



## O professor de inglês frente à proposta de ensino das línguas adicionais na região norte do Rio Grande do Sul

Luciane Sturm<sup>1</sup>

UPF

Daniela Norci Schroeder<sup>2</sup>

UFRGS

**Resumo:** Considerando-se um panorama insatisfatório com relação ao ensino de inglês nas escolas públicas, em geral, este estudo, de cunho qualitativo-interpretativista, pesquisou professores de municípios da região norte do Rio Grande do Sul, frente a novas perspectivas de ensino. O objetivo foi investigar, descrever e analisar as trajetórias profissionais, o conhecimento teórico sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira – inglês (LE – I) desses professores, bem como suas práticas de sala de aula e o domínio/uso da língua que ensinam. A coleta de dados ocorreu a partir de observações de aulas, com registros em diário e entrevistas gravadas em áudio, bem como através da análise dos materiais didáticos utilizados pelos professores. Esses dados foram considerados e discutidos frente ao Referencial Curricular – Lições do Rio Grande (2009), proposto como apoio teórico para os professores das escolas públicas do RS. Os dados apontam um descompasso entre o discurso e a prática do professor: uma prática pautada em crenças e ações pedagógicas questionáveis, com o foco em vocabulário ou gramática, sem contexto e significação, além da ausência total de textos autênticos. O estudo como um todo evidencia a necessidade de que esses profissionais sejam inseridos em programas de educação continuada que possibilitem uma reflexão teórica que possa orientar e dar sustentação à sua ação pedagógica. Além disso, foi notória a necessidade de aprofundamento linguístico do professor para que se vislumbre um ensino de LE – I de qualidade num futuro próximo.

**Palavras-chave:** ensino, inglês, saberes docentes, educação continuada.

**Abstract:** Considering an unsatisfactory scenario regarding the teaching of English in public schools in general, this qualitative interpretive study has researched the teachers from different towns in the northern region of Rio Grande do Sul, facing new perspectives of teaching. It aimed to investigate, describe and analyze their professional trajectories, their theoretical knowledge about ESL teaching and learning, as well as their classroom practices and the domain/use of the language they teach. Data were collected through class observations, with records in a diary, audio-recorded interviews and the analysis of materials and resources used by the teachers. These data analyzes were based on Referencial Curricular – Lições do Rio Grande (2009) proposed by the government as a theoretical support for public school teachers of RS. The data indicate a gap between the teachers' rhetoric and their practice: a practice guided by beliefs and questionable pedagogic actions which focus on vocabulary and grammar without context and meaning, besides the total absence of authentic texts. The whole study shows the need of continuing education programs for those professionals so as to allow them to engage in theoretical reflections to guide and support

---

<sup>1</sup> lusturm@upf.br

<sup>2</sup> daniela.norci@ufrgs.br



*their ESL teaching. Moreover, the study turned evident the need to intensify and expand the teachers' English proficiency so as to qualify their teaching in the near future.*

**Key-words:** teaching, English, teacher knowledge, continuing teacher education.

## 1. Introdução

Estudos contemporâneos na área da Linguística Aplicada, a exemplo daqueles contidos em coletâneas como Leffa (2001), Gimenez (2002), Barbara e Ramos (2003), Vieira-Abrahão (2004), Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), Consolo e Silva (2007), Silva (2010) apontam para a necessidade de *educadores* com competências diversas e cada vez mais amplas, comprometidos com a qualidade no ensino de idiomas, em especial do inglês. Além do domínio linguístico, esse profissional deve usar a tecnologia a favor da aprendizagem; deve ser um mediador, demonstrando autonomia em suas escolhas, abordagens e procedimentos de ensino, bem como ser capaz de refletir criticamente sobre as suas ações pedagógicas em sala de aula. Contudo, estudos na área da Linguística Aplicada, a exemplo de Paiva (2003), entre tantos, indicam falhas na formação inicial nos cursos de Letras, além da necessidade de maior quantidade de programas de formação continuada. Da mesma forma, muitos questionamentos em torno da formação, do perfil e de outros aspectos relacionados aos professores merecem, ainda, serem investigados.

