

AS PRÁTICAS DO PROFESSOR DE LÍNGUAS E O PROCESSO DE (RES)SIGNIFICAÇÃO DO ALUNO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Leonardo Silva Duarte¹
Andressa Brawerman-Albini²

RESUMO

O objetivo deste estudo foi investigar a relação entre as práticas dos professores de Língua Estrangeira (LE) e os processos de (re)significação dos alunos. A fim de alcançar esse objetivo, a pesquisa buscou analisar quais práticas os professores de LE de escolas públicas percebem que adotam e de que forma suas práticas trabalham com a noção de significação pelo discurso em LE. A metodologia dispôs de um questionário com 31 questões de múltipla escolha e 9 questões semiabertas. O questionário contou com a participação de 50 professores de LE de todas as regiões brasileiras. Os resultados apontam para uma forte consciência dos professores sobre a importância da interação na sala de aula de LE. Os dados ainda indicam que os professores proporcionam aos alunos o contato com outros procedimentos de significação e identificação e têm uma clara preocupação com a participação social e formação integral dos alunos. Em conclusão, o diálogo promovido com os professores mostra paralelos com as teorias de ensino-aprendizagem de LE que trabalham o discurso em sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de língua estrangeira; práticas; discurso; identidade.

LANGUAGE TEACHER'S PRACTICES AND FOREIGN LANGUAGE STUDENT'S PROCESSES OF (RE)SIGNIFYING

ABSTRACT

The objective of this study was to investigate the relation between foreign language (FL) teachers' practices and the students' processes of (re)signification. In order to reach the objective, this research sought to analyze what practices of (re)signification public school FL teachers understand to adopt in their classroom and in what manner their practices work with the concept of signification through discourse in a FL. The methodology featured a questionnaire with 31 multiple choice questions and nine semi-open questions. The questionnaire had the participation of 50 FL teachers from different Brazilian states. The results point to a strong awareness from the teachers about the importance of *social* interaction in the classroom. The collected data also indicate that the teachers provide the contact with different signification and identification procedures to their students and have a clear concern with students' social participation and well-rounded education as well. In conclusion, the dialogue with the teachers shows parallels with the teaching and learning theories that work with discourse in the class.

Keywords: Foreign language teaching; practices; discourse; identity.

Recebido em: 21/8/2021

Aceito em: 19/12/2021

¹ Autor correspondente: Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Campus Curitiba. Av. Sete de Setembro, 3.165, Curitiba/PR, Brasil. CEP 80230-901. <http://lattes.cnpq.br/5599344748361387>. <https://orcid.org/000-0002-2226-212X>. leonardo5duarte10@gmail.com

² Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Curitiba/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/0904067563497910>. <https://orcid.org/0000-0003-1402-4145>

INTRODUÇÃO

Discutir questões sobre o uso de línguas não é algo novo no ambiente acadêmico. Filósofos da linguagem como Bakhtin já se preocupavam com a interação social no começo do século 20. Em meados do mesmo século, com estudos pós-estruturalistas de Foucault e Derrida, a palavra *discurso* ganhou mais força nos estudos linguísticos. Com isso, passou-se a compreender a língua como “espaço de construção de sentidos” (JORDÃO, 2007, p. 19). Além disso, sabe-se que a interação permite que os indivíduos compartilhem entendimentos e construam significados. Esses significados são entendidos como maneiras de “conferir sentido ao mundo” (JORDÃO, 2005a, p. 2).

No caso do aprendizado de uma língua estrangeira (LE), o aluno tem a tarefa de dar sentidos ao mundo novamente. Ao aprender uma LE, os processos de significação são renovados e os sentidos são ressignificados (REVUZ, 1998). Nessa perspectiva, aprender uma língua é aprender novos procedimentos para construção de significados. Assim, o ensino de línguas se vê incumbido de trabalhar com esses processos de significação. Ao tomar conhecimento disso, é necessário que o professor de LE tenha um trabalho reflexivo sobre suas práticas (JORDÃO, 2006). Não se preocupar com as (res) significações feitas em sala pode levar à repetição de práticas antiquadas e desatualizadas.

Este trabalho busca compreender quais práticas de (re)construção de significados os professores de LE de escolas públicas percebem que adotam em sala de aula e de que forma suas práticas trabalham com a noção de significação pelo discurso em LE. Assim, o objetivo principal deste artigo é investigar a relação entre as práticas dos professores de LE e os processos de significação dos alunos. O presente texto está organizado da maneira descrita a seguir. Na segunda seção são apresentadas as relações entre as visões de língua e indivíduo e o discurso. Na terceira são discutidos os conceitos relacionados à prática de ensino e ao processo de (res)significação dos alunos de LE. Na quarta é descrita a metodologia e, na quinta, são expostos e investigados os dados coletados. Na sexta são apresentadas as considerações finais sobre o diálogo promovido com os professores e os paralelos com as teorias.

A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS POR MEIO DO DISCURSO

Para compreender o papel do ensino de LE na formação do indivíduo é necessário atentar-se sobre a visão de língua. Nesta pesquisa, entende-se que os significados são construídos socialmente por meio da língua e com ela (CORACINI, 2003; JORDÃO, 2005a). Assim, a pesquisa orienta-se pelas teorias pós-estruturalistas e isso significa aceitar que os sistemas de significação são diferentes em outras culturas.

Estudar discurso é estudar linguagem em ação (BLOMMAERT, 2005) e palavra em movimento (ORLANDI, 1998) porque se entende que a realidade está sempre sendo construída pelos sujeitos e que eles se relacionam por meio da linguagem em práticas sociais (BAKHTIN, 2006; TILIO, 2008a). Sabe-se que a linguagem organiza e constrói as percepções e entendimentos do mundo (JORDÃO, 2005b). A partir dessa concepção, entende-se que o discurso é social e linguístico, visto que os sujeitos usam a língua em práticas sociais e constroem significados e identidades (TILIO, 2008b).

Nesta pesquisa, o foco do estudo não é a identidade em si como um fato concreto, mas sim os processos de identificação como formas de significação, isto é, criação de significados. Compreende-se que ao significar, os sujeitos se significam, ou seja, os processos de identificação consistem de os sujeitos e os sentidos se configurando ao mesmo tempo (ORLANDI, 1998). Assim, como afirma Martinez (2007, p. 18): “nós, seres humanos, existimos na linguagem”. Esses processos envolvem pelo menos duas vozes: a do eu (locutor) e a do outro (interlocutor/ouvinte). É na presença do outro que a construção de significados e identidades é possível. Como colocado por Bakhtin (2006, p. 96): “Através da palavra, defino-me em relação ao outro [...]”. Enfim, percebe-se que os processos de identificação necessitam de uma língua e de interação por meio do discurso. O que muda na próxima subseção é o espaço de construção de sentidos: a língua.

Na sala de aula, os alunos engajam-se em práticas discursivas, constroem significados e identidades (MOITA LOPES, 2002; TILIO, 2008b). Por isso, é possível afirmar que o discurso atua diretamente na construção de identidades e que a sala de aula de LE torna-se um canteiro de construções. A principal diferença nas salas de LE é que a construção dos sentidos ocorre na nova língua. Segundo Revuz (1998), agora pela LE e em LE os alunos (res)significam, ou seja, criam e recriam significados. Para a autora, aprender outra língua vem modificar o que está inscrito nos indivíduos, o que inclui suas construções identitárias.

