

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA: TEORIAS E PRÁTICA

Gicelma Xavier (IFRO)<sup>1</sup>

### RESUMO

Esse trabalho está focado no ensino da Língua Inglesa. Propõe uma reflexão a respeito do real envolvimento entre a teoria e a prática dos professores dessa língua que ocupa um espaço de relevância indiscutível em vários setores da sociedade e, não raro, passa despercebida nas vidas dos estudantes. Acreditamos que é preciso rever desde aspectos curriculares até os objetivos propostos nos cursos de formação dos professores de língua estrangeira. Defendemos que o ensino de Língua Inglesa deve tornar-se mais uma ferramenta de inserção social, haja vista, o contato, voluntário ou não, que os brasileiros têm com a mesma.

**Palavras chaves:** Professor; Formação; Prática.

### ABSTRACT

This paper, focus on English Language teaching. It suggests a reflection about the real evolvment between the teachers' theory and practice of this language that occupies a relevant place in the modern society, but usually, its importance is not recognized by the students. We believe that is necessary to rethink about the curriculum aspects as well the objectives proposed at the teachers training courses of foreign language. we defend the idea that the English teaching may become another instrument of social insertion since the contact that Brazilian people have with the language.

**Key words:** Teacher; Training; Practice

### 1. Introdução

Este artigo apresenta estudos e reflexões referentes à formação de professores que é considerada o primeiro passo para mudanças efetivas na prática docente. Mudanças necessárias em um mundo cuja evolução sentida e vivida, em diversos contextos da sociedade, parece não chegar, ou, chega com muito atraso nas salas de aula. Focamos nosso olhar, de forma muito especial, na formação e na prática docente em Língua Inglesa, visto que, durante estudos realizados no decorrer de nosso Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem na Universidade Federal de Rondônia, detectamos a ausência de clareza, na verdade, muitas incertezas e inseguranças por parte dos professores que ministram essa disciplina em escolas públicas ou particulares no estado de Rondônia. Essas incertezas e inseguranças apresentam ligação direta com falhas ocorridas durante o processo de formação ainda na universidade e se perpetuam nos cursos de formação continuada oferecidos pelas instituições de ensino onde os professores passam a atuar.

### 2. O quê aprender para ensinar?

Lima (2007, p.19) diz que “o educador necessita adequar sua prática pedagógica às possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem de seus educandos”. Esta afirmação nos leva a refletir sobre a prática pedagógica dos professores atuantes ou que atuarão nesta sociedade. Estariam eles realmente sendo preparados ou se preparando para adequar suas práticas e proporcionar, efetivamente, aos seus alunos um aprendizado de qualidade para a vida? É em busca de respostas para esta e outras indagações que propomos, neste texto, algumas reflexões referentes ao papel dos cursos de formação superior, o papel do professor e das escolas e, também o protagonismo do aluno/cidadão diante do aprendizado adquirido no meio escolar.

---

<sup>1</sup> [gicelma.xavier@ifro.edu.br](mailto:gicelma.xavier@ifro.edu.br)  
[gicelmaxavier@gmail.com](mailto:gicelmaxavier@gmail.com)

Para pensar e propor ações cuja consequência seja a melhoria na qualidade da educação e na formação geral do indivíduo, deve-se pensar no nível de qualificação do corpo docente, e aqui falamos dos já em atuação há algum tempo e talvez, mais ainda, daqueles que estão se formando a cada ano em nossas Universidades, tanto públicas como privadas. O exercício docente precisa ser ressignificado, para que possa significar a/na vida dos alunos, pensando o desenvolvimento da sociedade onde estão inseridos. Mas, é necessário que se tenha clareza de que, segundo Moreira (2007, p. 132):

No processo social, o modo de produção é determinante na transformação da sociedade, mas são os indivíduos, potencialmente articulados, direcionados e comprometidos com a ética incluída, os principais agentes que aprenderam e aprendem novos modos, novas tecnologias através do ensino e da capacitação, cuja equação resulta em educação.

