

SABERES LINGUÍSTICOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS* LINGUISTIC AWARENESS AND ENGLISH TEACHERS TRAINING

Eduardo Pinto de Mesquita¹; Nathália Najla Oliveira²; José Raymundo Figueiredo Lins Junior³

RESUMO

No mundo globalizado atual, o papel que as línguas estrangeiras desempenham no currículo escolar é crucial para um ensino significativo e uma aprendizagem crítica por parte dos alunos, para a formação da cidadania desejada. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a consciência linguística acerca das questões teóricas de ensino-aprendizagem de língua por professores de inglês da educação básica da cidade de Sobral. Trata-se de uma pesquisa de natureza investigativa e qualitativa que considera, nos discursos apresentados, como as teorias linguísticas estudadas durante a formação inicial possibilitam esses professores a planejar e executar suas aulas de inglês. Os principais interlocutores foram os autores que investigaram a aprendizagem significativa e discutiram a defesa da necessidade de conhecimentos teóricos e de uma pedagogia mais eficaz para o ensino de línguas. Os resultados parciais apontam reflexões sobre os modelos de formação do curso de Letras desta universidade, no que tange à formação crítica do professor de línguas. Da análise das entrevistas, percebe-se que as discussões dos professores sobre questões conceituais e básicas sobre a língua limita-se, prioritariamente, à repetição de conceitos enciclopédicos em vez da reflexão propriamente dita sobre os temas em questão. Dessa forma, a formação de um profissional reflexivo e autocrítico tende a ser comprometida, pois tal formação não contribui para uma práxis pedagógica eficiente.

Palavras-chave: Formação inicial; Conhecimento linguístico; Criticidade; Ação docente.

ABSTRACT

In the globalized world, the role that foreign languages play in the school curriculum is crucial for meaningful teaching and critical learning for the students' citizenship development. The aim of this study, conducted in the city of Sobral, is to reflect on basic education English teachers' language awareness about the theoretical issues of teaching and learning languages. It is a qualitative and investigative research that considers, in the speeches analyzed, how the linguistic theories studied in the undergraduate course enable these teachers to plan and teach English classes. The main interlocutors were authors who have been investigating meaningful learning, defending the need for theoretical knowledge and more effective pedagogies in language teaching. The results, although partial, point to reflections on the training models provided in the course of Letters at this university regarding the critical training of language teachers. When analyzing the interviewees' speech, it was observed that their discussions on conceptual and basic questions on language are restricted to the repetition of encyclopedic concepts rather than self-reflection. Thus, the development of a reflexive and self-critical professional tends to be impaired, since training does not contribute to an efficient pedagogical praxis.

Keywords: Pre-service teachers' training; Linguistic knowledge; Criticism; Teaching activity.

Recebido em: 01 março 2019

Aprovado em: 14 maio 2019

*Trabalho premiado no XX Encontro de Iniciação Científica da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), parte da pesquisa intitulada Discursos de professores de línguas em (form)ação e valorização profissional.

¹Graduando em Letras com Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Sobral, Ceará, Brasil. E-mail: mr.eduhpm@gmail.com

²Graduanda em Letras com Habilitação em Língua Inglesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Sobral, Ceará, Brasil. E-mail: nathaliaoliveiranajla@gmail.com

³Docente do Curso de Letras com Habilitação em Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Sobral, Ceará, Brasil. E-mail: linsjr2000@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Vários estudos apontam para o problema do ensino de línguas estrangeiras (LE) na educação básica ao mesmo tempo em que reconhecem o papel que essas línguas têm para uma formação cidadã conectada com o seu tempo, uma vez que os diferentes modos de acesso tecnológico quebraram as barreiras que antes eram delimitadas por questões geográficas.

Nesse sentido, para que o currículo escolar, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua inglesa (LI), possibilite uma aprendizagem significativa, depende não apenas dos conteúdos abordados, mas de como esses conteúdos são compreendidos, inicialmente, pelos professores. Assim, este estudo surge da necessidade de se discutir a formação docente e a relação entre o conhecimento teórico do professor de inglês e as práticas desenvolvidas pelo mesmo nas salas de aula da educação básica. Analisando os discursos dos professores formados nessa IES, como a formação intervém na aquisição de saberes linguísticos e a maneira como estes são desenvolvidos nas escolas, considera-se a necessidade de discussão sobre a formação docente e sua importância, sobretudo nos contextos educacionais e políticos atuais.