Assim, pode se caracterizar a sala de aula de LE como “um espaço de encontro com diferentes procedimentos de construção da realidade, de confronto entre maneiras de produzir sentidos e de perceber no mundo não características daquelas que a LM nos apresenta” (JORDÃO, 2006, p. 30). Ao aprender uma LE o aprendiz confronta outra interpretação da realidade, aprende novos mecanismos de significação e ganha espaço para outras significações, renovando as percepções de sua própria identidade. Isso dado, percebe-se a importância de o professor se conscientizar a respeito dos discursos que circulam na sala (CORACINI, 1995). Na seção seguinte serão analisadas algumas formas a partir das quais os educadores podem promover a (re)construção de significados na aula de LE.

AS PRÁTICAS DO PROFESSOR DE LE E O ENSINO DE LÍNGUA COMO DISCURSO

Na perspectiva estudada aqui, percebe-se a sala de aula de LE como um espaço marcado pelo discurso em que os alunos entram em contato com novos mecanismos de significação e identificação (JORDÃO, 2006; TILIO, 2008a). Também se considera que os sujeitos significam o mundo e a si mesmos na presença um do outro (MOITA LOPES, 2002). A partir disso, nesta seção serão discutidas algumas concepções que fundamentam o ensino de LE a partir dos papéis do aluno e do professor de LE na sala de aula. Por fim, serão apresentados exemplos de práticas de ensino de LE de trabalhos da área.

O ensino de LE e os participantes do processo de construção de significado

Ao aprender uma LE não se adquire somente o conjunto de palavras de uma língua, mas se passa a conhecer o mundo e a si mesmo novamente (CORACINI, 2003). Pela ótica do discurso, é possível definir o aprendizado de uma nova língua como o acesso

a outras possibilidades interpretativas de entendimentos de mundo e a pontos de vista diferentes daqueles que a Língua Materna (LM) nos permite alcançar (JORDÃO, 2005b). Conjuntamente, o ensino de Língua Estrangeira (LE) ganha o papel de oferecer outros procedimentos de significação. Com base nas teorias de discurso apresentadas, é possível conceber um cenário educacional em que as práticas de ensino de LE verdadeiramente considerem as muitas dimensões que a aprendizagem de LE pode alcançar, o que inclui a (re)construção contínua de identidades. Segundo Coracini (2003), ensinar uma LE é ensinar a produzir sentido e um desses sentidos é a identificação que o aluno tem de si mesmo em LE.

Tomando como base Bakhtin (2006), Freire (2015) e Jordão (2010), é possível conceber um cenário educacional cujas práticas de ensino consideram as variadas dimensões que a aprendizagem de LE pode alcançar. É preciso compreender que ensinar não é transferir conhecimento e também que os indivíduos não recebem a língua pronta, mas, na verdade, penetram na corrente da comunicação. Além disso, segundo Coracini (2003), falar, escrever, ouvir e ler é produzir sentido. Assim, ensinar uma LE é ensinar a produzir sentido. Se for entendido, no entanto, que só o conhecimento do sistema linguístico dá conta do discurso, têm-se então um *proton pseudos*,³ como diria Bakhtin (2006), a primeira mentira.

Entendendo que professor e aluno são, ao mesmo tempo, locutores e interlocutores (ORLANDI, 2005) percebe-se que ambos atuam como construtores de significado na sala de aula (TILIO, 2008b). Freire (2018) percebe a importância de se superar a contradição educador/educandos a fim de torná-los, simultaneamente, educadores e educandos. Observa-se, entretanto, que a tarefa de ser construtor de significado é, muitas vezes, dada somente ao professor (CORACINI, 1991), porém nesta pesquisa entende-se que:

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 2013, p. 42).

Tendo isso em mente, Moita Lopes (2002) adverte que professores não devem concentrar os discursos em si mesmos, permitindo que os alunos façam construções de significados em sala de aula. Isso permitirá que eles sejam percebidos como locutores. O autor ainda informa que as visões que os alunos constroem de si mesmos podem estar sendo influenciadas pelos discursos sobre identidade no contexto da sala de aula. Da mesma forma, Norton (2013) declara que qualquer prática de ensino irá envolver as identidades dos alunos de maneiras diversas e até contraditórias. Assim sendo, percebe-se que é necessário que professores se atentem às identidades dos alunos. A seguir, serão analisados trabalhos sobre ensino de LE no Brasil que abordam a (res)significação de identidades.

³ *Proton pseudos* é um conceito de origem aristotélica que descreve a relação entre falsas premissas e falsas conclusões. Assim, se a premissa for falsa, existe uma primeira mentira, um primeiro equívoco, portanto as conclusões a partir disso serão necessariamente falsas, também mentiras, equívocos.

Práticas de ressignificação e ressignificação das práticas: exemplos de ações docentes naturais da sala de aula de LE

O ensino de LE, visto como uma expansão das possibilidades de significação (JORDÃO, 2005b), permite entender que algumas práticas que trabalham a (res)significação podem ser feitas com atividades voltadas à leitura em LE, como sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de LE (PCN/LE) (BRASIL, 1998). Autores como Jordão e Fogaça (2007) indicam a abordagem de letramento crítico no ensino de LE porque, nela, o processo de leitura é entendido como um processo de construção de sentidos. Outro exemplo é o de Carvalhaes (2011), que analisa a leitura e a resolução de questões de compreensão em uma aula de LE e percebe que atividades em pares possibilitam negociações e (re)construções de significados e identidades. Moreira (2013) percebe a língua como discurso e aponta para a relevância da interação entre os alunos e do trabalho com identidades ao propor exercícios de debate. Da mesma forma, Santos (2012) adota práticas com processos de (res)significação ao proporcionar momentos de reflexão sobre identidade e sobre significados construídos sobre a cidade de seus alunos.

Vale mencionar que essas questões relacionadas ao trabalho com identidades abordam tanto a ação em sala de aula do professor quanto o planejamento e organização do currículo e a formulação de livros didáticos. Martinazzo, Schmidt e Burg (2014) defendem a compreensão de que o multiculturalismo é natural da sociedade brasileira e, por isso, a escola e as instâncias que envolvem a escola devem contemplar essa diversidade cultural do Brasil. Segundo os autores, esse compromisso da escola e do professor pode contribuir para a formação de cidadãos que estejam conscientes dessa realidade e de suas identidades. Da mesma maneira, Pereira e Souza (2003) declaram que as normativas do Ministério da Educação definem que os currículos escolares devem ser direcionados para competências e metodologias que trabalhem a diversidade, a construção de identidades e a importância social do aprendizado de LE. Tomando como base essas práticas expostas, a próxima seção apresenta a metodologia escolhida para investigar mais práticas de professores de LE.

METODOLOGIA: INSTRUMENTOS DE PESQUISA E PARTICIPANTES

Pelo fato de esta pesquisa ter uma atitude pós-estruturalista, segundo Denzin e Lincoln (2006), assume-se que qualquer interpretação será sempre filtrada pelas lentes ideológicas dos pesquisadores. Ainda, por ser adotada uma perspectiva bakhtiniana, esta pesquisa não se baseia em preceitos positivistas. Para alcançar o objetivo a investigação utilizou um questionário, porém as respostas dos questionários foram analisadas sob a luz das teorias discursivas. Sendo assim, a pesquisa é de natureza qualitativa e interpretativista.

