

## **Políticas linguísticas e ensino de línguas: o aluno de língua estrangeira – inglês**

Silvana Aparecida Carvalho do Prado<sup>1</sup> (UEPG)

### **Resumo:**

Este trabalho é um desenvolvimento a partir de uma pesquisa de mestrado que iniciou investigando políticas linguísticas (SERRANI, 1988; RAJAGOPOLAN, 2003, 2005, 2006, 2012, 2013; CALVET, 2007, CORREA, 2010) para o ensino de línguas e a identidade do professor de línguas estrangeiras –Inglês e passou a ser um estudo junto a alunos da rede pública estadual no primeiro ano do ensino médio. Essa necessidade de interagir com os alunos nasceu do trabalho realizado com os professores a partir dos seus relatos de sala de aula e também pela dificuldade observada no desenrolar da pesquisa acima mencionada dos próprios profissionais em utilizar a língua alvo e também elaborar materiais para utilização na sala de aula de língua estrangeira. O que se propôs foi a utilização em sala de aula de uma sequência didática (ROJO E CORDEIRO, 2004) desenvolvida com o propósito de discutir o status atual da língua inglesa no mundo e como isso influenciaria a interação desses alunos com a língua alvo. A metodologia utilizada foi de pesquisa-ação (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; TRIPP, 2005; TRIVIÑOS, 2009): a partir da identificação do problema, deu-se o planejamento da intervenção (sequência didática), aplicação e avaliação da sequência didática baseada na observação realizada pela pesquisadora ao utilizar o material desenvolvido e do questionário respondido pelos alunos. Os resultados apontam para uma necessidade urgente de professores e materiais com uma visão de língua como processo criativo contínuo e que, portanto, precisa ser partilhada na sala de aula para que o processo de criação possa ser desenvolvido. Para que isso possa ser alcançado muitas vezes há a necessidade também da criação do método mais adequado às possibilidades e questões práticas daquele grupo com o qual se está trabalhando, isso também pode ser conseguido com a participação dos alunos e, principalmente a necessidade de uma postura translinguística e transcultural para abarcar as vivências de utilização da língua na atualidade.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Políticas linguísticas. Escola Pública.

### **1 Introdução**

Este texto é resultado de uma reflexão posterior ao desenvolvimento de uma pesquisa-ação junto a professores da rede pública estadual em Ponta Grossa – PR que a partir de reflexões sobre políticas linguísticas (SERRANI, 1988; RAJAGOPOLAN, 2003, 2005, 2006, 2012, 2013; CALVET, 2007, CORREA, 2010) para o ensino de língua estrangeira – inglês se propuseram a criar uma sequência didática em conjunto que trataria as questões levantadas pelas observações dos próprios professores e relato de suas aulas de língua estrangeira – inglês.

---

<sup>1</sup> Autora: Silvana Aparecida Carvalho do PRADO, Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Universidade Estadual de Ponta Grossa

[silprado65@yahoo.com.br](mailto:silprado65@yahoo.com.br)

De acordo com os relatos desses participantes e de pesquisas na área, o aprendizado de inglês na escola pública ainda parece ser um objetivo inatingível para a grande maioria dos alunos. Com relação à leitura e compreensão de textos, a grande dificuldade está na falta de vocabulário, já a escrita sofre pela falta de estrutura e também de vocabulário. Quando se referem ao aprendizado da gramática, os alunos dizem que nunca saem do verbo TO BE, enquanto que os professores argumentam que os alunos não aprendem nem o verbo TO BE. A oralidade é deixada de lado, ou por falta de tempo, ou timidez dos alunos (talvez do professor?) em relação à “pouca qualidade” da sua produção.