Por outro lado, no ano de 2009, o governo do estado do Rio Grande do Sul, por meio da Secretaria de Educação, disponibilizou a todas as escolas públicas do estado, um conjunto de documentos intitulado Referencial Curricular – Lições do Rio Grande. Esse referencial está organizado em cinco volumes, tendo o volume 1 – Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) – servido como apoio teórico a este estudo. De acordo com seus proponentes, os documentos têm como objetivos

Apresentar às escolas a proposta de referencial curricular indicando um norte para os seus planos de estudos e propostas pedagógicas. Oferecer ao professor estratégias de intervenção pedagógica que favoreçam a construção de aprendizagens a partir do desenvolvimento das competências de leitura, produção de texto e resolução de problemas, aferidas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande



do Sul (SAERS). Desenvolver programa de formação continuada para 21.400 professores dos componentes curriculares do ensino fundamental e médio.<sup>3</sup>

Nesse contexto de tantas polêmicas, dualidades e incertezas surgem, então, alguns questionamentos: diante do cenário que se conhece com relação ao ensino de idiomas no Brasil e das apontadas deficiências de nossos professores, estarão esses preparados e dispostos a mudanças? Estarão esses professores aptos e motivados a engajarem-se numa proposta ousada de ensino?

A partir dessas e de outras reflexões idealizou-se este estudo<sup>4</sup>, com o propósito de conhecer melhor uma realidade específica de ensino de inglês, no interior do Rio Grande do Sul. Acredita-se, portanto, que compreendendo detalhadamente diferentes realidades de nosso país, seja possível aproximarmos-nos de caminhos alternativos que vislumbrem mudanças em um cenário tão negativo com relação ao ensino de LE.

Assim, este artigo traz na segunda seção uma discussão sobre o Referencial Curricular Lições do Rio Grande (doravante RCLRG, 2009) volume 1, focalizando a seção que trata do ensino da língua adicional. Destaca-se, também, a realidade de formação de professores de LE e de seu ensino, contrapondo-os a essa proposta. Na penúltima seção é focalizado o estudo realizado com os 10 professores de inglês de escolas públicas, com a discussão de parte dos dados coletados. O artigo é finalizado com algumas considerações que se espera possam contribuir como reflexões acerca dos temas aqui expostos.

## **2. Uma proposta concreta de mudança: o Referencial Curricular - Lições do Rio Grande**

### **2.1 O que é, quais seus princípios e pressupostos?**

---

<sup>3</sup> Todos os volumes dos Referenciais Curriculares, bem como os cadernos do professor, cadernos do aluno e palestras em vídeo com os especialistas que desenvolveram a proposta estão disponíveis em [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer\\_curric.jsp?ACAO=acao1](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1), no portal do governo do estado do RS.

<sup>4</sup> Este artigo traz um relato parcial da pesquisa intitulada “Ensino de inglês na escola pública: a busca pelo profissional crítico”, iniciada em 2009, com o apoio da FAPERGS (Auxílio recém-doutor) e da Universidade de Passo Fundo.



O Referencial Curricular - Lições do Rio Grande (2009) foi disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação para os professores da rede pública estadual, tendo como objetivo apresentar uma proposta diferenciada e contemporânea para o ensino de idiomas – inglês e espanhol – para as escolas públicas do RS. Além de trazer um suporte teórico, o documento traz orientações práticas e metodológicas, planejamento de unidades e quadros de conteúdos.

A proposta parte do princípio de que

a aprendizagem de línguas é um direito de todo cidadão, entendendo que, através de oportunidades para se envolverem com textos relevantes em outras línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural. (RCLRG, 2009, p. 127)

Nessa perspectiva aparecem o inglês e o espanhol como as duas línguas adicionais a serem oferecidas nessas escolas. Isso se justifica por serem as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, sendo comum a impossibilidade de identificar claramente nativos e estrangeiros.

Mas, por que línguas adicionais? Esse foi outro termo contemporâneo trazido pela proposta: língua adicional (LA) no lugar, já tradicional, de língua estrangeira (LE). Na opinião de especialistas, tal termo enfatiza o convite para que os educandos e os educadores usem um idioma adicional e não estranho a sua língua materna. O inglês e/ou o espanhol vêm com uma adição a outras línguas que o educando pode ter em seu repertório, por fazer parte de uma comunidade de imigrantes, de surdos ou indígenas, entre outros. Assim, a LA aparece como forma de possibilitar e ampliar as formas de expressão do educando no mundo real, possibilitando uma participação mais significativa em sua própria sociedade.



