

Ensino de inglês em escolas públicas do Rio de Janeiro: uma análise do que dizem professores sobre sua prática¹

Danielle de Almeida Menezes²
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
danielle.menezes1981@gmail.com

Isabela Vitória de Oliveira dos Santos³
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
isabelavsantos@yahoo.com.br

.....

- 1 Artigo de investigação.
- 2 Professora Adjunta do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), lecionando Didáticas e Prática de Ensino de Português-Inglês. Coordenadora de Gestão do PIBID-UFRJ. Coordenadora do PRODOCÊNCIA Letras-Inglês. Integrante do Laboratório de Ensino Pesquisa e Extensão de Formação de Professores de Línguas (FORPROLI) da Faculdade de Educação da UFRJ. Membro do Comitê Cultural da APLIERJ (Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Rio de Janeiro) (2015-2019).
- 3 Graduada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora de inglês da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Ensino de inglês em escolas públicas do Rio de Janeiro: uma análise do que dizem professores sobre sua prática

Resumo

Este trabalho objetiva analisar as falas de professores de inglês para conhecer as concepções científicas destinadas à atividade docente, os conhecimentos especializados e formalizados, os saberes curriculares e os conhecimentos desenvolvidos durante o exercício da profissão que influenciam sua prática profissional. Para isso, foram analisadas seis entrevistas semiestruturadas com docentes de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro. Os dados foram submetidos à análise qualitativa. Os resultados revelam que a atuação desses profissionais em sala de aula é essencialmente pragmática, sendo determinadas pelos condicionantes e os objetivos inerentes aos contextos em que atuam.

Palavras-chave: saberes docentes; prática profissional; ensino de língua estrangeira.

Enseñanza del inglés en escuelas públicas de Río de Janeiro: un análisis de lo que dicen los profesores sobre su práctica

Resumen

Este trabajo busca analizar las hablas de profesores de inglés para conocer las concepciones científicas destinadas a la actividad docente, los conocimientos especializados y formalizados, los saberes curriculares y los conocimientos desarrollados durante el ejercicio de la profesión que influencian su práctica profesional. Para eso, fueron analizadas seis entrevistas semiestruturadas con docentes de escuelas públicas de la ciudad de Río de Janeiro. Los datos fueron sometidos al análisis cualitativo. Los resultados revelan que la actuación de esos profesionales en el aula de clase es esencialmente pragmática, siendo determinadas por los condicionantes y los objetivos inherentes a los contextos en que actúan.

Palabras clave: saberes docentes; práctica profesional; enseñanza de la lengua extranjera.

Teaching English in Public Schools in Rio de Janeiro: an Analysis of what Teachers Say about their Practice

Abstract

This work aims to analyze the statements of English teachers to know the scientific conceptions destined to the teaching activity, the specialized and formalized knowledge, the curricular knowledge and the knowledge developed during the exercise of the profession that influence their professional practice. To accomplish this, six semi-structured interviews with public school teachers in the city of Rio de Janeiro were analyzed. The data were submitted to qualitative analysis. The results show that the performance of these professionals in the classroom is essentially pragmatic, being determined by the conditioning factors and the objectives inherent in the contexts in which they act.

Keywords: Teaching Knowledge, Professional Practice, Foreign Language Teaching.

Introdução

Documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, durante a educação básica, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC, 1998) e o volume intitulado *Linguagens*, das *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (MEC, 2006), chamam atenção para a importância do papel instrumentalizador que o ensino de outras línguas, além da materna, ocupa no currículo escolar. Em outras palavras, mais importante que os conteúdos isolados de ensino e aprendizagem dessas línguas, o que de fato justifica sua presença nos currículos institucionais é o potencial que possuem para o desenvolvimento do aprendiz em práticas discursivas de diferentes áreas. Esse caráter instrumentalizador é explicitamente colocado quando as propostas destacam a importância da interdisciplinaridade. Isso significa que o aprendizado de uma ou mais línguas estrangeiras redimensiona o aprendizado de outros componentes do currículo escolar, além de propiciar maior consciência acerca do funcionamento da própria língua materna.