Parece que as dificuldades acima elencadas resultam de uma crença de que não se aprende inglês de qualidade na escola pública. Esse fato, no entanto, não é desconhecido do sistema educacional, pois o texto das Orientações Curriculares para o ensino médio quando reflete sobre o papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola e a noção de cidadania já informa:

o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem a cursos de especialização em busca de uma regraduação, o que naturalmente não encontram. Esse contexto reforça, dia-a-dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres. (DUTRA E MELO, 2004 apud QUIRINO SOUZA, 2006 apud BRASIL 2006, p. 88-89)

Outro aspecto é o que se entende por inglês de qualidade, uma vez que aparentemente esse é ainda considerado *standard* baseado nos modelos Americano ou Britânico. Assim pensando, a empreitada fica muito maior e sua realização mais distante para a maioria dos aprendizes, e isso desmotiva a interação com/na língua alvo.

Um fato que chamou a minha atenção durante o desenvolvimento da pesquisa foi que muitas das atividades previstas não foram concluídas porque o número de aulas destinadas ao ensino de língua inglesa era um, mas o número de aulas realmente dadas era outro, pois a cada semana diferentes atividades ocorriam envolvendo atividades propostas pelo Núcleo Regional de Educação – NRE ou testes que eram desenvolvidos horário da aula de inglês, o que comprometia grandemente o alcance dos objetivos a partir do planejamento, pois não se tinha certeza se as aulas planejadas seriam realmente dadas.

Dessa forma, neste artigo abordamos o status atual da língua inglesa e as políticas lingüísticas para ensino da língua no Brasil. Em seguida, apresentamos a sequência didática, sua criação a partir da observação dos problemas já elencados, que foram discutidos pelos professores participantes da pesquisa depois de observarem suas aulas no primeiro semestre de 2013 e sua utilização em sala de aula pela pesquisadora e, finalmente apresentamos as reflexões que resultaram dessa experiência baseadas nas observações da pesquisadora e no questionário respondido pelos alunos enquanto avaliavam a sequência didática.

## **2 Língua Estrangeira ou Língua Franca.**

Abaixo seguem algumas reflexões sobre o *status* desse idioma no mundo hoje, e as políticas que foram criadas a partir das demandas do mercado e da oferta da disciplina de *LI* nas escolas públicas, privadas e cursos de idiomas.

Por ser um idioma utilizado por falantes nativos de outras línguas espalhados por todo o mundo, suas características são hoje de uma língua com forte influência de outros idiomas e grandemente adaptada para a comunicação em todos os lugares onde é

utilizada. Siqueira (2011, p. 342) cita Jenkins (2009) ao afirmar que “independentemente do círculo<sup>2</sup> do uso do inglês a que pertencemos, numa perspectiva do inglês como língua franca, seremos todos obrigados a fazer os ajustes necessários em nossa variante local em benefício dos nossos interlocutores”. Rajagopalan (2004, p. 111, minha tradução) também observa que “*the idea that English belongs to everyone who speaks it has been steadily gaining ground.*” e que “*Though still resisted in some quarters, the very idea of World English (...) makes the whole question of the ‘ownership of English problematic, not to say completely anachronistic’.*”<sup>3</sup>

O status de língua franca da LI é atualmente uma realidade global, por outro lado a aceitação de tal realidade não é unânime. Argumentos contrários à definição do inglês como língua franca existem, como a afirmação de Phillipson (1992 apud SIQUEIRA 2011, p. 343 grifo de autor), por exemplo, de que a promoção do idioma como “a *única* língua capaz de servir aos propósitos da modernidade” apenas reforça o prestígio da LI em detrimento de outras línguas que poderiam exercer o mesmo papel.

Assim, levando-se em consideração tal definição, bem como o fato de que a língua é hoje entendida “como forma ou processo de interação” (TRAVAGLIA, 2001, p. 23), entende-se que o indivíduo, a partir da língua, não só exterioriza um pensamento, ou passa uma mensagem, mas realiza ações e interfere na vida dos que o ouvem/lêem.