A educação, como se conhece, surgiu da necessidade de organização mais complexa das formas de trabalho e, conseqüentemente, as classes sociais organizavam-se de acordo com quem tinha mais saber/poder dentro da sociedade na qual estavam inseridas. Em todas as épocas, sempre procurou-se criar cidadãos que conseguissem, por meio de educação (voltada para trabalhos práticos ou intelectuais), tornar-se pessoas úteis à sociedade com seu conhecimento e realizar, por meio de seus trabalhos, papéis que fizessem a vida seguir o curso estabelecido por aquela sociedade. Ou seja, os membros de uma sociedade estão sujeitos às políticas que exercem/ refletem o poder e a educação tem o propósito de manter essas políticas estáveis.

Para que a escola da atualidade exerça um papel transformador é necessário que ocorra um maior comprometimento por parte dos professores e dos gestores da educação - sem interesses ocultos - para que ela englobe e afete (positiva e

igualmente) todos aqueles que estão sujeitos à sua formação educacional.

Os professores de língua inglesa em formação devem (ou deveriam) saber que até mesmo os professores mais capacitados e compromissados não são capazes de promover uma aprendizagem eficaz. É necessário identificar o porquê desse fracasso. Uma das razões é que os professores em atuação já estão adaptados às formas tradicionais de ensino, pautadas em métodos de repetição e memorização descontextualizadas, que prejudicam mudanças desejadas. Essa ideia acaba por ser assimilada pelos professores, graduados ou em formação, os quais poderão difundir mitos e crenças como, por exemplo, a de que não se aprende inglês na escola pública.

O questionamento sobre o que fazer para propor uma educação linguística diferenciada é constante e válido. Assim, Bagno e Rangel (2005) foram tomados como um dos referenciais, pois defendem uma maior eficácia no ensino de línguas na nossa realidade escolar, visto que há lacunas entre as propostas oficiais de ensino, a formação de professores e as demandas sociais linguísticas, já que desde a formação a maioria dos alunos de Letras não têm acesso a formas eficientes de ensinar a gramática que (supostamente) aprenderam, criando assim um mal-estar quando vão para a sala de aula. Esse duelo entre saber que não devem se limitar ao ensino de gramática normativa e prescritiva e o despreparo para fazer algo diferente evidencia a má formação dos cursos de licenciatura em Letras.

Bagno e Rangel (2005, p. 73) citando estudos (NEVES, 2003; ALÉONG, 2001; REY, 2001) sobre o ensino de gramática dizem que “não se trata, evidentemente, de repudiar as regras linguísticas padronizadas, mas de reconhecer que elas estão sujeitas, como todas as demais normas sociais, à obsolescência, à crítica e à reformulação”. Para os autores, não há sentido a discussão sobre a abolição (ou não) do ensino de gramática nas escolas, quando o problema é bem mais grave: a falta de (in)formação que gera crenças e mitos. Por exemplo, costuma-se pensar que conhecer as definições e analisar as formas sintáticas sejam sinônimos de saber a língua e, conseqüentemente, falar e escrever bem. Na verdade, o papel do estudo da gramática deveria levar o aluno a ter consciência e conhecimento das regularidades presentes nas atividades linguísticas.

O problema apontado pelos professores-pesquisadores que embasam esta discussão é o uso descontextualizado do ensino gramatical. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 26), uma pesquisa sobre a realidade das escolas brasileiras mostrou que, atualmente, embora muitas propostas de ensino de línguas sejam de abordagem comunicativa, os exercícios realizados, em sua maioria, exploram pontos ou estruturas gramaticais de forma descontextualizada. Bagno e Rangel (2005, p. 75) retomam a discussão dos PCN propondo como solução a implementação de uma forma de ensino que analise “as regularidades linguísticas a níveis superiores ao da frase, na direção de uma ‘gramática do texto’”.

Com todos os problemas do ensino de inglês na educação básica - esta pesquisa se volta para a educação pública com a intenção de proporcionar aos alunos, que não têm o mesmo acesso que os alunos de escolas particulares e de classes socioeconômicas mais elevadas, a apropriação, não apenas de outra língua, mas de bens culturais que a englobam, permitindo-lhes mais acesso à informação e, conseqüentemente, inserção social (SANTOS, 2004) em sociedades que se estruturam sobre as bases de uma visão capitalista.

As oportunidades e acesso entre os alunos da educação pública e da particular são distintos, mas os conteúdos escolares de LI na educação básica são os mesmos - ou, pelo menos, deve(ria)m ser. Para que esses conteúdos possam ser apropriados pelos alunos da educação pública, entende-se que a proposta de aprendizagem significativa (MOREIRA, 2014) deve ser levada em consideração. A partir das ideias propostas por Paulo Freire, o autor defende que os conteúdos devem ser, de fato, apreendidos pelos alunos em seus mais diversos contextos de aprendizagem e de vida.