Os professores participantes

O questionário aplicado foi realizado na plataforma *on-line Google Forms*. O público-alvo é composto por professores de LE de escolas públicas brasileiras. O questionário foi enviado para 265 professores inscritos em um curso de extensão *on-line* do qual os autores faziam parte. As respostas foram coletadas no período de abril a maio de 2020,

os primeiros meses da quarentena e do distanciamento físico no Brasil, devido à pandemia da Covid-19.

Foram obtidas 50 respostas de professores de LE vindos das cinco regiões brasileiras: 19 participantes eram da região Sul, 16 da região Nordeste, 9 da Sudeste, 5 da Centro-Oeste e somente 1 era da região Norte. Do total de 50 respondentes, 49 deles eram formados em Letras com habilitação em Inglês, Inglês/Português ou Inglês/Francês. Somente um participante não possuía Graduação em Letras; 38 deles informaram ter terminado sua Graduação entre 2001 e 2019. Os outros 12 respondentes declararam que se graduaram entre 1988 e 2000. Cinco participantes eram graduados, 22 eram especialistas, 20 mestres e 3 doutores. Do total de 45 com Pós-Graduação, somente 36 eram pós-graduados na área de educação e/ou de línguas.

Em relação às idades dos professores, a média geral foi de 38 anos, com uma variação entre 23 e 58 anos. Os participantes ainda foram questionados sobre seus anos de experiência em escolas públicas. Dos 50 participantes, 18 tinham entre 6 e 10 anos de experiência, 12 tinham entre 1 e 5, 7 tinham mais de 20 anos e 13 tinham de 11 a 20 anos. Na época da pesquisa, a grande maioria dos professores informou que já havia dado aula para o Ensino Fundamental 2 e para o Ensino Médio e continuava ministrando aulas para esses níveis. Seis participantes eram professores de Ensino Superior e somente 3 participantes informaram que não tinham o hábito de fazer cursos de formação continuada.

O questionário sobre práticas

Tendo como base as orientações e conceitos sobre a construção de questionários de Dörnyei (2009), Rea e Parker (2014) e Griffiee (2012), o questionário está dividido em uma seção de apresentação, três etapas de perguntas e uma seção de agradecimentos. A primeira etapa busca informações sobre formação, idade e atuações dos professores participantes. A segunda etapa de perguntas contém questões em escala Likert de três pontos, em que os participantes devem concordar ou discordar de 31 afirmações. Para a análise dos dados essas questões são denominadas questões tipo A. Ainda nessa etapa, há 14 perguntas em escala de frequência com três graus em que os professores devem indicar a frequência com que usam quatro diferentes estratégias de ensino. Elas são denominadas questões tipo B.

A terceira etapa de perguntas possui oito itens de conclusão de sentença, ou seja, questões em que os participantes devem completar frases. As sentenças são as seguintes: 1) Acredito que minhas práticas ajudem meus alunos a...; 2) Utilizo práticas em que meus alunos interajam porque...; 3) No geral, as práticas que adoto em sala de aula procuram...; 4) Em relação às identidades dos alunos, as práticas que adoto em sala de aula buscam...; 5) A respeito da competência linguística, entendo que minhas práticas...; 6) Eu sei que as interações em sala estão sendo positivas porque...; 7) Acredito que os resultados/efeitos que minhas práticas alcançam... e 8) Busco refletir sobre minhas práticas, pois...

Ao final do questionário há uma seção de agradecimentos finais e de consentimento dos participantes. Todos os respondentes declararam que as afirmações que deram são verdadeiras e que concordam em participar da pesquisa.

As práticas-base para análise

A escolha das questões tipo A (escala Likert) e tipo B (frequência) foi determinada tomando como referência quatro grupos de práticas-base. Os grupos foram desenvolvidos a partir da fundamentação teórica. O primeiro grupo de práticas-base envolve atitudes do professor que se relacionam ao discurso e às interações. Permitir a interação em sala de aula para que possa aumentar as oportunidades de significação dos alunos e criar espaços para a discussão em LE (CORACINI, 2003; JORDÃO, 2006) são algumas das práticas desse grupo. O segundo grupo abrange as práticas que trabalham com os processos de (res)significação da palavra e do mundo e está relacionado às ações do professor de apresentar, discutir e confrontar as maneiras de construção de significado em LE e em LM. Alguns exemplos de práticas são: buscar ampliar os procedimentos de (res)significação dos alunos (JORDÃO, 2007); ensinar a produzir sentido em LE; promover outros mecanismos de significação próprios da LE. O grupo de questões também vai ao encontro do objetivo de superar o ensino de gramática tradicional em LE (BRASIL, 2006). O terceiro grupo envolve práticas como a promoção de outras possibilidades de identificação; o aumento do contato com outros procedimentos de identificação; o incentivo à expansão do escopo de identidades; o trabalho propriamente dito com as identidades e a incorporação desses temas na sala de aula (MOITA LOPES, 2002; CORACINI, 2003; JORDÃO, 2005a). O quarto grupo de práticas-base trabalha a perspectiva que entende o papel social do aprendizado de uma LE. Alguns documentos nacionais como os PCN/LE (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN/LE) (BRASIL, 2006), por exemplo, que regulam a educação brasileira, entendem o aprendizado de uma LE como fundamental na formação de cidadãos.

(DES)ATANDO ALGUNS NÓS: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A fim de investigar a relação entre as práticas dos professores de LE e os processos de (res)significação do aluno, nesta seção são feitas a apresentação e a discussão dos dados quantitativos obtidos na coleta das respostas. Em seguida, são combinadas as respostas das questões semiabertas às das questões de múltipla escolha, analisando-as qualitativamente a partir das práticas-base. No Quadro 1 são apresentadas as respostas das questões do tipo A (asserções em escala Likert):

Quadro 1 – Respostas das questões em escala Likert de três pontos

Nº	Asserções 1: Quando planejo uma aula, eu...	Concordo	Não sei	Discordo
A1	<i>Considero os conhecimentos prévios dos alunos antes de passar um texto para eles lerem ou vídeo para eles verem.</i>	50	0	0
A2	<i>Penso no que os alunos podem aprender que vá além da língua.</i>	50	0	0
A3	<i>Considero somente aqueles conteúdos que os alunos devam, ao final da aula, ter aprendido. Não me preocupo com o resto.</i>	2	4	44
A4	<i>Penso em atividades que possam motivar os alunos, mesmo que não consiga abordar certos conteúdos.</i>	39	7	4
A5	<i>Penso principalmente no que seja necessário para os alunos, mas talvez não os motive.</i>	15	7	28
A6	<i>Só considero usar o que o livro traz.</i>	0	3	47