Com isso, a língua adicional na escola deve buscar envolver também a reflexão sobre essa língua, sobre os povos que a usam ou dominam; como e para que ela é usada; por que ela está sendo ensinada na escola e que relações se estabelecem com ela. O objetivo é compreensão da LA pelo educando como parte de seu dia-a-dia, adicionando conhecimento e cidadania, deixando de ser estranho e distante.

Como proposta de ensino, o RCLRG (2009) destaca práticas pedagógicas que priorizem o trabalho colaborativo, o uso das línguas adicionais em contextos relevantes e a reflexão sobre como esses discursos podem ampliar a atuação dos educandos de tal modo que eles contribuam com mudanças em suas realidades. A LA deixa de ser algo para usar no futuro, talvez um dia; a ideia é o emprego de sua aprendizagem naquele mesmo contexto presente, por meio de atividades individuais e/ou coletivas. Dessa forma, os educandos podem passar a integrar grupos dos quais participam ou dos quais querem participar.

## **2.2 Qual é a proposta, afinal?**

O RCLRG (2009) está ancorado em documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o ensino médio (BRASIL, 2006) e, por isso, defende uma educação linguística que conduza ao letramento crítico e participativo. Ou seja, o educador deverá organizar suas ações pedagógicas de tal forma que possa promover a participação do educando em diferentes práticas sociais, envolvendo a leitura e a escrita, tanto na LA quanto na língua materna. Para isso se evidencia a presença dos diferentes gêneros do discurso (autênticos) nessas aulas.

Essa abordagem de ensino, na perspectiva dos gêneros do discurso de Bakhtin (2003), propõe o envolvimento do educando em práticas sociais que necessitem do uso da LA e se apoiem nos trabalhos de Britto (1997, 2004, 2007), apresentando o tripé: ler, escrever e resolver problemas, por meio do texto autêntico que passa a ser a matéria-prima da aula da língua adicional (RCLRG, 2009, p. 134 -135).



Concretamente o professor deverá criar novas e diferenciadas oportunidades de contato significativo com a LA ao longo da vida escolar, almejando, gradativamente, uma proficiência nesse outro idioma. Para isso, o educando deverá ser oportunizado a:

**Ler** – (re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos (orais e escritos);

**Escrever** – produzir textos com determinados propósitos para determinados interlocutores e, assim, poder inserir-se de modo mais participativo na sociedade; e

**Resolver problemas**, em dois âmbitos complementares: por um lado, enfrentar os desafios de cada novo encontro com a leitura e escrita do texto; por outro, mobilizar os sentidos construídos e os pontos de vista de cada texto para a expressão de si, a compreensão da realidade e para lidar com diferentes atividades pessoais e coletivas de forma informada, crítica e responsável. (RCLRG, 2009, p.135 - *grifo nosso*).

Nessa abordagem ganham força o planejamento de tarefas colaborativas e projetos, ambos ancorados no princípio da interação que gera aprendizado. As sugestões de tarefas trazidas pelo documento têm como ponto de partida a definição de uma temática e a seleção de gêneros estruturantes, a partir dos quais as primeiras serão organizadas. Será por meio dessas tarefas que os educandos terão chances de ler, escrever e resolver problemas e, dessa forma, experienciar momentos bem-sucedidos e motivadores com a língua adicional. Pois sabe-se que o aprendizado em geral está intimamente relacionado às emoções dos indivíduos e somente a partir dessas experiências de sucesso é que o educando desenvolverá sua confiança e auto-estima com relação a uma área do saber em especial, gerando maior motivação e desejo de continuidade.

O que caracteriza a proposta dos RCLRG (2009) como ousada e contemporânea, entre outras, é o fato de sugerir a organização do currículo em torno de temáticas e de gêneros do discurso, bastante diferente do que tradicionalmente se faz nas escolas: uma organização que fragmenta a língua a partir de itens gramaticais e vocabulário. A gramática e o vocabulário da LA não são excluídos das aulas; ao contrário, estão presentes em todas as unidades, porém,





sempre servindo aos propósitos de comunicação (de compreensão e de produção) definidos pelas tarefas. Assim, a seleção e a prática dos recursos linguísticos de cada unidade serão definidos pelo contexto de comunicação trazido pelo gênero que estrutura a unidade.