Além disso, o espaço permissivo para o aluno se sentir mais autônomo e poder desenvolver suas potencialidades é de grande importância, haja vista que

o papel do professor em seu magistério precisa estar ligado à estimativa de valorizar os alunos, potencializar a capacidade de pensar no bem comum, considerando-os como participantes da própria aprendizagem no favorecimento da maturação emocional e intelectual. Assim, o professor contribui na perspectiva de mediador e facilitador do processo de construção do saber (NOBRE; LIMA, 2018, p. 7).

No caso da língua estrangeira, o professor de inglês deve ser o agente responsável por uma aprendizagem eficaz - e não apenas uma acúmulo

de regras e normas -, pois deve refletir não apenas sobre os conhecimentos linguísticos teóricos (MARTELOTTA, 2016), mas também uma reflexão sobre esses conhecimentos, de que maneira eles se manifestam em suas aulas, a estrutura da escola pública e todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de LI.

O construto para a coleta de dados foi baseado em algumas das oito questões básicas propostas por Oliveira (2014, p. 21-66), a saber: o que é ensinar, o que é aprender, o que é língua, o que é inglês padrão, o que é falante nativo, o que é ser proficiente em inglês, por que os brasileiros estudam inglês e o que é método. A partir dessa perspectiva, realizou-se uma pesquisa com professores de línguas, formados pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, a fim de identificar como os discursos sobre o ensino que praticam correspondem às práticas que desenvolvem na sala de aula.

METODOLOGIA

Inicialmente foram entrevistados oito professores de línguas, sendo cinco de Língua Portuguesa e três de Língua Inglesa. Para o presente trabalho, trazemos as análises desse segundo grupo, que é o objeto desta fase da pesquisa em desenvolvimento. Todos os entrevistados atuam em escolas do municípios de Sobral, são graduados e têm seu título expedido pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - condições necessárias para participarem da pesquisa. Neste estudo, não consideramos questões de gênero, idade ou tempo de atuação no magistério pelo número limitado de colaboradores. Assim, trataremos estes como Professor 1, Professor 2 e Professor 3.

A coleta de dados se deu entre os meses de julho a dezembro de 2017, durante a disciplina de Teorias e Tendências Linguísticas, ministradas pelo coordenador do projeto de pesquisa, cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação (PRPPG) desta universidade sob o número 0613/2016.

Para a análise dos dados, foi utilizado o sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2004), a fim de perceber como os professores representam o seu grau de saber e, através de planos de aulas observadas, como os objetivos se aplicam de acordo com os graus do processo de cognição propostos pela

Taxonomia de Bloom Revista (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001).

O cruzamento desses dados permitiu uma melhor visão sobre a coerência entre o que é expresso nas entrevistas e o que é realizado em sala de aula. A opção por uma perspectiva sistêmico-funcional se dá pelo fato de a linguagem ter se desenvolvido para satisfazer necessidades humanas, ou seja, o uso dela para representação e construção do mundo em que se vive se dá a partir das necessidades individuais e/ou coletivas.

Nessa perspectiva, há uma multifuncionalidade no uso da língua, tendo em vista sua característica de produção e troca de significados na interação social. Isso implica que, na prática comunicativa, a linguagem desempenha, simultaneamente, três metafunções: ideacional ou representacional, interpessoal e textual. Embora não atuem isoladamente, essas metafunções podem ser analisadas isoladamente, para fins de estudo. Este trabalho toma apenas uma parte da metafunção ideacional, a saber, o sistema de transitividade verbal, que traduz como acontece a manifestação da experiência no/do mundo através da linguagem, pois os atos de fala estão relacionados a alguma coisa ou alguém.

Conforme Halliday e Matthiessen (LINS JR., 2012, p. 68), os processos são divididos em três grandes categorias: o Processo Material (PMat), o Processo Mental (PMen) e o Processo Relacional (PR). Estes processos são intermediados por três subcategorias: o Processo Comportamental (PC), que se localiza entre o Material e Mental, o Processo Verbal (PV), que se localiza entre o Mental e Relacional, e o Processo Existencial (PE), que se localiza entre Relacional e Material, conforme explicita o quadro abaixo:

Figura 1 - Os tipos de processos. Sobral, Ceará. 2019.



Fonte: Halliday (1994, p.108 *apud* LINS JR, 2012, p. 75)

Por questão de espaço, todas as especificidades do sistema de transitividades não serão exploradas completamente, bastando, nesse momento, o entendimento de que toda oração tem como centro um processo, que é composto por participantes e pode possuir circunstâncias nas quais acontece. Dependendo da construção oracional, cada um dos processos apresenta participantes específicos, o que permite uma compreensão da construção dos sentidos de maneira muito mais ampla do que a descrição das gramáticas formalistas (sujeito e predicado ou sintagmas). Enquanto o PMat ('fazer', 'acontecer') realiza acontecimentos ou ações no mundo, na qual entidades (Ator) fazem algo para alguém (Meta) ou fazem algo acontecer, o PMen é uma forma de representação do mundo interior. É uma forma de expressar o sentir, o desejar, o ver, o pensar, o refletir.