A7	<i>Tomo cuidado para que o tópico trabalhado tenha relação com a realidade dos alunos.</i>	44	5	1
A8	<i>Preparo vídeos, textos ou músicas que tratam especificamente do conteúdo gramatical.</i>	18	5	27
A9	<i>Preparo vídeos, textos ou músicas que tratam de outros assuntos, sem dar foco no conteúdo gramatical.</i>	38	4	8
Nº	Asserções 2: Durante minhas aulas, eu...	Concordo	Não sei	Discordo
A10	<i>Crio espaços para que os alunos possam interagir uns com os outros.</i>	46	3	1
A11	<i>Concentro o tempo da aula na minha fala, pois os alunos só entendem como a língua funciona quando eu explico.</i>	4	2	44
A12	<i>Coloco algumas questões que possam gerar debates entre os alunos.</i>	45	3	2
A13	<i>Ensino principalmente a estrutura da língua.</i>	7	8	35
A14	<i>Evito questões que possam gerar discussão entre os alunos.</i>	3	6	41
A15	<i>Peço aos alunos que tentem identificar quem são as pessoas dos textos/vídeos/áudios que eu passo.</i>	39	5	6
A16	<i>Deixo os alunos fazerem interpretações diferentes sobre os assuntos que apresento, mesmo que eu não concorde.</i>	48	1	1
A17	<i>Busco familiarizar os alunos com a maneira que entendemos o mundo em língua inglesa.</i>	47	3	0
A18	<i>Evito abrir espaços para conversa porque gera muito tumulto.</i>	1	5	44
A19	<i>Passo muitos exercícios de interpretação de texto/vídeo, mesmo que não foquem em um conteúdo gramatical.</i>	26	8	16
A20	<i>Promovo principalmente atividades individuais.</i>	11	8	31
Nº	Asserções 3: Durante as aulas, eu...	Concordo	Não sei	Discordo
A21	<i>Busco conhecer um pouco da identidade dos alunos.</i>	50	0	0
A22	<i>Faço discussões sobre as diferenças entre as pessoas.</i>	48	2	0
A23	<i>Uso o livro didático para contribuir com a construção das identidades dos alunos.</i>	33	7	10
A24	<i>Acabo não tendo tempo para levar as identidades dos alunos em conta.</i>	6	5	39
A25	<i>Passo atividades para que os alunos repensem as maneiras de “se entender”.</i>	40	7	3
A26	<i>Faço exercícios com a intenção específica de trabalhar com a identidade dos alunos.</i>	22	17	11
A27	<i>Trabalho as identidades dos alunos do jeito que elas são porque já são completas, quer dizer, já são formadas.</i>	5	10	35
A28	<i>Evito fazer os alunos repensarem sobre as suas identidades porque pode causar perturbações neles.</i>	1	1	48
A29	<i>Procuo não discutir identidades, pois é um tema polêmico que causa tumulto.</i>	3	3	44
A30	<i>Acabo não conseguindo conhecer os alunos devidamente, pois tenho muitos.</i>	23	4	23
A31	<i>Faço discussões sobre as pessoas presentes nos textos/vídeos/áudios que apresento.</i>	45	4	1

Fonte: Os autores (2021).

A partir dos dados apresentados é possível perceber que as respostas, em sua maioria, não variam muito entre “concordo”, “não sei” e “discordo”. Por outro lado, algumas perguntas têm suas respostas dispersas entre as três opções da Escala Likert. As questões A8 e A19, por exemplo, apresentam uma grande variação em suas respostas. Ambas as questões abordam o conteúdo gramatical nas aulas. Isso demonstra que entre os 50 participantes, somente 16 dizem que de fato reforçam o trabalho com conteúdos gramaticais.

As questões A26 e A27 são as únicas que apresentam respostas “não sei” com uma porcentagem igual ou superior a 20%. Isso talvez possa ser explicado pela presença do verbo “trabalhar” nas duas asserções, pelo fato de o verbo transmitir uma ideia de influência ou controle sobre a identidade dos alunos. A questão A30 é a única cujas respostas “concordo” e “discordo” são iguais, ambas com 23. Isso pode ter ocorrido devido ao último segmento da asserção “pois tenho muitos [alunos]”, uma vez que, apesar de as escolas públicas brasileiras trazerem a realidade de turmas superlotadas, existem ainda turmas que não possuem uma quantidade imensa de alunos. As práticas que são mais unânimes entre os professores estão expostas no Quadro 2 com as questões tipo A, cujas porcentagens das respostas foram iguais ou acima de 90%. As asserções que tiveram a maioria das respostas “discordo” foram alteradas para condizer com a porcentagem positiva. Em seguida, são exibidas as respostas das questões tipo B (frequência de uso) no Quadro 2.

Quadro 2 – Práticas altamente indicadas pelos professores e suas porcentagens

Nº	Asserções	Porcentagem
A1	<i>Considero os conhecimentos prévios dos alunos antes de passar um texto para eles lerem ou vídeo para eles verem.</i>	100%
A2	<i>Penso no que os alunos podem aprender que vá além da língua.</i>	100%
A21	<i>Busco conhecer um pouco da identidade dos alunos.</i>	100%
A16	<i>Deixo os alunos fazerem interpretações diferentes sobre os assuntos que apresento, mesmo que eu não concorde.</i>	96%
A22	<i>Faço discussões sobre as diferenças entre as pessoas.</i>	96%
A28	<i>Faço os alunos repensarem sobre as suas identidades.</i>	96%
A6	<i>Não considero usar só o que o livro traz.</i>	94%
A17	<i>Busco familiarizar os alunos com a maneira que entendemos o mundo em língua inglesa.</i>	94%
A10	<i>Crio espaços para que os alunos possam interagir uns com os outros.</i>	92%
A12	<i>Coloco algumas questões que possam gerar debates entre os alunos.</i>	90%
A31	<i>Faço discussões sobre as pessoas presentes nos textos/vídeos/áudios que apresento.</i>	90%

Fonte: Os autores (2021).

Quadro 3 – Respostas das questões de frequência de uso de estratégias/atividades no ensino de LE

Nº	Estratégias/atividades	Frequentemente ou Sempre	De vez em quando	Raramente ou Nunca
B1	<i>Seminários</i>	7	23	20
B2	<i>Debates</i>	21	19	10
B3	<i>Pesquisas (em livros, Internet, etc.)</i>	30	18	2
B4	<i>Rodas de Conversa</i>	27	14	9
B5	<i>Aula expositiva</i>	38	10	2
B6	<i>Aulas com atividades práticas</i>	41	7	2
B7	<i>Exercícios do livro didático exclusivamente</i>	2	22	26
B8	<i>Trabalhos em grupo ou pares</i>	37	12	1
B9	<i>Excursões/passeios/visitas</i>	0	15	35
B10	<i>Atividades para casa que depois serão aprofundadas em sala de aula</i>	13	25	12
B11	<i>Reorganização do espaço físico da sala de aula (carteiras em filas, círculos, grupos, etc.)</i>	19	23	8

B12	<i>Uso de tecnologia (computadores, tablets, celular, lousa digital, projetor interativo, vídeos, sites, etc.)</i>	20	23	7
B13	<i>Organização de exposições</i>	7	23	20
B14	<i>Ações com a comunidade</i>	2	20	28

Fonte: Os autores (2021).

Observa-se que todos os 11 professores que afirmam promover principalmente atividades individuais, na questão A20, registram a estratégia B8 como usada frequentemente ou de vez em quando. O único participante que informa usar essa estratégia raramente ou nunca destaca que promove principalmente atividades individuais. Não é possível determinar o motivo dessa relação contraditória entre as respostas.