Apesar desses documentos serem passíveis de análise crítica e de questionamentos, o que não faz parte do escopo deste trabalho, as diretrizes curriculares por eles apontadas mostram-se propositivas de mudanças que contribuam para a melhoria do ensino no país. Contudo, a existência dessas orientações não é garantia de que as propostas sejam colocadas em prática e nem de que as mesmas reflitam as expectativas e interesses dos reais implementadores de mudança: os docentes. Ainda que sejam elaborados por profissionais renomados, com projeção internacional, não se pode esquecer do fato que os documentos oficiais podem ser entendidos como discursos hegemônicos (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2008), uma vez que os mesmos pretendem fazer com que os professores organizem seu trabalho a partir do que propõem. Isso quer dizer que, apesar de esses textos se apresentarem como orientações para o ensino que não desconsideram o caráter plural da sociedade brasileira (MEC, 1998), o próprio fato de existirem já faz com que sejam discursos homogeneizadores. Esse caráter dos documentos não é em si bom ou ruim, mas dependente do uso, crítico ou acrítico, que é feito deles pelos professores. Nesse sentido, é importante destacar ainda que não se faz possível garantir que, num país com dimensões reconhecidamente continentais como o Brasil, todos os docentes tenham igual acesso às informações neles contidas. Mesmo que esse acesso pudesse ser assegurado, as diferenças individuais impossibilitariam o consenso no que se refere à adequação e implementação das orientações nas práticas pedagógicas diárias. Por isso, acreditamos que, para que mudanças concretas aconteçam no âmbito da educação, é preciso investigar e (re)conhecer os conteúdos, os procedimentos e as práticas que professores em serviço apresentam quando falam sobre seu trabalho. Assim, o presente texto analisa seis entrevistas com professores de língua inglesa sobre como percebem suas práticas. As próximas seções destinam-se a embasar e detalhar o estudo.

Considerações sobre saberes docentes e discurso

Entendemos que por meio da análise do discurso de professores temos acesso aos seus saberes, os quais são construídos ao longo do seu percurso de formação e atuação. Dessa forma, esta seção se subdivide para discutir o que compreendemos por saberes docentes (Tardif, 2000; 2002) e por discurso (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2008).

Saberes docentes

Os saberes docentes não são construídos exclusivamente a partir de estudos desenvolvidos por teóricos e pesquisadores das mais variadas áreas, mas também por meio da mobilização de conhecimentos que brotam da prática profissional cotidiana. Reconhecer os diversos saberes utilizados pelos docentes em seu trabalho diário possibilita entender como esses profissionais os «incorporam, produzem, utilizam, aplicam em função dos limites e dos recursos» (Tardif, 2000, p. 7) concretos de que dispõem. De acordo com Tardif (2002), os saberes essenciais para a formação das identidades profissionais dos professores são: *saberes da formação profissional* (e *saberes pedagógicos*), *saberes disciplinares*, *saberes curriculares* e *saberes experienciais*.

Os saberes compartilhados pelas instituições de formação (inicial e / ou continuada) de professores, como as faculdades de educação, para as quais o professor e o ensino constituem objetos de conhecimento e estudo, são o que Tardif (2002) chama de *saberes da formação profissional*. Esses saberes, com os quais os docentes têm contato no decorrer de sua formação, destinam-se «à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem» (Tardif, 2002, p. 37). Esses saberes, portanto, são oriundos das diversas ciências que se articulam a fim de capacitar teoricamente os professores, como as ciências da educação (Tardif, 2002). Esse amálgama de saberes é legitimado socialmente por meio da obtenção de um diploma.

Os saberes disciplinares integram-se à prática docente e se materializam nas disciplinas oferecidas pela universidade, independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. São produzidos e administrados pela comunidade científica e disseminados pela humanidade ao longo do tempo, como a matemática, a história, os estudos linguísticos e literários etc. Por esse motivo, tais saberes, embora articulados à prática, são externos a ela por não se direcionarem à atuação docente em si, como os saberes da formação e pedagógicos. Tais saberes «são transmitidos nos cursos e departamentos universitários» (Tardif, 2002, p. 38).