Halliday e Matthiessen (2004) dizem que o Processo Mental pode expressar: emoção (Joana chorou copiosamente), cognição (Ela lembrou-se do ocorrido imediatamente), percepção (Os professores constataram erros nas avaliações) e desejo (Gostaria de não precisar levar mais tempo fazendo isso). Nesse processo, há um Experienciador (aquele que sente, percebe, deseja) e o Fenômeno (aquilo que é experienciado). Os advérbios e locuções adverbiais representam, nesta perspectiva, as circunstâncias do processo.

Na continuidade, o PR realiza o 'ser', 'estar' e 'pertencer' no mundo, caracterizando, identificando ou atribuindo qualidades, posse ou circunstâncias, e por isso divide-se em três tipos: Intensivo, Circunstancial e Possessivo, apresentando-se de duas maneiras distintas: de forma atributiva ou identificativa. O que diferencia o PR identificativo do atributivo é a propriedade de reversibilidade (sintática e/ou semântica), pois em ambos há uma dependência das escolhas lexicogramaticais, como podemos verificar a seguir:

Quadro 1 - Tipos de Processo Relacional. Sobral, Ceará. 2019.

Atributivas	O trabalho	estava	bem feito.
	<i>Portador</i>	<i>PR atrib: intensivo</i>	<i>Atributo</i>
	As chaves	estão	sobre a estante.
	<i>Portador</i>	<i>PR atrib: circunstancial</i>	<i>Atributo circunstancial</i>
	Esta pesquisa	envolve	a GSF.
	<i>Possuidor</i>	<i>PR atrib: possessivo</i>	<i>Possuído</i>
Identificativas	André	foi	o primeiro colocado.
	<i>Identificado</i>	<i>PR ident: intensivo</i>	<i>Identificador</i>
	A consulta	demorou	horas.
	<i>Identificado</i>	<i>PR ident: circunstancial</i>	<i>Identificador circunstancial.</i>
	A questão	era	a injustiça policial.
	<i>Identificado</i>	<i>PR ident: possessivo</i>	<i>Identificador</i>

Fonte: Própria.

O Processo Verbal, localizado entre os Processos Mental e Relacional, é responsável pelas realizações do dizer no mundo e seus Participantes são o Dizente (pode ser um humano ou um ser inanimado); o Receptor (a quem a mensagem é destinada); e a Verbiagem (a mensagem de fato). Podem, ainda, apresentar um Alvo, “a entidade atingida pelo processo”, o que implica que o “dizente age verbalmente sobre outro participante” (FUZER; CABRAL, 2010, p. 94) e uma Citação (uma oração projetada reproduzindo a fala original).

Conforme Lins Jr (2012, p. 82), o PC realiza uma manifestação exterior de nosso (in)consciente ou, ainda, estados fisiológicos. Como se localiza entre os Processos Material e Mental é uma classe que exige certa atenção na análise. Seus participantes são o Comportante (aquele que realiza a ação), o Fenômeno (que dá continuidade ao processo) e, em alguns casos, o Comportamento (que, assim como o Escopo para o Processo Material, pode agir como uma extensão do Processo Comportamental).

O PE, localizado entre o PR e o PMat, realiza a existência dos seres no mundo (LINS JR., 2012, p. 82) e seu único participante obrigatório é o Existente. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), esse processo é menos frequente nos discursos do que os outros cinco, apesar de desempenhar um papel de extrema importância em alguns gêneros, principalmente os do tipo narrativo, além de trazer uma maior ocorrência de circunstâncias do que em outros tipos de Processos. A partir desse aparato de análise linguística oferecido pela Gramática Sistêmico-Funcional, pode-se perceber como os professores representam os seus saberes

linguísticos e como eles se tornam coerentes (ou não) com o que é identificado em seus planos de aula.

Para dar conta da análise dos planos de aula dos professores entrevistados, cinco aulas de cada um deles foram assistidas, bem como o recebimento do plano de aula, que é uma exigência de todas as escolas nas quais eles trabalham. A partir desse material, propôs-se uma classificação a partir da Taxonomia de Bloom Revista (ANDERSON; KRATHWOHL, 2001), com uma melhoria à proposta inicial de 1956.