Fazendo eco ao pensamento de Phillipson, temos Canagarajah (1999), que também alerta para os perigos do pensamento hegemônico que se traduz na linguagem e não só perpetua desigualdades, como pode também ser a causa delas. Esse autor aponta para uma construção incessante da linguagem a favor do pensamento, do conhecimento e da inteligibilidade a partir das próprias identidades daqueles que dela se utilizam. Dessa forma, um caminho alternativo ao da hegemonia que gera desigualdades poderia ser iniciado. O autor propõe então o ensino das variantes, incluindo aquela(s) considerada(s) padrão, ou utilizadas nos países do centro, mas sempre enfatizando a importância do uso significativo e personalizado da LI nos seus diferentes ambientes, nas periferias, por exemplo. De acordo com Canagarajah (1999, p. 181, minha tradução), “*This would lead to the pluralization of Standards and democratization of Access to English*”<sup>4</sup>.

Claire Kramersch (2012) também apresenta uma visão multilíngue do ensino de línguas, uma vez que defende que as características das tecnologias de comunicação da atualidade e as formas de língua(gem) a que os alunos estão expostos requerem um professor com uma perspectiva multilíngue da sua prática e problematiza

*Why should language teachers acquire a multilingual mindset if they teach only one language? The term ‘multilingual’ stands here for diversity of meaning, as expressed through the different codes, modes, modalities and styles that have currency in a global world that is now constantly and ubiquitously interconnected. This is the world in which our students will be called upon to ‘operate between languages’ and to demonstrate ‘translingual and transcultural competence’. Foreign language teachers do not need to master several languages to design multilingual practices that will help*

---

<sup>5</sup> Jenkins refere-se aqui ao processo de expansão do inglês descrito por Kachru (1985) que prevê três círculos: o *central*, que compreende os países onde o inglês é a língua materna; o *externo* que agrupa os países onde o inglês é a segunda língua em comunidades multilíngues e multiculturais; e o *círculo em expansão*, que engloba países onde o inglês é reconhecido como língua internacional, ou seja, o idioma é estudado como língua estrangeira. O Brasil, portanto, se encontra neste último círculo.

<sup>3</sup> ... a ideia de que o inglês pertence a cada pessoa que fala essa língua vem ganhando terreno embora encontre resistência em algumas partes, a própria ideia do *World English* torna a própria questão sobre a ‘posse’ do inglês problemática, para não dizer completamente anacrônica.

<sup>4</sup> isto levaria a uma pluralização dos padrões e uma democratização do acesso ao inglês.

*students achieve that goal. They only need to teach language not just in its standard form, but in the individual variations that speakers and writers bring to language as living discourse.* (KRAMSCH, 2012, p. 187, minha tradução<sup>5</sup>)

Pennycook (1994, p. 36), por sua vez, ao referir-se à presença da LI no mundo, o que ele chama de *worldliness* expressa um pensamento mais abrangente, a partir da desconstrução do mito da “língua pronta” e aceitando-a como um “processo criativo contínuo” (HARRIS 1981, apud PENNYCOOK 1994, p. 28).

Em meio às preocupações com o que a LI tem a oferecer e os perigos de uma desvalorização de culturas e expressões identitárias locais, o que se vê é ainda assim uma demanda crescente pela língua que foi transformada em veículo de comunicação internacional e é considerada porta de acesso a tecnologias e progresso. Em resposta a essa necessidade é que se faz também imprescindível uma formação inicial que proponha discussões que vão além da capacitação metodológica do profissional, que elucidem questões ideológicas, éticas e políticas, para que, através do aprendizado da LE, se proporcione emancipação e protagonismo do povo ao tratar as suas próprias questões.

Assim sendo, a visão crítica é fundamental de forma que a língua possa ser utilizada localmente ou onde se fizer necessária com inteligibilidade, sem que necessariamente a cultura estrangeira ou as visões do mundo tenham que ser impostas àqueles que da língua se apropriam.