Tardif (2002) define os saberes curriculares como aqueles que correspondem «aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição

escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita» (p. 38). Diferentemente dos saberes disciplinares, os saberes curriculares são geridos e impostos pelas escolas e / ou cursos em que os professores atuam. De modo concreto, eles se apresentam «sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar. Assim, ainda que não participem ativamente da criação dos programas escolares, o conhecimento dos saberes curriculares faz parte dos saberes necessários à prática docente».

Os saberes experienciais são construídos ao longo do exercício da profissão, na sala de aula, no contato e na troca com alunos, com outros professores, com a direção escolar, com a coordenação pedagógica e com todos os outros agentes e instrumentos que participam, direta ou indiretamente, da prática pedagógica do docente. Nas palavras de Tardif (2002): «esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser» (p. 39). Embora os demais saberes sejam fundamentais para a profissionalização docente, o saber-fazer dos professores é «essencialmente pragmático, ou seja, modelado e voltado para a solução de situações problemáticas concretas» (Tardif, 2000, p. 2).

Essa apresentação dos tipos de saberes docentes que Tardif (2002) define indica uma articulação entre aspectos individuais e sociais, que ressaltam a natureza plural dos conhecimentos construídos pelos professores. Complementando-se e articulando-se uns aos outros, os saberes da formação profissional (e os pedagógicos), os disciplinares, os curriculares e os experienciais compõem um todo complexo, porém uniforme. Dessa forma, ganha relevo o contexto socioeducacional em que o professor atua, pois o mesmo se configura como um *locus* de experimentação e produção de conhecimento, bem como um campo de «constituição das identidades sociais» (Setton, 2002, p. 61), em que os diversos saberes são trazidos à baila. Neste trabalho, defendemos que tais saberes são acessados por meio do discurso dos professores.

Discurso

A perspectiva de discurso que dá norte a este estudo é a de que «os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’; diferentes discursos constituem entidades-chave (...) de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais (...)» (Fairclough, 2001, p. 22). Sendo assim, os saberes docentes aludidos pelos participantes desta pesquisa não só se manifestam como também se constituem nas e por meio das relações dialéticas que são estabelecidas discursivamente. Existe, portanto, uma correspondência «explícita entre discurso e sociedade por uma interface cognitiva de modelos mentais e cõgnições sociais como conhecimentos e ideologias» (Van Dijk,

2012, p. 7), e a tessitura do discurso se apresenta como o lócus em que podemos observar os sentidos que se constituem a partir das relações sociais.

Ao entender discurso como prática social, tomamos ciência de que o mesmo não se resume a «propriedades típicas do micro nível da escrita, da fala, da interação» (Van Dijk, 2012, p. 9), mas está explicitamente relacionado aos papéis comunicativos e sociais dos participantes. Ou seja, estruturas discursivas e estruturas sociais se articulam de maneira que modelos mentais ou outras representações cognitivas possam constituir-se mutuamente. Isto demonstra que os processos discursivos não são uma simples relação causal ou de correlação, mas, de fato, um processo sociocognitivo complexo (Van Dijk, 2012), uma construção síncrona entre o linguístico e o social. Nesse sentido, a prática discursiva não deve ser analisada apenas como «um objeto ‘verbal’ autônomo, mas também como uma interação situada» (Van Dijk, 2012, p. 12). Para perceber, portanto, como «as estruturas sociais são observadas, experimentadas, interpretadas e representadas por membros sociais como parte de sua interação ou comunicação cotidiana» (Van Dijk, 2012, p. 26), há necessidade de se olhar para o discurso de forma sistemática, ou seja, analisá-lo (Fairclough, 2012). Em suma, este trabalho se propõe a analisar qualitativamente o conteúdo das falas dos participantes enquanto fenômenos decorrentes da influência mútua entre o cognitivo e o social. Pensar a relação entre estas duas ordens implica considerar o papel mediador da linguagem, que funciona como um sistema dinâmico materializado em «atos concretos de comunicação, isto é, textos reais, buscando o significado onde este é negociado, ou seja, no discurso» (Oliveira, 2009, p. 49; *apud* Menezes, 2010, p. 80).