A Taxonomia de Bloom foi alterada em duas ocasiões, as quais foram de extrema importância. Inicialmente composta por uma escala unidimensional, agora é composta por uma tabela que apresenta duas dimensões: a do conteúdo (o material que os alunos devem aprender) e a do processo (as estratégias que os alunos devem usar para essa aprendizagem). A segunda alteração foi a substituição dos substantivos por verbos, na dimensão do processo (que inicialmente era: 1- conhecimento, 2- compreensão, 3- aplicação, 4- análise, 5- síntese e 6- avaliação). Assim, a tabela se constitui dos seguintes elementos, nos quais os elementos do conteúdo podem ser organizados em qualquer um dos seis níveis do processo de aprendizagem.

Quadro 2 - Taxonomia de Bloom Revista (ANDERSON, KRATHWOHL, 2001). 2019.

<i>Dimensão do conteúdo</i>	<i>Dimensão do processo</i>					
	1-Recordar	2-Entender	3-Aplicar	4-Analisar	5-Avaliar	6-Criar
<i>Fatual</i>						
<i>Conceitual</i>						
<i>Procedimental</i>						
<i>Metacognitivo</i>						

Fonte: Própria.

O novo eixo da dimensão do conteúdo, introduzido pelos autores da revisão, propõe os seguintes níveis, com suas características específicas: (1) conteúdo fatural, que é um material de aprendizagem composto por dados, fatos, acontecimentos, ocorrências e experiências; (2) conteúdo conceitual, composto por definições, conceitos, regras, princípios e explicações; (3) conteúdo procedimental, composto por atividades, recursos práticos e situações direcionadas e, finalmente, (4) conteúdo metacognitivo, composto por informações que estimulem a descoberta, crítica e tomada de decisões, por exemplo. Assim, ambas as dimensões vão de atividades mais controladas pelos docentes às atividades mais autônomas pelos discentes.

Seguem, na próxima seção, os resultados obtidos a partir dos depoimentos e dos planos de aula dos três professores selecionados, que formam o corpus desta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, as entrevistas apresentaram uma maior ocorrência de Processos Mentais e Relacionais (em contraposição a Processos

Materiais), o que significa que há uma baixa produção de atividades docentes conscientes para uma aprendizagem significativa. Vejamos abaixo como esses processos se manifestam em práticas docentes e como eles materializam ou contradizem com o que expressaram os professores. Da análise dos planos de aula dos professores, levantou-se os seguintes dados, a partir da taxonomia de Bloom Revista.

Durante suas aulas, o Professor 1 usou, na maior parte do tempo, uma metodologia que ele chama de “exposição oral dialogada”, mas que não se caracteriza pelo diálogo, haja vista que as aulas ficaram centradas mais no professor. A função dos alunos era copiar as explicações expostas no quadro para, em seguida, realizar as atividades no caderno (quando havia tempo) ou do livro, como atividade para casa (Quadro 3).

Na dimensão da aplicação, todos os exercícios eram estruturalistas, focados apenas na estrutura gramatical apresentada na aula e, geralmente, oferecidas pelo próprio livro didático - que nem todos os alunos levavam para a sala de aula. Percebe-se uma atividade de diferenciação, que se posicionou na dimensão do processo de análise, através de uma atividade com uma música que fez

Quadro 3 - Análise de plano de aula do professor 1. Sobral, Ceará. 2019.

<i>Dimensão do conteúdo</i>	<i>Dimensão do processo</i>					
	1-Recordar	2-Entender	3-Aplicar	4-Analisar	5-Avaliar	6-Criar
<i>Fatual</i>			Aplicar	Diferenciar		
<i>Conceitual</i>	Conceituar Identificar Conhecer	Classificar				
<i>Procedimental</i>						
<i>Metacognitivo</i>						

Fonte: Própria.

os alunos percebessem o uso do *simple past* e do *past continuous*. Com a proposta de realizar um *listening* (atividade de escuta), o professor permitiu que os alunos trabalhassem em trios e que cada um discutisse os diferentes usos do passado em trechos específicos da música.

Logo no início da entrevista, a repetição do PE é notória para explicitar a falta de importância que os órgãos educacionais dão à língua estrangeira na educação básica: “não existe um interesse maior pra que o aluno ele aprenda essa língua, né? Então, existe essa distinção entre a língua materna e a estrangeira” (Professor 1). Ele afirma, ainda, que

as secretarias de educação elas tendem a não dar a importância que a língua estrangeira TEM. [...] um exemplo disso é que em algumas Gerências Regionais coloca-se qualquer profissional pra dar aula de Língua Inglesa, seja ele formado em Língua Inglesa ou não” (Professor 1).