Assim, alguns questionamentos permeiam nossa linha de raciocínio: em um ambiente tão rico e variado em aspectos culturais e linguísticos, como o das salas de aulas, como pensar a formação do indivíduo, levando em conta a cultura, a linguagem, a subjetividade de toda uma comunidade que é socialmente hierarquizada, e que é submetida, por exemplo, ao mesmo currículo escolar, se esse currículo, propulsor desta formação, não é pensado para atender e se adequar às necessidades da escola enquanto ambiente de formação de seres críticos, capazes de acreditar que podem mudar sua vida e a vida daqueles com os quais convivem, para melhor? Seria o currículo o grande responsável pelos fracassos que observamos na atual conjuntura educacional brasileira? Ou será que a formação acadêmica não está expressando claramente a preocupação com a promoção da vida através de práticas pedagógicas que considerem o indivíduo um ser histórico e aculturado?

De acordo com Dewey, *apud* Hengemühle, (2008, p. 58), “Educação não é preparação nem conformidade. Educação é vida, é viver, é desenvolver, é crescer”. Ainda, segundo Freire, também citado por Hengemühle, (2008, p. 52) (...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a construção”. (Freire, 1997, p.52).

As citações acima expressam claramente o nosso entendimento a respeito do que quer dizer educar, hoje. Se os professores não forem preparados durante o curso de formação para um ensino que considere seus alunos em suas particularidades, linguísticas, culturais e sociais, sairão da academia preparados apenas para a transmissão de conteúdos sistematizados e formais, completamente desconexos com a vida desses alunos, e, sua prática produzirá e reproduzirá os preconceitos oriundos da falta de conhecimento necessária para que o ensino realmente seja inclusivo e propulsor de uma vida melhor.

Historicamente é assim que tem sido. Nossas escolas têm-se prestado ao papel de reprodutoras de conteúdos e de currículos desvinculados da realidade e, assim, tornam-se cada vez menos comprometidas com os resultados de seus alunos. Segundo Apple (1989, p. 57), “qualquer fracasso em termos de mobilidade, qualquer falta de “êxito”, é definido como sendo carência do indivíduo ou grupo que fracassou. Pode-se dizer aqui que o desajustamento é “merecido” pelo próprio desajustado (...)”, pode-se dizer ainda que, o insucesso é merecido, pois o aluno não está preparado para ele e isto não faz diferença em sua vida. Neste sentido, de acordo com Moreira (2007, p. 125):

A função social das instituições sociais deve corresponder às necessidades sociais. Na conjuntura atual, a função social da universidade tem o desafio de conscientizar e preparar a sociedade para a autonomia, a democracia, a liberdade, a justiça, numa expressão, para a inclusão social.

A função social da Universidade é abrir caminhos que levem à inclusão. Esta inclusão se dá primeiramente com o reconhecimento e valorização do Outro, e, valorizar o Outro implica em conhecer sua realidade, seu mundo, seus valores. Consiste em conhecer claramente a identidade social, defendida por Gumperz, deste indivíduo, para assim e, só assim, lhe apresentar o mundo exterior e toda a sua beleza, estranheza, valores, etc.

A valorização do Outro se dá a partir do momento em que o consideramos como ser completo, possuidor de uma história, uma cultura, uma língua própria, o que Konrad Lorenz, citado por Morin (2007, p. 28), chama de *imprinting cultural*, ou seja, as marcas que o ser humano traz consigo desde o nascimento. Se no curso de formação o professor for despertado para este olhar, se for preparado para atuar com representantes de uma sociedade tão especialmente marcada por traços tão singulares como cultura e língua, então, o relacionar-se com esses alunos-cidadãos terá um novo sentido, e, este sentido poderá fazer com que o conteúdo transmitido torne-se mais significativo.

### 3. Um olhar sobre os saberes curriculares dos cursos de formação de professores.

Retomamos aqui um questionamento feito anteriormente, mas que nos parece oportuno também neste momento. Seria o currículo o grande responsável pelos fracassos que observamos na atual conjuntura educacional brasileira? E, acrescentamos com Arroyo (2007, p. 40):

Por que não nos atrever a repensar as lógicas do ordenamento escolar e curricular a partir da infância-adolescência sujeitos reais de direitos? O que impede atrever-nos a construir outros ordenamentos mais próximos dos sujeitos reais do direito ao conhecimento, à cultura, à educação? Não seriam a escola, os currículos os obrigados a se adaptar aos sujeitos reais do direito à educação? Por que construir um ordenamento ideal e esperar que as vidas dos sujeitos reais a ele se adaptem?