Metodologia⁴

A escolha por entrevistas como forma de geração de dados se deu porque esse tipo de instrumento permite que o acesso ao discurso do entrevistado contribua para que se percebam alguns de seus posicionamentos ideológicos sobre as disciplinas que lecionam. Apesar de o foco de toda entrevista recair, inegavelmente sobre o conteúdo do que o entrevistado diz, o produto final é, na realidade, uma construção conjunta, já que o entrevistador é parte da interação. Sob essa perspectiva, as entrevistas são uma «troca interpessoal, em que há uma co-construção de significados» (Rollemberg, 2013, p. 40). Para os fins desse estudo, optamos por entrevistas *semiestruturadas*, as quais foram conduzidas a partir de um roteiro previamente elaborado, organizado por meio de questões que buscavam saber o que o docente tinha a dizer sobre aspectos relativos a: *formação profissional, experiência profissional, contexto profissional, prática profissional e objeto de ensino*. As entrevistas foram gravadas para que a fala dos participantes fosse transcrita e mais facilmente analisada interpretativamente.

.....
4 As abordagens e os instrumentos metodológicos utilizados obedeceram aos procedimentos éticos estabelecidos para a pesquisa científica em ciências humanas.

Os participantes

O quadro abaixo caracteriza os participantes do estudo em relação ao local em que concluíram seu curso de graduação, à sua titulação acadêmica, aos anos de experiência docente que possuem e, por fim, ao contexto de trabalho em que foram realizadas as entrevistas:

Quadro 1. Perfil acadêmico-profissional dos participantes de língua inglesa

PROFESSOR ¹	GRADUAÇÃO	TITULAÇÃO	EXPERIÊNCIA (ANOS)	ESCOLA
Alex	UERJ	Doutor	14	Militar
Euarda	UERJ	Especialista	20	Estadual
Elena	AEDB ²	Mestre	21	Federal técnica
Jaqueline	UFRJ	Mestre	8	Federal
Letícia	USU ³	Especialista	5	Municipal
Sabrina	UFRJ	Especialista	20	Estadual técnica

Fonte: adaptação dos autores.

As escolas

Os dados foram gerados em seis contextos de ensino público, localizados em diferentes regiões da cidade do Rio de Janeiro. Embora todas sejam instituições públicas localizadas na mesma cidade, as falas dos professores revelam que existem diferenças entre as instituições no que tange à forma de ingresso docente e em relação à infraestrutura didático-pedagógica. O quadro abaixo caracteriza os contextos de trabalho dos docentes:

Quadro 2: Características dos contextos de atuação dos participantes

NATUREZA DA ESCOLA	PROCESSO SELETIVO DO CORPO DOCENTE	REGIME DE TRABALHO ⁴
Estadual com formação regular	Concurso público e provas e títulos	16 20 40 (DE)
Estadual técnico	Concurso público e provas e títulos	20 40
Federal com formação regular	Concurso público e provas e títulos	40 (DE)
Federal técnico	Concurso público e provas e títulos	20 40
Militar	Concurso público e provas e títulos	16 20 40 40 (DE)
Municipal	Concurso público e provas e títulos	16 20 40

Fonte: adaptação dos autores.

Análise dos dados e discussão

Propomo-nos a analisar as partes das entrevistas em que os docentes relatam seus procedimentos em sala de aula. Enfocamos as respostas dadas à pergunta: *Você poderia descrever como suas aulas geralmente acontecem?* A escolha por analisar especificamente esta questão se alinha aos pressupostos teóricos. Entendemos que a escola – e mais especificamente a sala de aula – não é um local que propicia a construção de conhecimento somente por parte do aluno, mas também por parte do professor, que deriva seus saberes também de sua atuação profissional (Tardif, 2002). É possível dizer, portanto, que a sala de aula é um espaço em que «o professor reconstrói sua biografia, sua história, sua trajetória, sua experiência pessoal e profissional» (Fonseca & Zamboni, 2010, p. 2). Dessa forma, defendemos que, ao falar sobre sua *práxis*, o docente não apenas descreve o que acontece em suas aulas, como uma realidade fechada em si mesma, mas também manifesta os posicionamentos que orientam suas escolhas pedagógicas.