Essa desvalorização afeta os alunos de maneira que os mesmos “tendem a negligenciar o estudo da Língua Inglesa. Eles tendem a não querer, a não gostar, questionar o porquê dessa aprendizagem” (Professor 1). Assim, cabe ao professor um papel duplo, além de tentar facilitar a aprendizagem, motivá-los para que eles possam aprender. Quando questionado sobre sua metodologia, para comparação com a análise dos planos de aula, o colaborador afirmou que tem

em média 15 aulas pra fazer uma prova. Então, nessas 15 aulas eu posso trazer uma música, na aula seguinte eu trago um vídeo, na aula seguinte eu trago um texto, um outro texto (que a música já é um texto, né?). Então eu posso usar diversas/ diversas formas. É assim que eu trabalho. Eu procuro/ eu trabalho muito com textos. Tenho essa preocupação de eles lerem e compreenderem. E eu procuro trazer a maior quantidade de gêneros possíveis... e de/ e de metodologias diferenciadas pra que essa aula ela não fique enfadonha. É, ele tá trabalhando com texto, mas de uma maneira diferente da aula anterior (Professor 1).

De fato, o excesso de PMat (fazer, trazer, usar) evoca a ideia de que as aulas são variadas em relação ao conteúdo exposto (músicas, pequenos textos de gêneros distintos, vídeos), mas a metodologia é sempre a mesma, centrada no professor, como mostra o excerto acima. Poucas são as atividades em grupo e raras são as atividades propostas para resolução de problemas. Todas elas são de aplicação e análise, baseadas em tarefas dirigidas pelo próprio professor. Dessa forma, percebeu-se um certo desinteresse dos alunos na maioria das aulas observadas, contradizendo o pensamento do professor que acha que trazer coisas diferentes é suficiente para atrair a atenção do aluno. Ou seja, “se [ele] trabalha[r] sempre da mesma forma... Fica muito cansativo e o aluno tende a não gostar” e nem se motivar na aula, fatores já previamente apontados pelo Professor 1. O colaborador utiliza o PMen compreender na sua fala, mas não expressa isso em objetivos claros em seus planos de aula; pelo contrário, utiliza o objetivo classificar na dimensão do processo de entender (Quadro 4).

De todas as aulas observadas, as do Professor 2 foram as mais tradicionais no que diz respeito à figura do professor como foco, em detrimento da participação do aluno. Ao ser questionado sobre a ineficiência do ensino de língua estrangeira na educação básica, o Professor 2 afirma categoricamente, através de um PR, que o problema é a carga horária disponibilizada para a disciplina:

Sem dúvidas a carga horária, independentemente de ser espanhol ou inglês a carga horária é SEMPRE baixíssima... todas as escolas em que já ensinei é somente uma aula de 50 minutos e dificilmente era possível cumprir os 50 minutos já que o professor da aula anterior sempre terminava a aula depois do tempo determinado o que sempre achei que me prejudicava (Professor 2).

Quadro 5 - Análise dos planos de aula do Professor 2. Sobral, Ceará. 2019.

Dimensão do conteúdo	Dimensão do processo					
	1-Recordar	2-Entender	3-Aplicar	4-Analisar	5-Avaliar	6-Criar
<i>Fatual</i>			Aplicar			
<i>Conceitual</i>	Apresentar Reconhecer Descrever Mostrar Explicar Conceituar	Compreender Conscientizar	Diferenciar			
<i>Procedimental</i>						
<i>Metacognitivo</i>						

Fonte: Própria.

O PMen achar, no final do fragmento, dá a ideia de que o Prof. 2 acredita realmente que o problema é a carga horária. Como continuidade dessa descrença do sucesso da aprendizagem de inglês na escola pública, sobretudo, o professor afirma, com o PMat aprender, que

a maioria infelizmente só aprende o básico do básico dos conteúdos, ou seja, o que cai na prova... são pouquíssimos: os que eu vejo que pegam um gosto pela língua estrangeira, e se interessam em se aprofundar num segundo idioma. E o que eu acredito estar relacionado a esse déficit de aprendizagem é que a segunda língua só é apresentada ao aluno no ensino médio ou final do ensino fundamental, percebo que muitos alunos nessa faixa de doze a dezesseis anos veem o espanhol ou o inglês, por exemplo, como uma perda de tempo (Professor 2).