Essas indagações sugerem um repensar urgente sobre as políticas e as teorias curriculares. Cresce a cada ano a necessidade de rever os planejamentos e, mais que os planejamentos, rever a atitude do professor diante de sua atuação nas escolas de Educação Básica. Contudo, se estas indagações não permearem a vida acadêmica deste professor durante seu percurso de formação, se os Cursos Superiores não considerarem o indivíduo que ali se forma como parte de um processo onde aspectos como cultura, língua, contexto social se entrecruzam e estabelecem as relações humanas, então, na sua prática, serão reproduzidas as mesmas ações, que não permitem uma integração entre a sociedade, sua realidade vivida e a realidade escolar.

Para Lima (2007, p.20), “um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento, está, assim, a serviço da diversidade.” No entanto, nossas escolas estão cada vez mais calcadas em teorias e práticas que não servem às diversidades e que não promovem a igualdade de direitos e deveres entre os que nela “habitam”.

Apple (1979, p. 69) afirma que, “as escolas parecem contribuir para a desigualdade na medida em que são tacitamente organizadas para distribuir diferencialmente tipos específicos de conhecimento”. Tanto na universidade quanto na Educação Básica de Ensino Fundamental e Médio, os alunos são atores que atuam em um palco onde o passado, o presente e o futuro, pouco ou nada são considerados a fim de garantir uma transformação social que assegure a verdadeira cidadania, militância e protagonismo em seu local de atuação. Há de se considerar aqui o paradoxo existente entre o papel e a prática das instituições públicas de ensino que, Apple (1989, p. 31), assim expressa: “Capacidades críticas são necessárias para manter a sociedade dinâmica; portanto as escolas devem ensinar os estudantes a serem críticos. Entretanto, as capacidades críticas podem servir também para desafiar o capital”. Diante desses conflitos, a sociedade segue seu rumo, com características tão próprias e tão diversas em muitos aspectos, e o que se observa é uma lacuna muito grande entre a vida, o respeito à cultura do Outro e o que se ensina nas escolas. Neste sentido, surgem-nos outros questionamentos bastante apropriados, que nos são apresentados por Apple (1989, p. 80):

Que significados subjacentes são negociados e transmitidos nas escolas por trás dos conteúdos reais do currículo? O que se passa quando o conhecimento é filtrado através dos professores? Qual é a estrutura básica e organizadora de conhecimento normativo e conceitual que os estudantes realmente recebem? Em resumo, qual é o *currículo em uso*?

As respostas a estas questões, não são facilmente obtidas. Se assim o fossem, não seriam estas a permear nossa prática. Carmem Tereza V. Moreira *In* Moreira (2007, p. 114), define o currículo como sendo o “núcleo de uma proposta pedagógica”. Afirma ainda que ele “deve ser aberto o suficiente para ouvir as necessidades, os interesses e as possibilidades da comunidade”. Assim sentimos, cada vez mais, a necessidade de, em todos os níveis educacionais, se desenvolver uma grande e séria discussão referente ao currículo que ensinamos ou vivenciamos. Schwab, 1978 *apud* Goodson (1995, p. 57), afirma que:

A área curricular está moribunda. Por seus atuais métodos e princípios, é incapaz de continuar o trabalho e contribuir de modo significativo para o avanço da educação. Ela necessita de novos princípios que irão gerar uma nova visão sobre o caráter e variedade dos seus problemas. Ela precisa de métodos novos e apropriados a uma nova avaliação dos problemas.

Com Schwab reforçamos ainda mais nossa proposição que se embasa na certeza de que é a partir de uma nova visão, que novas formas de pensar e agir na e para a educação se tornarão parte da nossa realidade. O fato é que, de acordo com Hengemuhle (2008, p. 62), “é necessário haver uma relação sistêmica

entre a cultura, a convivência social, a história dos alunos e a nova situação (teórica) que almejamos que o aluno incorpore para compreender o mundo-vida”. Nesse contexto, precisamos refletir para quem, o quê, por quê e como ensinar e aprender, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas; é nesse sentido que o professor deve ser incluído, juntamente com o aluno, no centro da discussão sobre o currículo, já que desempenha o papel “historicamente definido de socializador do conhecimento formal” Lima (2007, p. 39) ao qual o aluno é apresentado quando inicia sua prática na vida escolar.