Os resultados apresentam práticas como proporcionar momentos para a prática social, aumentar as oportunidades de (res)significação dos alunos, promover outros procedimentos de significação e identificação próprios de LE e possibilitar o desenvolvimento da percepção dos alunos sobre seu próprio processo de significação, evidenciando uma relação direta às teorias (CORACINI, 1991; JORDÃO, 2005b, 2006; TILIO, 2008b). A seguir, a análise volta-se às respostas das questões de múltipla escolha e semiabertas. Essa etapa somente é possível por meio da leitura atenta das respostas dos 50 professores-participantes⁴ dentro das 8 questões semiabertas, totalizando 400 respostas escritas. Essa etapa reforça a característica qualitativa desta pesquisa e também demonstra a eterna condição de interpretação do mundo na construção de significado.

Grupo 1: Práticas que trabalham com o discurso

De forma geral, as respostas mostram uma forte consciência dos professores sobre a importância da interação social na sala de aula de LE. Algumas respostas revelam que a visão de língua dos respondentes vai ao encontro do PCN/LE (BRASIL, 1998). Quando questionados sobre o porquê de utilizar práticas de interação, o PP06 afirma que “*não existe idioma fora da coletividade da interação*”, o PP12 relata que “*assim a língua faz sentido*” e o PP49 declara que “*língua é vida e vida exige interação*”. As respostas também mostram que a visão de ensino-aprendizado que os professores têm está ligada ao diálogo e à interação. O PP30, por exemplo, declara que as práticas de interação são importantes para os alunos, pois “*eles constroem conhecimento juntos, aprendem com os colegas, trocam informações*”. O PP23 afirma utilizar práticas interativas porque deseja que os alunos “*colaborem nas atividades e negociações de significados*” e declara saber que essas interações em sala são positivas porque percebe “*o engajamento e participação dos alunos*”. O PP25 também reconhece o benefício das interações ao afirmar que “*os alunos discutem problemas interessantes e que contribuem para o rendimento da aula*”. Isso mostra paralelos com os resultados das questões A10 e A12, em que mais de 90% dos respondentes dizem criar espaços para a interação e promover debates entre os alunos. O PP29 observa que os alunos realizam trabalhos em duplas ou grupos e também fazem apresentações em vídeos. Isso corrobora os resultados de mais de 80% dos professores indicarem que utilizam as estratégias de debates (B2), de rodas de conversa

⁴ Cada professor-participante está referenciado neste trabalho como PP seguido de um número, por exemplo: PP01, PP02, etc. Dessa forma, é possível identificá-los e proteger suas identidades.

(B4) e de reorganização do espaço físico da sala de aula (B11) e de 98% dos participantes indicarem que frequentemente utilizam a estratégia de trabalhos em grupos (B8).

Do total de 50 participantes, 44 dizem criar espaços para interação (A18) e 41 declaram não evitar questões para discussão entre os alunos (A14). Em sua maioria, os professores afirmam que não concentram o tempo da aula em sua fala (A18). Isso pode permitir que os alunos tenham espaço para serem locutores (MOITA LOPES, 2002). O PP18 constata que o envolvimento do aluno com a língua ajuda no desenvolvimento como falante (CORACINI, 2003) ao afirmar que suas práticas procuram *“estimular discussões e o desenvolvimento do pensamento crítico do/a aluno/a”*. Por outro lado, na questão A20, apesar de 62% dos professores discordarem que promovem principalmente atividades individuais, outros 22% concordam. O PP40, por exemplo, afirma não realizar muitas interações *“porque os alunos não dominam a língua inglesa e acabam desviando o assunto e o objetivo da aula”*.

Além disso, os resultados da questão B5 (*Aulas expositivas*) mostrou que 38 dos 50 participantes revelam que frequentemente ou sempre utilizam essa estratégia. Apesar disso, os resultados da questão B5 podem apontar para um uso de aulas expositivas não relacionado ao de aulas tradicionais. Assim, essa estratégia pode expressar uma forma de interação com os alunos, o que reforça a ligação das respostas ao proposto pelos PCN/LE (BRASIL, 1998) e por autores como Jordão (2006).

Grupo 2: Práticas que trabalham com os processos de (res)significação da palavra e do mundo

A primeira característica das práticas observada por esta pesquisa é a ampliação dos procedimentos de (res)significação dos alunos, conforme apontado por Jordão (2005b, 2006). Pelo menos 94% dos participantes afirmam que permitem que os alunos façam interpretações diferentes sobre os assuntos apresentados (A16) e que buscam familiarizá-los sobre a maneira de entender o mundo (A17). O PP25, por exemplo, assegura que suas práticas *“procuram ajudar o aluno a entender o funcionamento de uma outra língua e toda a questão cultural que envolve”*. Essas práticas também aparecem com 44 professores que discordam que concentram o tempo da aula em sua fala (A11). Da mesma forma, a estratégia de seminários (B1), indicada por 60% dos respondentes como sendo aplicada ao menos de vez em quando, está relacionada com essas práticas porque os alunos podem apresentar suas interpretações e percepções sobre assuntos diversos e ainda permitir um desenvolvimento da percepção dos alunos de seu próprio processo de significação. Além disso, a estratégia de pesquisas (B3), adotada frequentemente ou sempre por 30 participantes, contribui para o acesso dos alunos ao mundo discursivo em LE. De forma semelhante, realizar excursões (B9) possibilita novas interpretações sobre os espaços já conhecidos pelos alunos, proporcionando novas interpretações e leituras de mundo pela LE. Apesar da estratégia B9 ter sido indicada por somente 15 professores como de vez em quando adotada e zero como frequentemente adotada, é possível afirmar que, de alguma forma, ela acontece. Isso parece representar uma preocupação do PP32 quando afirma que suas práticas ajudam os alunos a *“conhecerem melhor o mundo em que vivem e refletirem sobre ele”* e ainda a entenderem *“que existem diversas realidades a serem exploradas”*.

A segunda característica indicada pelos professores é o confronto entre as maneiras de significar em LE e em LM, conforme apontado por Coracini (2003). Ao aumentar sua consciência sobre os procedimentos de significação da LE, o aluno é capaz de perceber as diferentes maneiras como a língua permite a construção de significados e identidades. Uma das estratégias úteis para essa conscientização é a de atividades para casa quando retomadas pelo professor (B10), pois o aluno pode observar que as respostas de seus colegas e o modo de correção do professor são diferentes das suas. Isso aparece na fala do PP22, que declara que, no geral, suas práticas procuram *“trabalhar com o questionamento de ideias e [com] os sentidos que são atribuídos a diferentes enunciados”*. Percebe-se um paralelo direto com a declaração de Jordão (2005a, p. 6): *“só entendemos nossos procedimentos de significação e construção de sentidos quando confrontamos outros procedimentos, transformando assim os nossos”*. Sabe-se que usar o que o livro didático traz não é um problema em si, porém *somente* trabalhar com o que o material dispõe pode restringir o espaço para outras possibilidades interpretativas. Nas respostas do questionário, nenhum dos 50 professores concorda com a asserção *“Só considero usar o que o livro traz”* (A6). Além disso, somente dois dizem usar exclusivamente o livro (B7) com frequência, enquanto que mais da metade observa usar raramente ou nunca. Exemplo disso é o PP26, que declara que suas práticas em sala procuram *“não usar o livro didático, pois limita muito o uso da língua”*.