Mais ainda, novas temáticas e novos gêneros de texto (orais e/ou escritos) trarão a progressão curricular, fazendo com que as habilidades e os aspectos linguísticos não tenham local pré-definido, pois poderão ser retomados ao longo do ensino básico, a cada vez que o gênero em foco exigir tal procedimento para que uma nova tarefa de comunicação seja concretizada.

Com isso, a sala de aula passa a ser um ambiente no qual a LA deve ser usada em contextos comunicativos diversos, uma vez que os educandos necessitam vivenciar tais situações com fins e interlocutores variados. A articulação das tarefas se dá a partir da leitura do texto autêntico, referência da unidade. É por meio da leitura que o educando, gradualmente, será exposto a uma maior quantidade de LA, ampliando sobremaneira o seu conhecimento e, conseqüentemente, desenvolvendo as demais habilidades linguísticas de forma integrada (RCLRG, 2009, p. 140 – 144).

### 2.3 O ideal frente à realidade

Enquanto o RCLRG (2009) apresenta perspectivas concretas de mudança para um ensino desacreditado, pesquisas realizadas, nos últimos anos, com professores e alunos de línguas estrangeiras (LE) no RS (KELLER, 2004; STURM, 2003; NONEMACHER, 2004; ROTTAVA & FREUDENBERGER, 2004; STURM, 2007, entre outros) evidenciam falhas na formação, bem como no dia-a-dia dos professores de LE. Além disso, indicam um ensino ineficaz e improdutivo no contexto escolar (CELANI, 2009). São professores e alunos insatisfeitos, tanto com o processo de ensino quanto com os resultados. Esse contexto marcado por crenças como as de que LE na escola é apenas para preencher um espaço na carga horária; não se aprende LE na escola; o professor só ensina o *verb to be*; a escola não disponibiliza materiais; um período semanal é pouco, entre tantas outras, parecem ter deixado de ser crenças, passando a



ser verdades absolutas, que a cada dia desqualificam o ensino na escola pública e, muitas vezes, também na particular.

Embora sejam notórias muitas mudanças nos cursos de formação nas universidades, nos últimos anos, frente às exigências legais e embora tenha crescido a oferta de cursos de pós-graduação e de educação continuada, outras significativas mudanças são requeridas em grande parte dos municípios do interior do estado. Locais onde se evidenciam dificuldades de acesso à informação e, conseqüentemente, dificuldades de mudança no perfil de um profissional solitário, isolado e conformado com as condições impostas ao seu componente curricular – uma língua estrangeira que necessita de muito tempo para chegar a ser reconhecida como língua adicional, na comunidade escolar.

Cabe destacar, ao finalizar esta seção, que tal proposta não minimiza ou facilita a ação do professor, embora muitos a critiquem por assim entendê-la. Nesse modelo, o professor é desafiado a abandonar sua prática tradicional e muitas de suas crenças. O desafio está na necessidade de redimensionar seu papel de professor, passando a ser um educador que necessita um profundo conhecimento da LA que está ensinando. Além disso, um profissional com amplos conhecimentos de mundo (culturais, políticos e sociais), capaz de articular o ensino da LA às necessidades dos seus educandos, alicerçando na pesquisa e no planejamento a sua ação pedagógica.

### **3. O estudo: características, objetivos e dados coletados**

Este estudo de cunho qualitativo interpretativista (ANDRÉ, 1995) contou com a participação/colaboração de 10 professores<sup>5</sup> de municípios da região norte do Rio Grande do Sul (chamados de P1 a P10). Como objetivos destaca-se, principalmente, o desejo de elucidar questões acerca da trajetória profissional desses professores: conhecimento teórico sobre ensino e aprendizagem de LE e domínio da língua inglesa e suas crenças, considerados aspectos importantes para a compreensão das questões identitárias que compõem o perfil

---

<sup>5</sup> Os participantes desta pesquisa são também chamados de colaboradores, pois sem sua disposição e boa vontade este estudo não se concretizaria.





desse profissional. Para isso, os dados foram coletados com as observações de aulas dos participantes nas quais foram feitos registros em diário, além de entrevistas gravadas em áudio, assim como também foram analisados os materiais didáticos utilizados pelos professores. De posse desses dados, portanto, passaram-se às análises, à luz do referencial teórico descrito anteriormente.