Nesse sentido, o texto das DCE se refere à apropriação dos conteúdos por parte dos alunos “por meio de metodologias críticas de ensino-aprendizagem” (PARANÁ, 2008, p. 25), mas não explora, por exemplo, qual é a participação do aluno na construção desse conhecimento em relação à LE. As OCEM vão mais além ao apresentar uma proposta que considera o aluno construindo sua cidadania a partir do uso da LE, entendendo qual o seu lugar na sociedade, e até mesmo o quanto essa posição lhe convém ou pode ser mudada (BRASIL, 2006, p. 91).

Levando-se em consideração os efeitos da globalização, sejam eles positivos ou negativos, no ensino e utilização de LE as DCE não fazem qualquer menção à língua franca e quando se refere às variedades linguísticas limita-as ao gênero e questões de níveis de formalidade. As OCEM, por sua vez, apresentam uma preocupação com os aspectos local/global do ensino de língua que pode levar a um repensar das práticas em sala de aula tanto em relação à utilização de tecnologias quanto de variedades linguísticas.

Tendo em mente as limitações que se apresentam ainda nos documentos oficiais em relação à língua a ser ensinada e com que objetivos, passa-se à apresentação da sequência didática desenvolvida com o objetivo de melhor entender a dinâmica da sala de aula de língua estrangeira e apresentar uma perspectiva do aluno de escola regular em relação à língua estrangeira – inglês.

### **3 Sequência Didática**

---

<sup>5</sup> Porque devem os professores de línguas adquirir uma perspectiva multilíngue se eles ensinam apenas uma língua? O termo ‘multilíngue’ se refere aqui à diversidade de significado, expressa através de diferentes códigos, modos, modalidades, e estilos que são correntes em um mundo globalizado que está agora constantemente e onipresentemente interconectado. Esse é o mundo onde nossos alunos serão chamados a ‘interagir entre línguas’ e demonstrar ‘competência translinguística e transcultural’. Os professores de língua estrangeira não precisam dominar diversas línguas para criar práticas multilíngues que auxiliarão os alunos a alcançar seus objetivos. Eles apenas precisam ensinar língua, não apenas em um formato padrão, mas com as variações individuais que os falantes e escritores trazem à língua como discurso vivo.

Como resultado das reflexões acerca do material didático e das questões propostas a partir do estudo dos documentos oficiais (DCE e OCEM), uma sequência didática é proposta como modo de intervenção dos professores na situação problema observada, de forma que esses profissionais possam exercer a agência dessa situação a partir dos objetivos propostos e que podem não estar contemplados no material didático por eles utilizado. Uma vez que a “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY apud ROJO e CORDEIRO, 2004, p. 97) será uma oportunidade de aproximação da disciplina com as práticas sociais dos alunos, a partir de um gênero definido pelos professores, e nascida da constatação da necessidade de levantar questões que não são abordadas pelo material em uso.

Tendo em mente as dificuldades apresentadas pelos participantes em fazer seus alunos mais interessados na disciplina, diversos pontos foram levantados, entre eles: a necessidade de que os alunos tenham clareza do porque estão aprendendo determinado idioma. Que por tratar-se de uma habilidade a ser desenvolvida, os mesmos precisam ter motivação para fazê-lo e estar cientes que enquanto desenvolvem tal habilidade, podem e devem desenvolver suas próprias estratégias e reconhecer-se na sua produção com a língua alvo. Que eles podem e devem, a partir do aprendizado da língua e nas suas interações com a língua alvo, imprimir a sua própria cultura e identidade. Que como sujeitos participantes de uma comunidade global devem respeito e merecem ser respeitados nos seus esforços de utilização de uma LE. Que preconceitos de qualquer natureza, mas também os linguísticos, apenas empobrecem os relacionamentos, e principalmente favorecem um pequeno grupo que quer se fazer superior pelo estabelecimento de regras de inflexibilidade em detrimento da liberdade de expressão de qualquer indivíduo a partir do lugar em que ele se encontra (socialmente, culturalmente, etc.). Finalmente, que entendam que, enquanto cidadãos para poder exercer seu direito de participar de determinadas esferas, de defender seus interesses e poder apresentar suas ideias precisarão criar os seus próprios espaços, e precisarão compreender e se fazer compreender. E isso também passa por uma determinada proficiência na LI. Também por causa da atualidade do tema “Globalização e LI”, optou-se por trabalhar uma sequência didática que tivesse os seguintes objetivos:

- . Oportunizar aos alunos contato com exemplos de outras variedades de inglês, diferentes dos padrões americano e britânico;

- . Motivar uma reflexão sobre o papel da LI na vida dos alunos, não como disciplina de conteúdo, mas sim uma habilidade a ser desenvolvida (futura profissão, acesso a textos falados/escritos, interação com falantes de outras línguas a partir de uma língua franca).

- . Combinar estratégias de leitura/escrita e comunicação oral para maior sucesso no aprendizado da língua;

- . Despertar nos alunos a curiosidade e interesse pelas diversas variedades da LI falada no mundo todo.

A sequência didática inicia a partir de uma atividade de vídeo na qual pessoas de diferentes nacionalidades interagem utilizando-se do inglês, para que os alunos possam observar diferentes sotaques, variação na organização sintática dos enunciados, com discussão sobre “o que pode ser considerado erro ou não” uma vez que a comunicação seja eficiente, mesmo que não totalmente correta gramaticalmente. Essa atividade propiciaria a prática oral dos alunos em situação de comunicação de informação pessoal.

A segunda atividade refere-se à leitura de um texto informativo intitulado “English as a Global Language” no qual os números de utilização da LI bem como as

regiões do mundo nas quais a língua é falada são apresentados, assim como as diferentes esferas de atuação humana que hoje se expressam majoritariamente a partir do inglês. Essa discussão é utilizada para levantar a questão de até onde os alunos querem/podem ir, que possibilidades a LI nos oferece e como podemos nos utilizar dela a partir da nossa própria subjetividade para estar inseridos nessa realidade global, o quanto os alunos querem fazer parte dessas práticas sociais e com que autonomia querem fazê-lo para entender que tipo de esforço será necessário empreender.

Na terceira aula, os alunos lêem um texto no formato entrevista com uma professora brasileira de inglês. Esse texto está disponível num website internacional (<http://www.moneebjunior.com/index.php/interviews/interview-of-joseli-silva-an-english-teacher-of-brazil.html>) que apresenta entrevistas com personalidades do mundo para levar os alunos a pensar no papel da(s) língua(s) falada(s), pois se precisam aprender português na escola, por exemplo, para exercer mais amplamente sua cidadania, que situações de exercício de cidadania o aprendizado de inglês pode lhes proporcionar? O trabalho linguístico é focado na forma passada dos verbos, a formação de perguntas é retomada para construção de uma entrevista. A prática oral é retomada a partir das novas perguntas formuladas em inglês.

A sequência didática é finalizada com a produção dos alunos de uma entrevista a ser aplicada aos professores da sua escola, em inglês para os professores de inglês e em português para os professores de outras disciplinas, de forma que venham a saber mais sobre a escolha da carreira desses profissionais, como isso afetou suas vidas, e também sobre seus interesses fora do ambiente profissional. As entrevistas serão depois editadas e exibidas para o resto da escola em um mural valorizando os professores da instituição e a produção dos alunos tanto em língua materna quanto em LE.

### **3.1 Aplicação da Sequência Didática**

A sequência didática foi desenvolvida para uma classe de primeiro ano do ensino médio e uma das participantes da pesquisa cedeu uma de suas classes para que eu pudesse utilizar o material. Nessa escola em particular as disciplinas são estudadas semestralmente, ou seja, ao invés de duas aulas semanais de inglês os alunos têm quatro aulas semanais, pois no próximo semestre essa disciplina não será estudada. Essa classe noturna era composta de 17 alunos que tinham quatro aulas de inglês semanais, distribuídas em três dias da semana: terça-feira: terceiro e quinto horários; quarta-feira: segundo horário; quinta-feira: terceiro horário. Ficou estabelecido o período de 08 a 31 de outubro como período de utilização da sequência didática, o que de 01 a 31 totalizava um número de 16 aulas.