Por fim, a terceira característica observada pelas respostas é o uso ou tratamento com os conteúdos gramaticais. As respostas revelam as duas faces da moeda do ensino de LE a respeito da competência linguística: de um lado, alguns professores afirmam que suas práticas precisam melhorar; de outro, fazem comentários positivos. Estes são alguns exemplos de respostas: *“Podem melhorar”* (PP01); *“Nem sempre são suficientes para atender às necessidades”* (PP37); *“Atendem ao que é proposto”* (PP02) e *“São boas”* (PP03). A análise também mostra a consciência dos professores sobre um trabalho com a competência linguística sem deixar de lado outros assuntos relevantes e necessários para os processos de (res)significação dos alunos. Por exemplo, na questão A8, somente 36% dos respondentes concordam que preparam vídeos, textos ou músicas para tratar especificamente do conteúdo gramatical. Ao mesmo tempo, 76% concordam que preparam esses materiais a respeito de outros assuntos, sem dar foco no conteúdo gramatical (A9). Da mesma forma, 70% dos participantes discordam da asserção *“Ensino principalmente a estrutura da língua”* (A13). Esses resultados demonstram as visões dos professores, expostas em respostas como *“a língua não é só gramática”* (PP17) e *“minhas práticas não são engessadas em cima de conteúdo gramatical”* (PP41). Essas respostas vão ao encontro do objetivo de superar o ensino de gramática tradicional trazido nas OCN/LE (BRASIL, 2006) e demonstram uma visão de língua não tão estruturalista quanto à das últimas décadas de ensino de LE. Por fim, na questão A19 (*Passo muitos exercícios de interpretação de texto/vídeo/áudio, mesmo que não foquem em um conteúdo gramatical*), pouco mais da metade dos professores concorda, enquanto a outra metade não sabe responder ou discorda. Essa divisão pode ter sido causada, entre outros motivos, pela palavra *“muitos”* ao lado de *“exercícios de interpretação”*, pois pode transmitir o sentido de prática exagerada. Não é possível, no entanto, confirmar tal possibilidade, posto que, apesar de 38 professores indicarem que prepa-

ram atividades além de exercícios gramaticais (A9), essas atividades podem não ser de interpretação.

Grupo 3: Práticas que trabalham com os processos de (res)significação da identidade

Três são os aspectos principais analisados nas respostas dos participantes que têm relação com o grupo 3 de práticas-base. O primeiro trata da promoção de outras possibilidades de (res)significação da identidade em LE. O segundo aborda a reconsideração das identidades dos participantes do processo de ensino-aprendizagem. O terceiro discorre sobre a possibilidade de negociação de identidades por meio da interação com o outro. Primeiramente, observa-se que os participantes demonstram que incorporam os temas de identidade na sala de aula, assim como indica Moita Lopes (2002). Na questão A15, 39 respondentes dizem pedir que os alunos tentem identificar quem são as pessoas de materiais como vídeos, áudios, etc. Na questão A31, 45 participantes afirmam que, de fato, fazem discussões sobre as pessoas presentes nesses materiais. Da mesma maneira, na questão A22, 48 participantes informam que realizam discussões sobre as diferenças entre as pessoas e nenhum participante discorda dessa asserção. Esses resultados revelam-se extremamente relacionados ao trabalho com práticas de (re)construção de identidades. Como exemplo dessa conexão com as teorias, o PP18 afirma que, em relação às identidades, suas práticas buscam “*gerar autoconhecimento e reflexão acerca de si mesmo e do outro*”. Proporcionar aos alunos o contato com o “não eu” pode fazê-lo perceber os procedimentos de identificação (ORLANDI, 1998; REVUZ, 1998; TILIO, 2008a).

Ainda sobre o primeiro aspecto, na questão A25, 40 professores concordam que passam atividades para que os alunos repensem as maneiras de “se entender” e revelam a importância não só de pensar as identidades em sala de aula, mas também de repensá-las. Quando questionados se fazem exercícios com a intenção específica de trabalhar com as identidades (A26), 22 participantes concordam. Além disso, o dobro de participantes destacam que evitam discutir identidades em sala (A29). A exemplo disso, o PP47 afirma que as práticas que adota em sala “*buscam conduzir o estudante ao conhecimento de si e do outro, conforme prescrito pela BNCC⁵*.” Outras duas questões se relacionam a esse aspecto discutido. A questão A16, com 96% de respostas “concordo”, indica que uma das interpretações diferentes que o professor permite que os alunos façam pode ser entendimentos sobre a identidade. A segunda é a atividade de B3 (*Pesquisas*), com 60% de respostas “frequentemente ou sempre”, posto que utilizar essa ferramenta no ensino de LE pode tornar os alunos curiosos e responsáveis pelo aprendizado, podendo pesquisar a respeito de si mesmos (MOITA LOPES, 2002).

Vale destacar que na questão A20, 11 professores declaram promover principalmente atividades individuais, contradizendo, de certa forma, as respostas de outras questões sobre realizarem discussões. A grande maioria dos resultados, entretanto, demonstra que os professores fazem práticas de interação, como é o caso dos 37 que

⁵ Base Nacional Comum Curricular. Publicado em 2018, o documento normativo define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica no Brasil.

dizem adotar trabalhos em grupos ou pares (B8) com frequência. É possível que alguns respondentes não entenderam “discussão” como atividades em grupo.

Além disso, é necessária a observação das questões A6 (*Só considero usar o que o livro traz*), A23 (*Uso o livro didático para contribuir com a construção das identidades dos alunos*) e B7 (*Exercícios do livro didático exclusivamente*). Todas as três estão relacionadas ao uso do livro, que por si só não exerce dominância sobre outros materiais, mas quando usado exclusivamente, acaba por excluir outras leituras de mundo. Os resultados, no entanto, mostram uma atenção dos professores sobre o tópico, pois nenhum deles concorda que só usa o que está no livro (A6) e somente dois dizem que sempre usam o livro predominantemente (B7). A questão A23 também revela que, em relação ao tratamento das identidades, 33 participantes consideram usar o livro para contribuir com a construção identitária dos alunos. É possível identificar que, de fato, os professores utilizam o livro com certa frequência, porém usam-no como ferramenta para contribuir com os processos de (res)significação da identidade.

O segundo aspecto das respostas trata da reconsideração das identidades e das posições dos participantes no processo de ensino-aprendizagem. A resposta do PP19 ressalta que, em relação às identidades dos alunos, suas práticas buscam *“questionar a[s] sua[s] identidade[s] e apresentar o movimento que se tem nessa construção, principalmente trabalhando o respeito às identidades dos outros sujeitos”*. Essa fala mostra paralelos com as 35 respostas “discordo” na questão A27 (*Trabalho as identidades dos alunos do jeito que elas são porque já são completas, quer dizer, já são formadas*) e com a teoria mencionada neste artigo. Isso porque, ao usar termos como “questionar”, “movimento” e “construção” o participante manifesta sua visão de identidades. Da mesma forma, a questão A28 revela que 96% dos professores não evitam trabalhar com os processos de ressignificação, mas fazem os alunos *“repensarem suas identidades”*. Além disso, a maioria indicou que reorganiza o espaço físico da sala (B11), possibilitando que os alunos percebam a figura do professor como mais próxima a eles.