Os demais PMen utilizados na fala desse professor, vejo e percebo (de percepção) e acredito (cognitivo) expressam a crença de que, para esse professor, não é possível aprender inglês na escola pública. Isso fica mais evidente quando o Professor 2 afirma que “no final das contas infelizmente resulta em um aluno que só está interessado em decorar o importante pra prova”, deixando um PR generalizar ou naturalizar o mito do insucesso da aprendizagem de língua estrangeira na escola pública (MOITA LOPES, 1996). Uma vez, quando questionado sobre quais os principais recursos para ensinar inglês na educação básica, o Professor 2 retornou com a questão da carga horária: “o professor necessita de mais tempo para expor suas abordagens, de que adianta o professor ser incrível, ter várias ideias, várias formas de auxiliar o aluno, mas não ter um apoio pra fazer isso acontecer não é mesmo?”.

É interessante perceber que, em uma mesma aula, o Professor 3 utilizou o processo de executar uma atividade através de dois conteúdos distintos: o primeiro foi o de completar frases dadas utilizando o *past continuous tense*, enquanto que no momento final da aula, utilizou um vídeo dos Simpsons, para que os alunos reportassem o que tinha sido feito pelos personagens em determinados momento (Quadro 5).

Quando questionado sobre quais os recursos para melhor ensinar línguas na escola, o professor respondeu que

seria através de vídeos... porque dessa forma os alunos eles vão ver e vão estar aprendendo aquilo que eles gostam. E da forma mais natural que eles gostam, acredito que com vídeo, porque eles gostam muito de ver vídeo, ver filmes (Professor 3).

Os PMen ver (percepção) e gostar (emotivo) demonstram que o professor se preocupa com as estratégias de aprendizagem que os alunos podem utilizar. Em outro momento, em uma aula sobre *relative clauses*, esse professor fez uso do gênero textual ‘tirinhas’ para que os alunos pudessem identificar a que se referiam os pronomes relativos estudados. Ainda que a atividade tenha sido parcialmente guiada pelo professor, os alunos foram levados a realizar atividades em grupo e testar hipóteses com os demais colegas. Na nossa análise, foi o único que chegou a um nível mais elevado da dimensão do conteúdo, embora ainda traga muito da metodologia tradicional da aula centrada no professor, como é possível identificar através da predominância da dimensão conceitual e dos objetivos no primeiro nível da dimensão do processo cognitivo.

No que se refere à entrevista, foram percebidas catorze ocorrências do PMENT cognitivo acreditar

Quadro 5 - Análise dos planos de aula do Professor 3. Sobral, Ceará. 2019.

Dimensão do conteúdo	Dimensão do processo					
	1-Recordar	2-Entender	3-Aplicar	4-Analisar	5-Avaliar	6-Criar
<i>Fatual</i>			Aplicar			
<i>Conceitual</i>	Conceitualizar Identificar Explicar Conhecer Observar	Entender	Aplicar			
<i>Procedimental</i>				Analisar		
<i>Metacognitivo</i>						

quando questionado sobre as questões de ensino-aprendizagem. A maioria delas mostra que se trata de um processo mais de experimentação do que de certeza e confiança - o que se configura pelas poucas atividades de aplicação e análise em relação às demais atividades desenvolvidas em sala.

Há, entretanto, uma única ocorrência do PV aconselhar, quando se posiciona/argumenta sobre o uso de gêneros textuais mais próximos da realidade dos alunos. Ou seja, mostra uma preocupação em trazer material autêntico para suas aulas e que seja de interesse de seus alunos. Isso se confirma quando ele afirma, através de um PMent, que “a gente tem que ver também a forma como o aluno aprende”. Embora grande parte das atividades de suas aulas sejam, ainda, desenvolvidas no modelo tradicional, o Professor 3 parece ter uma abertura e consciência maior sobre os processos de aprendizagem dos alunos, reconhece a necessidade de trazer materiais relacionados aos contextos dos alunos, e promove atividades mais colaborativas e participativas em relação aos outros dois professores entrevistados.

Em todos os colaboradores, houve uma ocorrência significativa de PR quando questionados sobre os conceitos básicos da área, como língua, gramática e linguagem. Esses processos, representados pelo verbo ser, constituem-se mais como uma repetição de conceitos enciclopédicos do que de reflexão sobre os temas, inclusive quando há um certo receio em defini-los:

O que é gramática... Gramática... como é que eu posso colocar? Seria a estruturação das regras pra um ensino é adequado de uma língua, né? Mais ou menos isso (Professor 1).

[...] o conceito e entendimento que tenho sobre e que eu aprendi e vi na faculdade... é que a Linguística é a área conhecimento que é responsável por estudar a língua e as suas mais variáveis formas, que dispõe de inúmeras definições, conceitos e teorias (Professor 2).

[...] língua é um conjunto de... Ah, vai! Quando eu quero ser... Natural. Uma língua é a... é comunicação (Professor 3).