#### 4. Análise dos dados: Quem são esses professores?

Do grupo investigado, oito são mulheres e dois são homens, prevalecendo a maioria feminina atuando na área do magistério. Desses, nove realizaram ou realizam a licenciatura em IES na mesma região em que atuam; um realiza licenciatura à distância, em IES do Paraná (Português/Inglês). Quatro são licenciados em Letras – Português; três licenciados em Português/Inglês; dois cursando Português/Inglês. Um investigado informou ter concluído a licenciatura em Português/Espanhol, porém, por não ter encontrado trabalho na área específica, assumiu contrato na escola estadual para lecionar inglês. Aqueles já formados, concluíram seus cursos em 1982, 2006, 2009 (Português/Inglês) e 1983, 2000, 2002, 2003, 2008 (Português).

Com relação à pós-graduação, apenas três realizaram curso *Latu Sensu*: P2 (com licenciatura Português/Inglês), formada em 1982, fez especialização em Leitura em Língua Estrangeira, em 2006/2007; P8 (com licenciatura em Português), formada em 2008, fez especialização em Informática na educação, pela UFRGS, em 2009; P10 (com licenciatura em Português/Espanhol), formada em 2002, fez Intertextualidade (EAD), em 2003.

Na entrevistas os participantes revelaram, com certa insatisfação, que atuam em mais de uma disciplina, nem sempre a de sua preferência, conforme o quadro a seguir:



Participantes	Disciplinas ministradas ao longo da sua carreira
P1, P3, P4	Inglês
P2	Inglês & Ensino Religioso
P5, P6, P7, P10	Inglês & Português
P8	Inglês, Português & Espanhol (Graduação apenas em português)
P9	Português, Inglês & Literatura (em curso)

Quadro 1: participantes da pesquisa e sua atuação

Cabe refletir sobre os dados do Quadro 1, pois sabe-se que a imposição feita aos professores para que ministrem disciplinas que não aquelas do contrato ou concurso, podem influenciar negativamente sua atuação. Nas escolas públicas, isso acontece com frequência, já que há falta de professores e, não raro, professores de outras áreas distintas atuam principalmente com inglês. Dessa forma, a falta de domínio do conteúdo, entre outros fatores, coloca em risco a qualidade de todo um trabalho, afetando até mesmo as disciplinas nas quais o professor atua por vontade própria.

Neste trabalho optou-se por apresentar a análise de parte dos dados coletados, aqueles mais relevantes relacionados à metodologia do professor, aos procedimentos e às estratégias de ensino utilizadas, a partir das aulas observadas e das entrevistas.

Apenas dois professores – P3 e P4 – um com licenciatura Português/Inglês e outro finalizando a licenciatura dupla em EAD, desenvolveram aulas mais dinâmicas que pareceram despertar o interesse dos alunos. Também foram P3 e P4 e, ainda, P9, que demonstraram maior motivação em suas aulas, nas quais seus alunos também participaram com entusiasmo, reforçando a ideia de que a motivação do professor gera a motivação do aluno e vice-versa. Contudo, cabe destacar que essas aulas não aconteceram em torno de uma temática, não apresentaram uma sequência de conteúdos; em ambas, o foco foi listas de vocabulário, com repetição oral. P3 ainda demonstrou domínio da metodologia audiolingual, utilizando algumas estratégias típicas dessa metodologia em suas aulas, principalmente *drills* e tarefas nas quais os alunos eram condicionados a memorizar vocabulário.



Quanto aos demais pesquisados, não foi possível caracterizar suas metodologias, com base naquelas conhecidas na literatura da área da Linguística Aplicada (LEFFA, 1988) Esses professores também não evidenciaram ter desenvolvido alguma metodologia própria, adequada ao contexto de seus alunos.

Um aspecto relevante, que indica a ineficiência do ensino, é o fato de os professores não promoverem ou proporcionarem interações significativas na língua alvo, nem tampouco possibilidades de os alunos usarem essa língua para alguma situação de comunicação oral ou escrita, próximas às situações reais que nos deparamos no dia-a-dia.