Ainda sobre as identidades do professor e do aluno, na questão A21 todos os participantes indicam que deliberadamente buscam conhecer um pouco sobre as identidades dos alunos. Isso também se faz presente em pelo menos dez falas dos participantes. Quase em um tom de desabafo, seis professores afirmam que acabam não tendo tempo para levar as identidades dos alunos em conta. Ao mesmo tempo em que essa asserção demonstra o interesse dos professores em trabalhar com identidades, também mostra a dificuldade de pôr isso em prática na sala de aula. Outra questão que tem um caráter de desabafo, pois revela que os professores não conseguem conhecer os alunos devidamente, é a asserção A30, com números iguais de professores concordando e discordando. Isso revela a dualidade do desejo do professor de conhecer melhor e trabalhar com as identidades dos alunos e do obstáculo oferecido pelas classes numerosas e/ou pela quantidade de turmas do ensino público. Como panorama geral, entretanto, percebe-se que os professores, de fato, trabalham com os processos de (res)significação de identidade.

Grupo 4: Práticas que trabalham com os aspectos sociais do ensino de LE

As análises das questões do Grupo 4 mostram práticas e posicionamentos dos professores sobre o planejamento da aula. Os resultados indicam uma dedicação dos docentes para a criação e o preparo das atividades. A exemplo disso, todos os participantes concordam que consideram os conhecimentos prévios dos alunos antes de passar atividades (A1) e 44 professores também afirmam que tomam cuidado para que o tópico trabalhado tenha relação com a realidade dos alunos (A7). Os resultados indicam que os conhecimentos e as interações dos alunos fora da sala de aula também refletem na prática do professor. O PP18, por exemplo, declara que suas práticas ajudam os alunos a compreenderem o aprendizado de LE além da gramática e os leva a pensar criticamente sobre suas realidades. A partir dessa fala, é possível identificar a relevância que os professores dão à relação dentro/fora da sala.

Na questão A2, 100% dos participantes afirmam pensar no que os alunos podem aprender que vá além da língua e, na questão A3, 88% deles discordam da asserção *“Considero somente aqueles conteúdos que os alunos devam, ao final da aula, ter aprendido. Não me preocupo com o resto”*. Nesta pesquisa, ensinar “além da língua” compreende oferecer aos alunos outras formas de pensar a língua e de conhecer o mundo e a si mesmos. Conforme Coracini (2003), isso pode gerar frutos na vida e na participação social dos alunos. Além disso, não considerar o dito “resto” acaba limitando o aprendizado à fixação de regras gramaticais, da mesma forma que os métodos tradicionais de ensino costumavam fazer no século 20 (MARTINEZ, 2007). Observa-se, entretanto, que esse “além da língua” ocorre em várias respostas. O PP20, por exemplo, revela que deseja que suas práticas *“transcendam o espaço escolar”* e o PP35 afirma que suas práticas ajudam os alunos a *“refletirem sobre o seu papel na sociedade e como aprender essa língua pode ajudá-los nessa inserção social”*.

Respostas como essas reforçam a ligação e os resultados dessa ligação entre o ensino-aprendizado de LE e a formação da cidadania (FREIRE, 2015). Além disso, essas respostas também dialogam com os resultados da A4 (*Penso em atividades que possam motivar os alunos, mesmo que não consiga abordar certos conteúdos*), com 39 respostas “concordo”, e A5 (*Penso principalmente no que seja necessário para os alunos, mas talvez não os motive*), com 28 respostas “discordo”. Fica evidente que motivar os alunos a aprender uma LE em escola pública não é tarefa fácil. Ainda, contudo, que o professor não consiga trabalhar com determinados conteúdos, o engajamento e a participação dos alunos em práticas discursivas levam à (res)significação, o que permite abrir maiores possibilidades de acesso a outro mundo, conforme afirma Tilio (2008b).

Ainda no Grupo 4 de práticas-base, as análises mostram uma relação direta com os aspectos sociais que envolvem o ensino de LE. Na questão B6, 41 professores declaram que frequentemente ou sempre utilizam aulas com atividades práticas, possibilitando uma mudança de atitude nos alunos. De forma semelhante, a estratégia de excursões e passeios (B9) permite uma ampliação da noção de “lugar para aprender” como sendo unicamente a sala de aula. Mesmo que os resultados mostrem somente 15 professores que de vez em quando adotam essa estratégia, é importante mencionar que o seu uso não depende inteiramente dos professores, mas muito mais da própria escola e/ou da cidade em que a instituição se situa.

Apesar disso, a resposta do PP47 mostra a importância da formação integral do cidadão no ensino de LE. O participante acredita que suas práticas auxiliam os alunos a “*não somente aprender a estrutura da língua, mas também a se perceber como aprendiz, indivíduo e cidadão*”. Associado a isso, a estratégia de ações com a comunidade (B14) apresenta 20 respostas como “de vez em quando”, mostrando que os professores compreendem que estão “levando” a língua e o discurso à comunidade, permitindo aos alunos a percepção do ensino de LE não só como uma disciplina, mas também como uma prática social (BRASIL, 2006; JORDÃO, 2010).

Por fim, sobre o uso de tecnologias digitais como computadores, celulares e *websites*, entre outros, em sala de aula (B12), 43 professores indicam que ocasionalmente adotam essa estratégia. É possível que, após a situação da pandemia no Brasil, essa estratégia se torne mais utilizada no geral. Além disso, a estratégia B13 (*Organização de exposições*) mostra adesão de 60% dos participantes com uma frequência esporádica, porém existente. Ambas as questões trabalham com formas diferentes de letramento e com a mudança de perspectiva dos alunos. Ao inserir tecnologias digitais no ensino e organizando exposições, os professores proporcionam que os alunos reconheçam nos celulares e computadores um potencial educativo e que são capazes de não somente serem os autores de suas pesquisas, mas também de apresentá-las para a escola. Isso se relaciona com as discussões da BNCC (BRASIL, 2018) sobre a importância dos multiletramentos e de pesquisas no Ensino Médio. Por isso, a observação final deste grupo de práticas-base é a de que os professores não só percebem a ligação dos aspectos sociais no ensino de LE, como também a incentivam. A partir das análises das respostas dos 50 professores-participantes, esta pesquisa agora encontra seu último momento: as considerações finais. A intenção é continuar o que Peters (2000, p. 29) chama de “*movimento de pensamento*”, dentro do pós-estruturalismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUANDO O PROFESSOR REFLETE SOBRE SUAS PRÁTICAS E AS PRÁTICAS REFLETEM O PROFESSOR

Esta pesquisa permitiu uma reflexão sobre as concepções de língua, significados e identidades. A partir das discussões envolvendo o pós-estruturalismo e os estudos do discurso sobre a eterna condição de (re)construtores de significado e identidades que os sujeitos têm, foi possível identificar algumas das práticas de (re)construção de significados que os professores de LE de escolas públicas percebem que adotam e de que forma suas práticas trabalham com a noção de significação pelo discurso em LE. Diante disso, constata-se que o objetivo principal de investigar a relação entre as práticas apontadas pelos professores e os processos de (res)significação dos alunos foi alcançado. Isso porque o trabalho conseguiu relacionar as percepções dos 50 professores participantes com a teoria e verificar essas relações a partir das respostas do questionário. A análise aconteceu de maneira qualitativa e interpretativista, possibilitando uma leitura mais profunda das perspectivas dos professores sobre suas práticas.