Assim sendo, os cursos superiores, que ocupam um espaço único na vida de seus formandos, devem assumir como meta a adoção de práticas que objetivem a promoção, não do acadêmico de um ano para o outro apenas, mas, de atitudes que o orientem à promoção da vida, e ainda, com o pensamento de estar sempre reinventando seus conceitos, a fim de que não se calcifiquem ou percam o sentido de ser. Bom seria se o professor saísse do curso de formação com o pensamento de Soares (2001, p. 40) quando diz: “exatamente assim é que me sinto: com as mãos atadas pelo que hoje sou, condicionada pelo meu presente, é que me procuro narrar um passado que re-faço, re-penso com as imagens e idéias de hoje”. As ações apresentadas por Soares (2001) sintetizam-se nos atos de pesquisar, conhecer e propor ações capazes de tornar todos aqueles que depositam na escola suas expectativas, suas certezas em um “futuro melhor”, agentes ativos de sua própria história.

Acredita-se estar na Formação desses Professores a falta de uma definição mais clara das metas e objetivos considerados próprios a aproximação, aluno/professor e seus mundos. De acordo com Pessoa, (2008, p. 193):

O objetivo da Formação de Professores, de acordo com as concepções contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil é “a sua profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências, de modo a permitir que no cumprimento das suas funções estejam contempladas as dimensões técnicas, sociais e políticas que são igualmente importantes e imprescindíveis no desenvolvimento do país”, o que, portanto, conduz a uma educação de qualidade.

Para que a educação de qualidade, abordada por Pessoa (2008) aconteça, o exercício docente precisa ser ressignificado para que assim, possa significar a/na vida dos alunos. Esse novo significado será o propulsor de uma educação de qualidade. No percurso de sua formação, os futuros professores precisam ter um contato mais específico com questões referentes à diversidades culturais, por exemplo. No entanto, o saber acadêmico “privilegia muito mais os conhecimentos teóricos do que as metodologias que os habilitem efetivamente a desenvolver seu trabalho pedagógico em sala de aula”, Bortoni-Ricardo (2009, p. 21). A preterição da prática metodológica, em favor dos conhecimentos teóricos, tem mostrado dois lados, preocupantes, da educação brasileira. Um deles é o fato de a cada ano serem formados mais e mais professores, com nenhuma ou com pouca noção da realidade que irão encontrar no exercício da docência. O outro lado é a falta de profissionalização desses docentes, seguida do não cumprimento, pelas instâncias responsáveis pela organização da educação brasileira, dos objetivos, dos parâmetros, das orientações educacionais, que são redigidas e aprovadas por elas mesmas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – em seu título II, art. 2º, diz que a educação tem por objetivos “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A palavra, “pleno”, consiste em: repleto, inteiro, cheio, total; dentre outros significados. Observa-se, contudo, que há um não-comprometimento real, por parte das autoridades, quando se trata da aplicação da Lei que deveria garantir, em primeiro lugar, profissionais formados e capacitados para dar conta do que ela regulamenta. É a oficialização do “fazer de qualquer de jeito”, o importante é fazer.

Diante do exposto, um breve retorno à LDBEN parece-nos ser imprescindível, para que a sequência das ideias a serem apresentadas tenham seu embasamento legal. No Art. 3º estão expostos os princípios nos quais o ensino deve ser ministrado. Interessa-nos, aqui, aqueles diretamente ligados à prática docente, a saber:

- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Os princípios, definidos na LDBEN, para o ensino nas escolas brasileiras, deixam claro a necessidade de se ter pessoas bem formadas, valorizadas e com preparação adequada, para dar conta do contexto amplo e variado onde a educação escolar se faz presente. Contudo, como uma Lei não se faz vigorar por si mesma, tem ocorrido um esquecimento, proposital, do que ela regulamenta. Cria-se, assim, uma reação em cadeia, que tem seu início na formação do docente, que, ao sair da Universidade, se insere ou é inserido no mercado de trabalho como professor de ensino infantil, básico ou médio, onde passa a atuar ignorando, muitas vezes de forma involuntária, todos os princípios propostos, na Lei, que compreendem uma educação de qualidade.