Apresentamos e analisamos, a seguir, como cada docente responde à pergunta em tela. É importante mencionar que os dados foram transcritos literalmente. Por essa razão, algumas palavras ou construções podem estar em desacordo com a norma padrão da língua portuguesa.

Docente Alex

Entrevistadora: Uhum. Você poderia descrever como suas aulas geralmente acontecem?

Alex: Bom, nós usamos a abordagem comunicativa, né. Então, existem muitos trabalhos em dupla, trio, os alunos discutindo. Sempre tem alguma coisa, alguma *warm up* antes, né, ou algum tipo de atividade para levar o aluno a chegar à resposta que a gente quer ou pode se inteirar do assunto que a gente vai discutir, né, principalmente quando a gente vai lidar com texto. A gente tem que pegar o conhecimento do aluno, o conhecimento de mundo do aluno antes da leitura do texto para depois o aluno poder entrar com mais facilidade no texto. Mas tem muita conversa, obviamente, diálogo; eles têm diálogos, dão a opinião deles costumeiramente, existem atividades de *listening*, também, ou *video viewing* e por aí vai.

A fala de Alex topicaliza uma parte de seus *saberes da formação profissional e pedagógicos*, quais sejam os conhecimentos relacionados às metodologias e abordagens de ensino de línguas estrangeiras: «*nós usamos_a abordagem comunicativa*». É interessante perceber que o professor escolhe a palavra «usamos», que transmite uma ideia de algo pronto, à espera para ser utilizado e que, por essa razão, sugere uma solução prescritiva. Em geral, os métodos são prescritivos, pois

apresentam uma série de procedimentos que devem ser seguidos a fim de que sejam corretamente implementados. Isso não acontece com as abordagens, que são considerações teóricas acerca de linguagem e aprendizagem, sem pressupor o 'uso' de procedimentos específicos (Richards & Rodgers, 2001). Não é incomum a confusão entre métodos e abordagens (Richards & Rodgers, 2001). Contudo, apesar de lançar mão, metalinguisticamente, de um determinado construto teórico, o discurso do professor deixa evidências de que ele não parece apropriar-se adequadamente do mesmo. Ao longo de sua resposta, ele busca respaldar sua escolha teórico-metodológica chamando atenção para os procedimentos de que lança mão: «Então, existem muitos trabalhos em dupla, em trio»; «Sempre tem alguma coisa, alguma warm up antes»; «têm diálogos, dão a opinião deles costumeiramente», o que evoca seus *saberes experienciais*, suas vivências em sala de aula.

Apesar de apontar para uma prática de ensino de inglês que busca desenvolver diferentes habilidades («existem atividades de listening, também, ou video viewing e por aí vai»), suas aulas centram-se no desenvolvimento da habilidade de leitura («A gente tem que pegar o conhecimento do aluno, o conhecimento de mundo do aluno antes da leitura do texto pra depois o aluno poder entrar com mais facilidade no texto»). Essa opção ecoa os Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (MEC, 1998), o que parece indicar parte de seus *saberes da formação profissional e pedagógicos* e/ou de seus *saberes curriculares*.

A influência dos PCN na fala do professor é percebida, ainda, quando reforça a importância de dar voz ao aluno: «mas tem muita conversa, obviamente, diálogo; eles têm diálogos, dão a opinião deles costumeiramente», o que vai ao encontro do que o documento defende quando diz que o professor deve aprender «a compartilhar seu poder e dar voz ao aluno de modo que este possa se constituir como sujeito do discurso e, portanto, da aprendizagem» (MEC, 1998, p. 15). Paradoxalmente, essa liberdade é direcionada, controlada, sem muita chance para o imprevisto ou não planejado pelo professor: «algum tipo de atividade pra levar o aluno a chegar à resposta que a gente quer». Nota-se, portanto, que o espaço dado para o diálogo é previamente limitado.