A pesquisa envolveu os educadores de modo a lhes propiciar oportunidades de crescimento pessoal e profissional por intermédio da reflexão de suas aulas. Assim, a pesquisa pôde socializar o conhecimento com a comunidade. Foi possível verificar que os professores participantes demonstraram, no geral, uma consciência sobre suas visões

de ensino de língua e sobre como essas visões refletem suas atitudes em sala de aula. As respostas evidenciaram que ampliar os procedimentos de (res)significação dos alunos, promover outras possibilidades de identificação em LE e reconsiderar as identidades dos participantes do processo de ensino-aprendizagem são algumas das principais práticas que os professores acreditam adotar. Além disso, os docentes ainda revelaram ter uma percepção da importância da LE na formação da cidadania e participação social dos alunos, entendendo que o ensino pode transformar a sua realidade (FREIRE, 2015).

Uma grande contribuição do trabalho foi a possível mudança da crença de que a disciplina de LE em escola pública só ensina gramática e/ou o verbo “to be”. As diversidades de origem dos participantes (vindos das cinco regiões brasileiras), de idades (23 a 58 anos), de tempo de experiência com ensino (de 1 a mais de 20 anos) e de grau de formação acadêmica não se mostraram como problema. Na verdade, apesar de toda essa heterogeneidade de perfis dos participantes, os resultados revelaram uma grande consciência dos professores sobre o trabalho com práticas discursivas e com identidades. Um dos fatores que pode ter contribuído para a similaridade das respostas é o fato de o principal meio de contato com os participantes ter sido um curso de extensão *on-line*, revelando a incontestável importância da formação continuada no desenvolvimento das práticas dos professores de LE.

Ainda que limitado, o questionário possibilitou a investigação das visões dos professores de diversas formas. Tendo sido aplicado nos primeiros meses da pandemia de Covid-19 no Brasil, as respostas dos professores foram possivelmente embasadas nas memórias de suas práticas. Essa limitação não é por si um problema, uma vez que as práticas docentes existem a partir da leitura que professores, pesquisadores e alunos fazem dela. Assim sendo, entende-se que a partir da materialidade da língua, os professores indicaram as leituras de suas práticas, indo inclusive além da construção do questionário. Outra limitação do trabalho foi a grande quantidade de dados, dado que tendo sido obtidas 1.550 respostas de múltipla escolha e 400 falas nas questões semiabertas, além das 14 questões de identificação, muitas das conexões possíveis de estabelecer podem ter sido e foram de fato omitidas e/ou descartadas. Vale ressaltar que essa limitação é comum a quase todas as pesquisas acadêmicas, entretanto isso não impediu a reflexão profunda das respostas dos professores a respeito de suas práticas.

A partir disso, um dos caminhos que este trabalho pode tomar é adotar outras filiações teóricas, como o campo dos estudos culturais, ou investigar as práticas de professores de LE de escolas privadas e de alunos de Letras que atuam como alunos-professores em programas de iniciação à docência, estágios supervisionados e como professores voluntários de organizações sem fins lucrativos. Ao fim desta investigação, ainda há questionamentos porque, de acordo com Jordão (2005b), devemos estar em constante questionamento, buscando compreender nossas motivações, nossas consciências e nossas visões de mundo.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BLOMMAERT, Jan. *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC; SEB, 2006, 239 p. V. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 13 maio 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 20 maio 2020.
- CARVALHAES, Lídia Nunes A. Interação e diálogo: o papel da alteridade na construção do sujeito-aprendiz de inglês como L2/LE. In: SILEL, 13./2, 2011. Uberlândia. *Anais [...]*. Uberlândia, SP: Edufu, 2011. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/924.pdf>. Acesso em: 31 maio 2020.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ; Campinas, SP: Pontes, 1991.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. A banalização dos conceitos no discurso de sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo: Pontes, 1995. p. 35-49.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Chapecó, SC: Argos Editora Universitária, 2003. p. 139-160.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). *Planejamento da pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- DÖRNYEI, Zoltán. *Questionnaires in second language research: Constructing, administering and processing*. 2. ed. New York, USA: Routledge, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. *E-book*.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GRIFFEE, Dale T. *An introduction to second language research methods: design and data*. Califórnia, EUA: TESL-EJ, 2012. *E-book*.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. A língua estrangeira e a formação do indivíduo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Estrangeira Moderna (versão preliminar)*. Curitiba: SEED/PR, 2005a. p. 1-7.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. O professor de língua estrangeira e o compromisso social. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; GIMENEZ, Telma. *Enfoplí: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina, PR: Artgraf, 2005b. p. 1-4.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, Valéria de Fátima Carvalho (org.). *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006. p. 26-32.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 46, n. 1, p. 19-29, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132007000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2020.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Letras & Letras*, Uberlândia, MG, v. 26, n. 2, p. 427-442, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25634>. Acesso em: 7 maio 2020.

JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco Carlos. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas e Letras*, Cascavel, PR, v. 8, n. 14, p. 79-105, out. 2007. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/906>. Acesso em: 1º jun. 2020.

NORTON, Bonny. *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. 2nd Edition. United Kingdom: Multilingual Matters, 2013.

MARTINAZZO, Celso José; SCHMIDT, Aline; BURG, Cristiani Isabel. Identidade e diversidade cultural no currículo escolar. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, RS, v. 29, n. 92, p. 4-20, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1671>. Acesso em: 26 jul. 2020.

MARTINEZ, Juliana Zeggio. *Uma leitura sobre concepções de língua e educação profissional de professores de língua inglesa*. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Orientadora: Clarissa Jordão.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOREIRA, Luciane Cristina. Os pressupostos teóricos do Letramento Crítico propostos nas DCE e a aplicação prática no ensino de inglês na escola pública. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: Produção didático-pedagógica*, 2013. Curitiba: SEED/PR, 2016. V. 2. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Acesso em: 31 maio 2020.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. Identidade lingüística escolar. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 203-212.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

PEREIRA, Lucia Cavichioli; SOUZA, Nadia Aparecida. Ensino Médio... à procura de identidade. *Revista Contexto & Educação*, Ijuí, RS, v. 18, n. 70, p. 63-91, 2013. DOI: 10.21527/2179-1309.2003.70.63-91. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1144>. Acesso em: 26 jul. 2020.

PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e a filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

REA, Louis M; PARKER, Richard A. *Designing and Conducting Survey Research: A Comprehensive Guide*. 4th.ed. San Francisco, USA: Jossey-Bass, 2014. *E-book*.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SANTOS, Leoneide Luzia. Paranauguá in English: o aprendizado da língua inglesa de forma significativa num contexto histórico, geográfico e cultural. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2012*. Curitiba: SEED/PR, 2014. V. 1. (Cadernos PDE). Disponível em: www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20. Acesso em: 31 maio 2020.

TILIO, Rogério. Discurso e linguagem: uma perspectiva social. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Duque de Caxias, RJ, v. VII, n. XXV, p. 99-123, abr./jun. 2008a. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/13>. Acesso em: 15 maio 2020.

TILIO, Rogério. Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, Duque de Caxias, RJ, v. VII, n. XXVII, p. 118-143, out./dez. 2008b. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/70>. Acesso em: 15 maio 2020.