Valorizar o profissional da educação escolar, implica em formá-lo, garantindo-lhe acesso pleno à informações, de caráter diversos, que o revista de poder argumentativo, autocrítico, autoavaliativo e, conseqüentemente, o padrão da qualidade, no que se refere a atuação desse profissional, estará realmente mais garantido. É a partir dessa formação que será possível a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, haja vista que em seu percurso nos cursos de formação de professores, percorreu vários caminhos, experienciou diferentes realidades, que lhes preparam para uma atuação mais significativa, junto à populações formadas por diversas origens, culturas e ambientes sociais.

#### 4. A Formação de Professores de Língua Inglesa

Questiona-se, cada vez mais, o motivo pelo qual os alunos não aprendem o inglês ensinado nas escolas regulares, de ensino público ou privado, no Brasil, mesmo tendo a consciência de que é uma língua global e que, portanto, não está distante de sua realidade. Se for por falta dessa consciência, como a escola se comporta diante desse ensino que parece não fazer parte de um contexto real? Bortoni-Ricardo, (2004, p. 74), nos diz que:

As crianças, quando chegam à escola, já sabem falar bem a sua língua materna, isto é, sabem compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações. Mas ainda não têm a gama muito ampla de recursos comunicativos que lhes permita realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. *É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos.*

Ampliar a competência comunicativa dos alunos é uma das tarefas que tem sido cobrada das escolas, tanto em relação à Língua Materna, quanto em relação à língua estrangeira. Nota-se, contudo, que durante o percurso de escolarização, quando a ampliação da competência comunicativa dos alunos acontece, muitos outros importantes aspectos são esquecidos, desconsiderados, ou nem mesmo são notados. Esses aspectos estão ligados diretamente à formação intelectual do aluno, ao mundo que é só seu e que em um contexto amplo de interação, como a sala de aula, se perdem e acabam comprometendo a eficácia do aprendizado para a prática. Se essas perdas se dão em relação à Língua Materna, quando se trata de uma língua estrangeira as dificuldades de apropriação de qualquer competência a ela ligada são ainda maiores.

Ler, escrever, ouvir, falar, em Língua Inglesa, durante o período da vida escolar, por volta dos 6<sup>os</sup> e 7<sup>os</sup> anos, o que equivale à 5<sup>as</sup> e 6<sup>as</sup> séries no passado, é motivo de vibração, participação ativa, inquieta, questionadora por parte dos alunos. As crianças e/ou, adolescentes, sentem uma empolgação que, parece, será o principal motor impulsionador de um aprendizado concreto em relação à comunicabilidade em Língua Inglesa. Contudo, à medida que o tempo passa e as séries seguintes chegam, há um esfriamento, surge um desinteresse e, pode-se dizer, uma aversão em relação à língua e as mesmas tarefas de ler, escrever, ouvir, falar, em Língua Inglesa, citadas anteriormente como desafiadoras e prazerosas, tornam-se um calvário para os alunos do ensino regular, e ocorre uma mudança em todo esse cenário. E o que passa a se observar é que, por mais importante que o aprendizado da Língua Inglesa seja, as escolas não conseguem senão transmitir noções básicas, sem espaço para situações de comunicação real, sem interligação com as diferentes culturas que abarcam essa língua e, tampouco, a capacidade de discernir as idéias transmitidas nos discursos apresentados em textos do inglês nativo e real.

Quanto à importância do ensino e da aprendizagem da Língua Inglesa, Moita Lopes (2003, p. 39-42), apresenta-nos alguns argumentos, que reforçam a necessidade de um aprendizado significativo. Segundo o autor:

[...] as mudanças culturais, econômicas, sociais e tecnológicas são, muitas vezes, construídas e, inicialmente, circulam em inglês;

[...] os discursos em rápida circulação no mundo contemporâneo que são construídos em inglês [...] criam necessidades sem as quais não se pode viver, como também mundos totalmente críveis que adentram nossas casas, afetando nossas identidades e práticas sociais;  
O letramento computacional em inglês constitui um tipo de conhecimento central na vida contemporânea;  
O letramento computacional oferece a possibilidade de participação em práticas discursivas variadas com pessoas em várias partes do globo.