Apesar de nove participantes terem realizado algum curso livre de inglês e de sete avaliarem seu domínio/conhecimento como bom, durante as observações em sala de aula não demonstraram proficiência na língua alvo, pois não usam a língua para se comunicarem com os alunos; podemos dizer que é uma aula “sobre a língua inglesa” e não “de língua inglesa”. Nos raros momentos em que foi possível ouvir algum dos participantes falando em inglês, observou-se a necessidade de aperfeiçoamento linguístico nos aspectos de pronúncia e fluência.

Com relação ao curso universitário realizado pelos participantes, embora três deles tenham realizado a licenciatura dupla (português/inglês), não houve diferenças significativas nas suas aulas em comparação com as aulas ministradas por aqueles com licenciatura apenas em português.

Outra questão abordada na entrevista foi a solicitação aos participantes de que indicassem as atividades desenvolvidas em aula. As mais indicadas foram aquelas tidas como tradicionais, como a leitura e a tradução de textos com o uso do dicionário, além de exercícios gramaticais. Isso evidencia um modelo de aula tradicional, na qual “leitura é ler em voz alta”, quando o professor lê o texto e traduz para a turma ou solicita que traduzam com o dicionário.

Sobre os recursos e materiais usados para estudo e preparação de suas aulas, o item mais indicado é o livro didático, como se observa na voz de P5:

— “Uso somente o livro didático e ouvir o CD em casa.”

Isso também foi confirmado nas observações, quando foi possível verificar que as cópias de exercícios de livros didáticos variados são os materiais disponibilizados para os



alunos ou, em algumas situações, “escritos no quadro” para os alunos copiarem. Nessa mesma questão, seis participantes indicaram a internet como recurso para seu estudo. Contudo, não souberam indicar nenhum *site* de sua preferência. Da mesma forma, em nenhuma das aulas observadas os professores usaram recursos da rede ou indicaram, mencionaram ou fizeram alguma referência a algum *site* relacionado a aula. Ainda, nenhuma das aulas observadas aconteceu em outro ambiente que não fosse a sala de aula, com os alunos sempre organizados em filas para trabalhos individuais. Apenas P5 e P8 solicitaram o trabalho em pares em um dos períodos observados em cada turma.

No que tange às crenças (BARCELOS, 2006; STURM, 2007) evidenciadas pelos colaboradores desse estudo, há indícios de que suas crenças individuais e coletivas influenciam diretamente em suas ações pedagógicas. Quando questionados sobre as dificuldades enfrentadas, os professores demonstraram dificuldade em assumir a necessidade de mudanças metodológicas e de postura frente ao ensino da LA, pois justificam as fragilidades de suas aulas pela desmotivação ou desinteresse dos alunos, como pode ser lido nos seus depoimentos:

P2: “Falta de interesse pela língua inglesa; conversas, falta de atenção.”

P6: “Encontro dificuldades em manter a disciplina em sala de aula algumas vezes. E também na preparação das aulas.”

P7: “Procuro fazer o possível para que aprendam, repito explicações em português, trago vários exercícios para terem no caderno, mas, muito pouco se interessam.

P8: “Acho que o desinteresse dos alunos é o ponto que mais atrapalha o bom andamento das aulas.

Em contrapartida, foi possível verificar, com as observações das aulas, que muitas vezes os alunos podem não encontrar motivos para ter interesse ou motivação nas aulas de inglês: conteúdos fragmentados, apresentados de forma tradicional, regras e exercícios mecânicos escritos no quadro, sem propósito comunicativo, sem contexto.



## **5. Considerações finais**

Frente à proposta descrita no Referencial Curricular – Lições do Rio Grande (2009), Com base nos dados coletados para este estudo, fica evidente a falta de professores com o perfil acadêmico profissional adequado, na região pesquisada, para que se tenha um ensino de mais qualidade. Embora todos sejam da área de Letras, apenas três possuem habilitação em Português/Inglês. Contudo, esse dado pareceu não ter trazido diferença significativa no modo como eles ensinam. Tais aspectos comprovam a necessidade de que os professores engajem-se em programas de educação continuada, pois entende-se que, além da ampliação do conhecimento linguístico, os professores necessitam aprofundar seu conhecimento teórico em Linguística Aplicada e demais áreas relacionadas.