Enfim, o professor busca demonstrar clareza teórica acerca de seu trabalho. Todavia, algumas de suas escolhas linguísticas na descrição da prática chocam-se com os pressupostos apresentados.

b) Docente Eduarda

Entrevistadora: Aham. E a senhora poderia descrever como suas aulas geralmente acontecem?

Eduarda: Depende do que a gente tá abordando naquela aula. Digamos que eu vá fazer uma aula em relação, vou fazer compreensão textual. Vou apresentar texto e vou fazer uma compreensão textual. Na maioria das vezes, a gente não tem muitos recursos ainda de digitais na escola. Então, na maioria das vezes, a gente apresenta o assunto, discute um pouco com os alunos a respeito do assunto, pede pra eles darem uma lida no texto pra poder ver se eles conseguem entender, porque o livro que a gente usa é um livro de papel, não tem nenhum material digital ainda na nossa sala de aula, e aí a partir da leitura dos alunos a gente vai tentando com que eles infiram, tentem inferir o significado das palavras. Quero dizer: não é traduzir o texto todo, não traduzo o texto todo, não uso tradução literal no texto todo. Algumas palavras, né, que você vai lendo e por ventura eles não conheçam, a gente tenta com que eles consigam entender o que ela significa sem precisar a gente traduzir imediatamente, e assim no desenvolvimento do texto é esse. E depois a gente faz compreensão. Antes de ir para a compreensão que apresentam os exercícios os livros, você faz compreensão com os alunos (perguntas orais) pra ver se eles entenderam em inglês e até mesmo em português. Que a gente tem ainda uma abordagem de português em muitas provas de vestibular, então eles têm que saber, às vezes, até como responder em português, por causa das provas que de repente eles possam encontrar aí em concursos. E depois a gente faz a compreensão textual mesmo com os exercícios do texto. E às vezes, quando a gente tem condição, a gente apresenta vídeo, apresenta um vídeo ou alguma música, ou alguma coisa que tenha inserido aquele assunto ou até um aspecto gramatical que a gente trabalhou. Há pouco tempo eu tava trabalhando até alguma coisa de «indefinidos» e aí levei uma música, na aula seguinte, que aparecia várias vezes os pronomes indefinidos. E aí mostrei pra ele: «Tá vendo? A gente estudou isso, tá aqui na música tudo o que a gente aprendeu». Então a gente procura, pelo menos pra ficar um pouquinho mais lúdico, não ficar só aquela coisa de livro e quadro e professor e um vídeo.

Para explicar sua prática, a docente descreve os procedimentos que geralmente adota em uma aula de leitura: «Depende do que a gente tá abordando naquela aula. Digamos que eu vá fazer uma aula em relação, vou fazer compreensão textual. Vou apresentar texto e vou fazer uma compreensão textual». Essa escolha levanta duas hipóteses: o livro didático adotado pela escola dá ênfase ao desenvolvimento da habilidade de leitura ou a docente busca desenvolver um trabalho em consonância com documentos oficiais (MEC, 1998; 2006), os quais destacam a compreensão escrita. Percebe-se que «fazer uma compreensão textual» é entendido em uma perspectiva que fragmenta e não integra o trabalho com a língua estrangeira. Em

outras palavras, ao dizer «depende do que a gente tá abordando naquela aula», é como se a professora entendesse que o ensino de línguas precisa ser segmentado (em gramática, interpretação e produção, por exemplo) a fim de ser compreendido pelos alunos. Esse posicionamento é reforçado quando a professora afirma:

Quando a gente tem condição, a gente apresenta vídeo, apresenta um vídeo ou alguma música, ou alguma coisa que tenha inserido aquele assunto ou até um aspecto gramatical que a gente trabalhou. Há pouco tempo eu tava trabalhando até alguma coisa de ‘indefinidos’ e aí levei uma música, na aula seguinte, que aparecia várias vezes os pronomes indefinidos.