Diante dos argumentos explicitados por Moita Lopes (2003), a questão que nos surge é: como fazer com que o ensino dessa língua com tantas características, que traz consigo vários discursos necessários à interpretação do mundo, em seus mais variados contextos, seja eficaz a ponto de permitir que o aluno, cidadão brasileiro possa dela fazer uso e ser incluído em setores diversos da vida em sociedade? Nessa mesma direção, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna – PCNs – propõem um ensino capaz de formar cidadãos para atuação efetiva em um mundo globalizado, competitivo e que seja capaz de acompanhar os avanços tecnológicos que se fizerem presentes, tornando-se um cidadão apto a agir em qualquer instância, com criticidade e autonomia. Para tanto, alguns dos objetivos que espera-se ser alcançados pelos alunos no Ensino Fundamental e que vem ao encontro das reflexões até o momento apresentadas são, segundo esses mesmos PCNs:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;

Utilizar as diferentes linguagens, verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal, como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

(PCNs Língua Estrangeira, 2000, p. 7 – 8)

De acordo com os objetivos acima apresentados, e o que se observa nas séries às quais eles se referem, entende-se que a lacuna existente entre o que se propõe e o que se pratica é bastante significativa. Há, como se percebe, uma latente crença de que, através de uma formação escolar bem articulada, seja possível devolver à sociedade cidadãos aptos a fazerem a diferença no meio social. Nesse sentido, o papel formativo, que vai muito além da simples reprodução de conteúdos, nas aulas de Língua Inglesa, encontra-se, também, afirmado tanto nos PCNs quanto nos PCNEMs – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; confirmamos esta declaração com as seguintes citações:

A aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s).

(PCNs, 1998, p. 37)

A aprendizagem de Língua Estrangeira no Ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.

(PCNs, 1998, p. 38)

A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político- econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo. Esses mesmos fatores de natureza sociopolítica devem orientar o trabalho do professor. A consciência dessas questões deve ser tratada pedagogicamente em sala de aula ao se chamar a atenção para a utilização do inglês no mundo contemporâneo nas várias áreas da atividade humana

(PCNs, 1998, p. 50)

É preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e não estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos.

(PCNEMs, 2000, p.30)

Entender-se a comunicação como uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal, deve ser a grande meta do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio.

(PCNEMs, 2000, p. 31)

Embora esteja embasado em documentos oficiais que asseguram o caráter inclusivo e formativo inerentes ao ensino, no que se refere ao ensino da Língua Inglesa no dia a dia das escolas brasileiras, em uma escala hierárquica de disciplinas consideradas importantes, esta língua ocupa, seguramente, os últimos lugares. Não se percebe a preocupação com aspectos como: a competência comunicativa do professor que ministra a disciplina; a carga horária dedicada ao ensino da Língua Inglesa; a qualidade do material pedagógico utilizado, quando ele existe, e tampouco, com a falta de estímulo dos alunos e, menos ainda, com os resultados finais, visto que é uma disciplina que não retém o aluno.

Esse cenário antagônico, que envolve um discurso de valorização, por parte das autoridades que definem as políticas de ensino, e uma prática que despreza o ensino da língua estrangeira, em nosso entendimento se mantém estruturado, devido à falta de concepções definidas, nos cursos de formação dos professores, capazes de torná-los possuidores de um discurso e de uma atuação realmente comprometida com a língua que ensinarão.

## 5. Considerações Finais

Algumas conclusões a que chegamos e podemos aqui expor se referem ao entrelaçamento teoria-prática-formação. Concluímos que falta mais atenção, por parte dos gestores educacionais, em relação ao as funções as quais submetem os professores, que se sentem coagidos a aceitar suas lotações em áreas em que, eles mesmos, se julgam incapazes de desenvolverem um trabalho eficaz.