É pertinente, no entanto, lembrar que questões políticas relacionadas ao sistema do ensino brasileiro, provavelmente influenciem o ensino e, conseqüentemente, a postura do professor. É provável que o grande número de horas em sala de aula, bem como a grande quantidade de turmas, a falta de apoio, de materiais, entre outros, influencie na motivação dos professores ao ministrarem suas aulas.

Voltando à problematização destacada na introdução desse estudo: Estarão esses professores preparados e dispostos a mudanças? Estarão aptos e motivados a engajarem-se numa proposta ousada de ensino? É possível afirmar que os professores investigados parecem não estar preparados para implementar mudanças em suas aulas, embora demonstrem certa vontade. Isso pode acontecer pelo fato de que eles têm deficiência com relação ao domínio linguístico e teórico.

Assim, com base nos dados coletados para este estudo, é possível afirmar que o caminho para se visualizar um quadro positivo, com resultados satisfatórios, com relação ao ensino de uma língua adicional é longo e difícil. Cursos de formação continuada que aliem o desenvolvimento da competência comunicativa na língua alvo, bem como o conhecimento teórico são necessários e urgentes. Os professores necessitam de um espaço para reflexão e discussão sobre suas ideias, propostas para que possam verbalizar, repensar e desmistificar suas crenças sobre o ensino de uma língua estrangeira.



O interesse deste projeto é conhecer, constatar, descrever e entender como acontece o ensino de LE na escola pública, para que seja possível planejar e realizar intervenções que favoreçam mudanças em um curto espaço de tempo e para que o idioma estrangeiro seja compreendido e ensinado na perspectiva de adicionar conhecimentos significativos aos educandos.

## Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBARA, L. e RAMOS, R. C. G. (Orgs.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. Coleção As Faces da Linguística Aplicada, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, nos alunos e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. & VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org.) *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, nos alunos e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: MEC, 2006. p. 85-124.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 1997.
- \_\_\_\_\_. O ensino escolar da língua portuguesa como política lingüística: ensino de escrita X ensino da norma. *Revista Internacional de Linguística Ibero-Americana*, v. 2, n. 1, p. 119-140, 2004.
- \_\_\_\_\_. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 5, p. 24-30, 2007.





CELANI, M.A.A. Entrevista à Revista Nova Escola, publicada em 15/05/2009. Disponível em:

<<http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/entrevista-antonietta-celani-471473.shtml>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

CONSOLO, D. A. E SILVA, V. T. da. (Org.) *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. São José do Rio Preto, SP: HN, 2007.

FREUDENBERGER, F. & ROTTAVA, L. A formação das crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação. In: ROTTAVA, L. & LIMA, M. S. (Org.) *Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 29-55.

GIMENEZ, T. (Org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002. 186 p.

KELLER, T. M. G. . *Aula de língua estrangeira: uma microecologia das ações*. Passo Fundo: UPF Editora, 2004.

LEFFA, V.J. (Org.). *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

NONEMACHER, T. M. Formação de professores de espanhol como língua estrangeira: um estudo sobre crenças. In: ROTTAVA, L. & LIMA, M. S. (Org.) *Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 75-109.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o 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.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado da Educação. Dep. Pedagógico: Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do sul: Linguagens Códigos e suas Tecnologias/ SEE. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROTTAVA, L.; FREUDENBERGER, Francieli . Formação de crenças de ensinar de professores: a influência do curso de graduação. In: Lucia Rottava; Marília dos Santos Lima. (Org.). *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: UNIJUÍ, 2004, v. 1, p. 29-55.

SILVA, K. A. (Org.) *Ensinar a aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Vol 1. Campinas: Pontes Editores, 2010.

STURM, L. O perfil sociocultural do professor de língua inglesa na zona urbana de Passo Fundo. In: Gisele Benck de Moraes; Ricardo Moura Buchweitz; Maria Elisabete Mariano dos Santos. (Org.). *A questão cultural no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003, v. 1, p. 94-105.



STURM, L. *As crenças de professoras de inglês de escola pública e os efeitos na sua prática: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *A formação do professor de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes Editores, 2008.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.