Entretanto, todos foram categóricos em afirmar que não sabiam o que era epilinguagem, quando questionados sobre sua diferença com a metalinguagem. Alguns disseram que não se recordavam dos termos ou que sequer tinham visto ou ouvido falar sobre eles durante a graduação. Isso sugere que o enfoque durante as disciplinas na formação inicial, ainda que estruturalista e mecânico, com vias de “assimilar” o conteúdo, não

foi eficaz nem mesmo no que se propôs, visto que o conhecimento “repassado” não sedimentou-se a ponto de ser lembrado conforme a sua necessidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos até o momento permitem observar que os professores de língua estrangeira, no caso, o inglês, já formados pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, ainda apresentam uma visão enciclopédica dos conhecimentos linguísticos, não sendo inteiramente capazes de articular suas próprias definições e conceituações.

Isso se confirma através da grande ocorrência de Processos Mentais, no que diz respeito ao que consideram significativo para a aprendizagem do idioma, e de Processos Relacionais que constituem a naturalização e generalização dos conceitos básicos da área, correspondendo a algumas das perguntas sugeridas por Oliveira (2014), pontuadas no início deste trabalho. Da mesma forma, a pouca ocorrência de Processos Materiais - e quando existentes, relacionando-se a práticas tradicionais, caracterizadas pelas aulas centradas no professor - mostram que, ainda que se pense em aulas mais dinâmicas e motivadoras, essas se configuram apenas como uma variedade de atividades e conteúdos, mas que não promovem a autonomia do aluno em relação ao conteúdo aprendido.

A análise dos planos de aula, confrontados com os discursos analisados, comprovam que ainda há muito trabalho a ser realizado para que o ensino de língua estrangeira possa atingir o potencial de aprendizagem significativa. Junta-se a isso o fato de a língua estrangeira na educação básica brasileira não é vista como uma disciplina relevante para a educação básica ou para formação dos seus alunos por parte dos gestores e secretarias de educação. Assim, além de fatores estruturais e de desvalorização da profissão, também a formação inicial dos professores de línguas acaba por moldar essa forma tradicional e descontextualizada de ensino. Vale ressaltar que a crítica feita neste trabalho não responsabiliza um grupo local específico, mas diz respeito a toda uma construção histórica na Educação, que vem perdurando há décadas.

Faz-se necessário um plano para a formação continuada dos professores da educação básica em Sobral (exemplo mais próximo) para reverter o

quadro do ensino de Inglês, de forma que o professor em exercício tenha possibilidades de experimentar e implementar novas técnicas para uma aprendizagem significativa, bem como sensibilizar núcleos gestores e órgãos governamentais para a importância de uma língua estrangeira na formação cidadã, cultural e crítica dos alunos das escolas, dentro das necessidades locais de cada uma delas.

REFERÊNCIAS

Alves, E.M.S. A Ludicidade e o ensino da Aléong, S. Normas linguísticas e normas sociais: uma perspectiva antropológica. In: BAGNO, M. (Org.). *Norma linguística*. São Paulo (SP): Loyola, 2015.

Anderson, L.W.; Krathwohl, D.R. (Eds.). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

Antunes, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo (SP): Parábola Editorial, 2007.

Bagno, M. *Língua, linguagem e linguística: pondo os pingos nos ii*. São Paulo (SP): Parábola, 2014.

Bagno, M; Rangel, E.O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81.

Brasil. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília (DF): MEC, 1998.

Fuzer, C; Cabral, S.R.S. *Introdução à Gramática Sistemico-Funcional em língua portuguesa*. Caderno Didático. Santa Maria (RS): UFSM, 2010.

Halliday, M.A.K.; Matthiessen, C. *An introduction to functional grammar*. 3ª ed. London: Edward Arnold, 2004.

Lins Jr, J.R.F.L. "I'm not no queer": a representação da homoafetividade no conto *Brokeback Mountain*, de Annie Proulx. 2012. 154f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PoSLA), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

Martelotta, M.E. *Manual de linguística*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

Moita Lopes, L.P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas (SP): Mercado das Letras, 1996.

Moreira, M.A. *Teorias de aprendizagem*. 2ª Ed. Ampl. São Paulo. 2014.

Neves, M. H. *Que gramática ensinar na escola?* São Paulo (SP): Contexto, 2003.

Nobre, L.V.; Lima, C.R.S. Questões básicas na formação docente do pedagogo e a afetividade na sala de aula. *Essentia*, Sobral, v. 19, n. 2, 2018, p. 24-43.

Oliveira, L.A. Oito questões teóricas básicas. In: _____. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo (SP): Parábola, 2014. p. 21-71.

Rey, A. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. In: Bagno, M. (Org.). *Norma linguística*. São Paulo (SP): Loyola, 2001.

Santos, B.S. *Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e do outro*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2004.