Apresentamos o seguinte questionamento a um grupo de vinte professores durante a realização de nossa pesquisa de Mestrado na Universidade Federal de Rondônia, esse grupo participante é de Vilhena, RO: **A que você atribui o não aprendizado significativo da Língua Inglesa nas escolas públicas?** As respostas obtidas foram:

- a) Falta de preparação do professor que teve pouca ou nenhuma prática oral durante o curso de formação e, com isso, não consegue lidar com a língua de forma dinâmica e criativa; (16 professores)
- b) Pouca ênfase na diversidade cultural e a importância de o professor estar preparado para atuar nessa realidade; (12 professores)
- c) Falta de incentivo, nas escolas, para o desenvolvimento de atividades que promovam a Língua Materna e, de forma paralela, a Língua Inglesa; (15 professores)
- d) Falta de interesse pessoal em investir na sua formação em língua inglesa, de forma contínua; (o que é comum ouvir dos professores não formados em inglês, mas que atuam na área) (6 professores)

- e) Falta de tempo e oportunidade para continuar seus estudos. (13 professores)
- f) Pouco contato com a realidade das escolas durante a graduação; (20 professores)
- g) Falta de tempo para preparar suas aulas, visto que são lotados em mais de uma escola e, muitas vezes, atuam na rede particular de ensino; (10 professores)
- h) O número reduzido de aulas, a maioria das escolas oferece apenas uma aula de língua inglesa na semana; (20 professores)
- i) Falta de material didático pedagógico; (17 professores)
- j) Número excessivo de alunos em uma sala de aula. A maioria com a média de 37 alunos. (14 professores).

Diante das respostas relatadas acima concluímos que há consciência de que algo está errado. Há, também, do ponto de vista dos professores, os diagnósticos de onde está o problema. Contudo, não se percebe uma proposta real de mudança para que o aproveitamento de seu tempo, de seu trabalho seja valorizado, menos estressante, mais significativo como é pregado pela LDBEN, nos PCNs, nos PCNEMs, nas resoluções dos Conselhos de Educação, já citados nesse texto.

Como e o que fazer para que haja chances reais de mudança desse cenário? Esse questionamento provocador levou-nos a propor o desenvolvimento de um projeto de formação continuada para professores de Língua Inglesa com o intuito de, no primeiro momento, diagnosticarmos quais as exatas dificuldades individuais daqueles que participarem do projeto. A partir daí, organizaremos grupos de estudos que, de forma intercalada, trabalhará teoria e prática em Língua Inglesa considerando aspectos sociais, linguísticos e culturais do grupo envolvido para que o mesmo possa transpor tais ações para suas salas de aulas de modo a valorizar as diferentes identidades que as compõem.

## 6. Referências Bibliográficas

ARROYO, G. Miguel. *Indagações sobre currículo. Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

APPLE, Michael W. *Educação e Poder* – tradução: Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1989.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e Currículo*. Trad. Carlos Eduardo F. de Carvalho. São Paulo: editora brasiliense, 1979.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: A Sociolinguística em Sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. Stella Maris. *Problemas e perspectivas na Formação de Professores*. In: *Linguagem para formação em letras, educação e fonoaudiologia*. Maria Cecília Molica. (org.). São Paulo: Contexto, 2009

BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares nacionais: língua estrangeira / ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

HENGEMUHLE, Adelar. *Formação de Professores: da função de ensinar ao resgate da educação*. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* – LDB 9394/96: Brasil.

LIMA, Elvira Souza. *Indagações sobre Currículo: Currículo e Desenvolvimento Humano*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política*. In: BARBARA, Leila, RAMOS, Guerra de Castro Rosinda (orgs). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

MOREIRA, Dorosnil Alves. *Ética, Educação, Universidade, Sociedade*. In: *Ética Educação, Universidade e Sociedade: reflexões acerca de vivências e práticas como respostas às necessidades sociais no contexto da Amazônia*. 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MOREIRA, Carmem Tereza V. *Educação: Pedagogia, Afetividade e Emancipação Social*. In: *Ética Educação, Universidade e Sociedade: reflexões acerca de vivências e práticas como respostas às necessidades sociais no contexto da Amazônia*. 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 12. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2007.

PESSOA, Maria do Socorro. *Formação Docente e Estratégias de Integração Universidade/escola nos Cursos de Licenciatura*. Nair Ferreira Gurgel do Amaral e Tânia Suely Azevedo Brasileiro (orgs.). Vol. I. São Carlos: Pedro & João Editores / Porto Velho: EDUFRO, 2008.

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias: Travessia de uma educadora*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*. Uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1989. 95p.

<http://portal.mec.gov.br>