Assim, no dia 08 de outubro fui apresentada aos alunos pela professora da turma e imediatamente tentei envolvê-los no projeto a ser desenvolvido a partir de uma conversa informal com o grupo, na qual puderam expor suas impressões sobre e experiências com o idioma até aquele momento. No geral não havia mesmo uma grande motivação por parte dos alunos em aprender o idioma e apenas dois alunos informaram que tentavam utilizar o idioma com propósitos diversos, desde entender letras de música até manter uma comunicação básica, por exemplo, em redes sociais via Internet. De qualquer forma, pedi a colaboração deles e que tentassem participar o máximo possível tanto contribuindo com o que já sabiam, quanto perguntando cada vez que tivessem dúvidas. No primeiro dia apenas apresentei a sequência didática aos alunos, explicando o que esperava conseguir com a utilização desse material e fazendo com que os alunos se familiarizassem com o material antes de iniciarmos as atividades ali propostas.

No dia 09 de outubro fizemos as atividades 1 e 2, o trabalho foi lento porque a atividade dependia de os alunos entenderem o inglês falado e o vídeo foi repetido diversas vezes para que eles se concentrassem em palavras chaves e o contexto da situação fosse realmente entendido por todos. A participação dos alunos foi de aproximadamente 50% do grupo, uma vez que a outra metade da turma se distraía e não estava tão interessada em participar.

No dia 10 de outubro fomos informados que a classe estaria fazendo uma prova de avaliação do ensino médio proposta pelo Núcleo Regional de Educação assim não haveria aula de inglês naquela data, bem como no dia 15 de outubro quando os alunos estariam participando de uma noite de talentos organizada em homenagem ao dia do professor.

No dia 16 retomamos a sequência trabalhando a formação de perguntas e como utilizá-las num contexto de comunicação praticando a oralidade dos alunos para preencher o quadro da atividade 4 ao final dessa aula. As dificuldades foram muito grandes, principalmente na oralidade e mesmo os alunos que estavam participando ativamente sempre necessitavam de ajuda do professor ou de outro colega para conseguir elaborar uma pergunta, ou respondê-la.

No dia 17 iniciamos a aula 2, e por se tratar de leitura, primeiramente os alunos fizeram leitura silenciosa do texto e num segundo momento sugeri que fizéssemos uma leitura em voz alta, um aluno de cada vez lendo uma sentença de cada vez, para que pudéssemos observar e corrigir pronúncia. A ideia foi bem aceita pelos alunos e apenas um aluno se recusou a ler dizendo que não saberia pronunciar as palavras da sentença, sua recusa foi respeitada e naquele momento ele não precisou ler em voz alta, uma vez que não se sentia preparado.

No dia 22 não tivemos aula novamente porque os alunos estariam participando de um ciclo de palestras sobre **Bullying virtual**. No dia 23 fomos ao laboratório de informática para que os alunos pudessem pesquisar diferentes variedades de inglês e responder a questão proposta no último item da atividade 1 da aula 2. A aula foi bastante interativa no sentido de que os alunos com mais habilidade tanto linguística quanto os que tinham habilidades com o computador auxiliavam uns aos outros para poder trazer os exemplos solicitados no exercício. A atividade foi lenta, porém, o nível de motivação e participação da turma notadamente se elevou naquele ambiente.

No dia 23 finalizamos a aula dois e a sequência didática foi interrompida a partir daquela aula, uma vez que professora nos informou que não poderia mais disponibilizar as aulas da semana seguinte pois uma mudança no calendário fazia com que ela tivesse que adiantar as provas do final de semestre. Nessa mesma aula pedimos aos alunos que respondessem um questionário avaliando o que tinha sido trabalhado com a sequência didática até aquele ponto, cujo resultado apresentamos a seguir.