O fragmento mostra que o texto é um pretexto para o ensino de um tópico gramatical específico, ou seja, o texto está a serviço da gramática. Assim, se, por um lado, descrever seu trabalho com leitura parece atender a uma demanda que lhe é solicitada (por alguma instância de formação e/ou de atuação profissional), por outro, talvez a professora não tenha uma compreensão plena dessa suposta solicitação, já que o que se espera de um ensino de línguas embasado no trabalho de leitura e compreensão de textos é o desenvolvimento discursivo do aprendiz, alcançado a partir do momento em que os textos são percebidos como um todo de sentido e não de forma fragmentada (MEC, 2006).

Em se tratando especificamente dos procedimentos adotados no trabalho com leitura em sala de aula, a fala da professora evidencia conhecimentos sobre aspectos metodológicos do ensino de línguas estrangeiras (Richards & Rodgers, 2001), que são parte de seus *saberes da formação profissional*:

Não é traduzir o texto todo, não traduzo o texto todo, não uso tradução literal no texto todo. Algumas palavras, né, que você vai lendo e porventura eles não conheçam, a gente tenta com que eles consigam entender o que ela significa sem precisar a gente traduzir imediatamente.

Esse conhecimento dialoga com a proposta de ensino de LE (MEC, 1998), quando se defende que o processo de leitura deva estimular o aluno a aprender a «adivinhar o significado de palavras que não conhece, por meio de pistas contextuais, da mesma forma que é essencial que aprenda a desconsiderar a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler» (p. 92). Daí a importância de lançar mão do conhecimento de mundo do aluno, pois a leitura é entendida como uma prática interacional e construída com base na formulação de associações entre saberes já adquiridos e em potencial. Quando diz: «a gente vai tentando com que eles infiram, tentem inferir o significado das palavras» e posteriormente «a gente faz compreensão», Eduarda opta por levar os alunos a depreender o sentido de itens lexicais no contexto linguístico em que se inserem.

Resta ainda dizer que Eduarda tende à (super)valorização de recursos auxiliares, em especial tecnológicos:

A gente não tem muitos recursos ainda de digitais na escola. Então, na maioria das vezes, a gente apresenta o assunto, discute um pouco com os alunos a respeito do assunto, pede pra eles darem uma lida no texto pra poder ver se eles conseguem entender, porque o livro que a gente usa é um livro de papel, não tem nenhum material digital ainda na nossa sala de aula.

A relação entre essa valorização dos recursos tecnológicos e a prática da professora é apontada no discurso da mesma como de causa e consequência, o que se entende do uso da conjunção «então». Isso é reforçado quando, em outro momento, Eduarda afirma «quando a gente tem condição, apresenta um vídeo». Parece, portanto, que a professora coloca a qualidade do ensino como diretamente impactada pelos recursos de que a escola (não) dispõe. A professora percebe as vantagens dos recursos tecnológicos e condiciona suas ações pedagógicas ao acesso que ela e os alunos têm deles.

Dessa forma, a docente apresenta uma descrição de suas aulas que, em parte, dialoga com o que documentos oficiais propõem (MEC, 1998), demonstrando que suas escolhas didático-pedagógicas são teoricamente informadas, seja por conta de sua formação profissional, por sua experiência, por seus saberes curriculares ou por todas essas razões. Paradoxalmente, porém, a docente tende a perpetuar a prática do uso do texto como pretexto para o ensino de gramática. Outro aspecto relevante da fala de Eduarda diz respeito ao fato de responsabilizar os escassos recursos tecnológicos que sua escola possui por suas escolhas didático-pedagógicas.

Docente Elena

Entrevistadora: E você poderia descrever como suas aulas geralmente acontecem?

