENCIAS

AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA. **Dicionário Eletrônico 3.0**. 2006. São Paulo.

CAVALCANTI, M.C.; MOITA LOPES, L.P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. Trabalhos de Linguística Aplicada. Belo Horizonte. Scripta, 1991.

**CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2005, Disponível em: [www.5Coned.org.br](http://www.5Coned.org.br).

**CONSTITUIÇÃO FEDERAL**. 1988.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez. 2002.

DI PIETRO, Robert. **Interação Estratégica: aprendendo línguas através de senários**. Cambridge University Press. 1987

**FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA**.

HAIDT, R. C. C. **Didática Geral**. São Paulo. Ática. 1994.

JORDÃO, C.M. **O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso**. In: VAZ BONI, V. (org). Tendências Contemporâneas no ensino de línguas. União da Vitória: Kaigangue, 2006.

**LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL**. Lei 9.394/96. Brasília. 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo. Cortez. 1994.

LÜDKE, M. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. Educação e Sociedade, ano XXII, n.174, 2001

MARTIN, R. **Para entender a Linguística**. São Paulo. Parábola Editorial. 2003

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas**. Campinas. Mercado de Letras. 2009.

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

\_\_\_\_\_ (org). **Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com foco na Autonomia**. Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte. 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Proto Alegre. Artmed. 2000.

**DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**. Brasília, 1998.

**PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília. Secretaria da Educação Fundamental. MEC/SEF. 1998.

**PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DO MAGISTÉRIO PÚBLICO MUNICIPAL DE GUARABIRA**. Lei Municipal, 820/2009

**REFERENCIAIS CURRICULARES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA DO ESTADO DA PARAÍBA**. 2007.

**REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. A Secretaria. 2002.

RIJO, R. **A importância do ensino de língua inglesa no ensino fundamental**. (s/d) disponível em: [http://artigos.netsaber.com.br/resumo\\_artigo\\_2823/artigo\\_sobre\\_a\\_importancia\\_do\\_ensino\\_da\\_lingua\\_inglesa\\_no\\_ensino\\_fundamental](http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_2823/artigo_sobre_a_importancia_do_ensino_da_lingua_inglesa_no_ensino_fundamental). Acessado em 24 de maio de 2013.

SIGNORINI, I. **O gênero reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada**. In: SIGNORINI, I. (org). Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor. SP: Parábola Editorial, p. 53-70, 2006.

\_\_\_\_\_ et al. **O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora: percurso feito, percurso por fazer**. In: Kleiman, A. B. & Signorini, I. (orgs) O ensino e a formação do professor. Alfabetização de Jovens e Adultos. Porto alegre. Artmed Editora. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo. Martins Fontes. 1994.

XAVIER, F. Q. **O construtivismo e o ensino de inglês para pequenos aprendizes**. Guarabira, UNILEC. 2010.