### 3.2 Avaliação da Sequência Didática

Os alunos responderam um questionário com 6 perguntas, e os resultados foram os seguintes:

- 1) Com relação a experiência de entrevistar e ser entrevistado na língua estrangeira – As palavras **legal** e **bom/muito bom**, apareceram em 10 dos questionários, com justificativa, e ao mesmo tempo as palavras dificuldade/difícil ocorreram em 5 dos questionários.

- 2) Sobre as diferentes fontes de informação e mídias – A palavra **interessante** apareceu cinco vezes, com a justificativa de: **não precisou ficar copiando/estamos enjoados de caderno e quadro.**
- 3) Com relação a maior dificuldade encontrada: Oito respondentes citaram: **falar/pronunciar** como o maior problema.
- 4) Sobre o acesso a informação desconhecida – Doze questionários apresentaram a resposta **sim.**
- 5) Sobre a utilização do inglês fora da sala de aula – Cinco dos respondentes fazem uma relação do que foi feito em sala de aula com uma possível situação de trabalho ou comunicação real no futuro. A maioria não faz qualquer relação e três alunos não responderam a essa pergunta.
- 6) Como a ideia do aluno sobre aprender inglês mudou a partir do uso do material – seis alunos responderam que **sim** justificando que se sentiram mais motivados a aprender; dois responderam **um pouco**, usando a necessidade do inglês como justificativa; cinco responderam que não, sem qualquer justificativa; quatro não responderam.

### **Conclusão**

Aprender uma língua estrangeira não é tarefa fácil com certeza, digo isso baseada na minha própria experiência enquanto aprendiz e nas muitas horas dedicadas ao estudo do idioma e buscando estar sempre exposta às situações que me levassem a interagir mais e mais na língua alvo. Por outro lado, não é impossível que se aprenda uma língua estrangeira em sala de aula de escola regular desde que condições sejam criadas para um envolvimento cada vez maior dos alunos e utilização real da língua e também um entendimento de que a língua deve ser observada nas suas situações reais de uso, principalmente fora da sala de aula.

O que pude concluir a partir da experiência com esse grupo foi que os alunos podem desenvolver uma motivação que os leve a melhores resultados com a língua alvo desde que tenham oportunidade de se utilizar de recursos e criar situações em que possam apresentar suas próprias ideias e fazer suas próprias escolhas em relação a como utilizar-se da língua estrangeira. Pude observar uma grande resistência do grupo à participação nos encontros iniciais que foi pouco a pouco diminuindo com o passar dos dias e o desenvolvimento das atividades. A cada aula pude notar que novos alunos estavam se engajando e tentando também realizar o que alguns de seus colegas já vinham fazendo desde o primeiro dia. Assim como também pude perceber que a cooperação entre os colegas crescia a cada aula, com uns auxiliando os outros tanto com aspectos da língua como com as diferentes mídias utilizadas. Ao responder a pergunta 1 da avaliação a grande maioria demonstrou uma atitude positiva, mesmo que reconheçam as dificuldades do processo.

O fato de a língua estrangeira ainda ser apresentada em sala de aula como um produto pronto, descrito em um livro ou copiado vezes sem conta do quadro de giz para o caderno, ao qual temos que nos adaptar não favorece uma aproximação do aluno com o idioma ou um entendimento real do seu funcionamento em situações de reais de comunicação. Os alunos foram receptivos à utilização de diferentes mídias e se mostraram muito mais interessados em realizar a atividade proposta quando outros recursos lhes foram apresentados.

A informação relevante contida no material que permitia aos alunos trazer a discussão da aula para suas próprias realidades presentes e futuras também despertou interesse não só em relação à própria informação, mas também a forma

como era veiculada. Percebeu-se uma dificuldade do grupo em situar-se em relação às práticas sociais envolvendo a língua inglesa. Aparentemente, isso se deve as suas próprias limitações com o idioma que lhes impede de criar para si próprias experiências pessoais com a língua alvo, o que por sua vez reforça a ideia de que não seriam bem sucedidos com essas experiências.

Por outro lado pude também perceber que um dos elementos que já tinha sido exposto no trabalho realizado com os professores também constituiu uma dificuldade no trabalho com a sequência didática. Se levarmos em consideração ao que ao iniciarmos o trabalho com os alunos tínhamos uma previsão de 16 aulas e que o trabalho foi interrompido totalmente após a sétima aula e também após uma série de aulas não dadas pelos mais diversos motivos.

Assim sendo, essa experiência com a sequência didática e com o grupo de alunos do primeiro ano do ensino médio confirmou os dados apresentados na primeira parte do trabalho de que: a) a formação inicial e continuada dos professores de língua estrangeira ainda não está suprindo o mercado de trabalho com profissionais realmente preparados para atuar criticamente e em conjunto com seus alunos e com toda a estrutura educacional existente para favorecer o aprendizado; b) a língua ainda não é compreendida como um construto a favor do pensamento, do conhecimento e da inteligibilidade. Por outro lado, também revelou que os alunos podem ser motivados e se sentir interessados desde que sejam levados a perceber a língua sendo utilizada nos mais diferentes contextos e mídias e que há sempre espaço para o aprendiz se colocar numa situação de co-produtor de conhecimento a partir de práticas que tenham significado e observação de usos reais da língua que sejam do seu interesse.

## Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 10 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2006. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 10 jun. 2012.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CANAGARAJAH, Suresh. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CORREA, Djane Antonucci. Políticas linguísticas e ensino: um convite à discussão. In: BATTISTI, Elisa; COLLISCHONN, Gisela (Orgs.). **Língua e linguagem: perspectivas de investigação**. Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, v.1, p.105-124, 2011, p. 105-124.

KRAMSCH, Claire. Why foreign language teachers need to have a multilingual outlook and what that means for their teaching practice. **Revista Muitas Vozes**. Vol. 1, No 2, 2012, p. 181-188. Disponível em

[http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/5165/pdf\\_59](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/5165/pdf_59) . Acesso em 15 dez 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Língua Estrangeira Moderna. Curitiba. SEED, 2008. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes\\_2009/2\\_e\\_dicao/lem.pdf?PHPSESSID=b58192d33b4238f9f3a730d7b28179ce](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/diretrizes_2009/2_e_dicao/lem.pdf?PHPSESSID=b58192d33b4238f9f3a730d7b28179ce). Acesso em 02 jul. 2012.

PENNYCOOK, Alistair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. Essex: Longman Group Limited, 1994.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Os caminhos da Pragmática no Brasil. **D.E.L.T.A.** Vol. 15, p. 323-338. São Paulo, 1999.

\_\_\_\_\_. The concept of World English and its implications for ELT. **ELT Journal**. Vol. 58, n. 2, pp.111-117. Oxford. Oxford University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. “Postcolonial world and postmodern identity: some implications for language teaching”. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo, v. 21, n.especial, p. 11-20, 2005.

\_\_\_\_\_. Revisão de Recortes Culturais na Sala de aula de línguas estrangeiras. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**. São Paulo, v. 22, pp. 203-205, 2006.

SERRANI, Silvana. Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva em La pedagogia de lenguas. In ORLANDI, Eni Puccinelli. **Política Linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1988, p. 179-192.

SIQUEIRA, Sávio. P. S. **Inglês como Língua Internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica**. Biblioteca Digital UFBA, 2008. 359 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde\\_arquivos/11/TDE-2008-10-22T084840Z-794/Publico/Tese%20caps%205,%206,%20anexos%20seg.pdf](http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_arquivos/11/TDE-2008-10-22T084840Z-794/Publico/Tese%20caps%205,%206,%20anexos%20seg.pdf). Acesso em agosto/2012.

\_\_\_\_\_. World Englishes, Inglês como Língua Internacional, Inglês como Língua Franca. In XOÁN, Lagares; BAGNO, Marcos. **Políticas da Norma e Conflitos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2001.