Elena: O roteiro da aula? Bom.. Eu começo sempre, né?, como a gente tem aqui o Inglês para Fins Específicos, nós trabalhamos com o que eles precisam, então eu tenho uma aula que começa com uma discussão oral, alguma coisa pra despertar o assunto, pra disparar. Então eu joga um videozinho rápido, coloco uma figura no quadro ou faço um desafio a eles sobre o conteúdo. A partir dali já vêm os vocabulários específicos. Essa discussão pode acontecer em Português ou em Inglês, dependendo do nível da turma e aí já vai abrir os conhecimentos prévios que eles têm em relação ao que vai ser estudado. A partir disso, eu dou um texto, eles fazem a leitura do texto aí dependendo eu posso fazer um *skimming*, *skimming*. Depois do texto a gente faz algumas atividades propostas, aí eu sempre tenho alguma coisa pra complementar aquele texto: ou um vídeo ou uma *quiz* (que eu acho na internet), ou eu preparo alguma [é...] uma apresentação de *Power Point* e pra terminar a aula eu faço a correção das atividades propostas no texto.

Então sempre as nossas aulas é aquilo: é o *pre-reading*, aí vem o *reading* assim, propriamente dito, vem as atividades e o *post-reading*. A gente tenta fechar o ciclo numa aula só. No caso de ter duas aulas na semana, a gente tenta fechar o ciclo maior em duas aulas, pra não ficar muita coisa pendente pra semana seguinte, pra fechar os blocos.

As escolhas metodológicas da professora denotam certa relação de dependência das disciplinas do curso técnico: «como a gente tem aqui o Inglês para Fins Específicos, nós trabalhamos com o que eles precisam». Em outras palavras, as aulas de inglês parecem adequar-se ou subordinar-se às áreas da formação profissional, numa perspectiva de que o aprendizado da língua alvo se torna mais significativo quando seu conteúdo dialoga com os conhecimentos da área técnica. Nesse sentido, a fim de conseguir preparar suas aulas, a professora lança mão dos *saberes curriculares* que construiu a partir de sua vivência na escola, das ementas e dos componentes curriculares que os alunos precisam conhecer.

Elena demonstra clareza com relação ao seu trabalho. Ao dizer «a gente tem aqui o inglês para fins específicos», recorre aos seus saberes da formação profissional, a fim de caracterizar a abordagem da língua inglesa que busca oferecer aos alunos, claramente por conta da orientação didático-pedagógica da escola. É interessante notar que a professora coloca essa questão do inglês para fins específicos como o tópico central de sua resposta e é a partir disso que se desdobra sua fala.

Ao abordar os procedimentos que adota, a docente caracteriza as etapas de sua aula como «*pre-reading*, *reading* e *post-reading*», exemplificando a etapa inicial como um momento que começa com uma «discussão oral, alguma coisa pra despertar o assunto». Numa perspectiva socioconstrutivista, a professora ativa o conhecimento de mundo dos alunos acerca do conteúdo para construir com eles conhecimento novo. Ao descrever dessa forma sua prática, a docente compartilha com o ouvinte / leitor não só parte de seus saberes da formação profissional, mas também de seus saberes pedagógicos.

Para concluir, é possível dizer que a fala de Elena mobiliza saberes de naturezas diferentes e ilustra bem como suas escolhas são claramente orientadas para atender às demandas do contexto institucional em que está inserida.

d) Docente Jaqueline

Entrevistadora: Entendi. E você poderia descrever como suas aulas geralmente acontecem?

Jaqueline: Tipo, os procedimentos?

Entrevistadora: É. Rotina.

Jaqueline: (...) deixa eu pensar. Por exemplo, eu tava dando a matéria agora do sexto ano de *profissões*. Aí, na semana passada eu tinha apresentado a eles as profissões através de algumas imagens de pessoas famosas e a gente foi falando a profissão: «What's his occupation?», «What's her occupation?» e a gente ia trabalhando, né, «He is an actor», «She is a singer» e a gente foi construindo isso. Aí eu pedi pra eles refletirem porque eu mostrei uma hora uma figura que tinha só uma mulher aí eles falaram: «She is a Singer», né? Aí depois eu coloquei dois cantores: Jorge e Mateus. Aí eles são, na verdade, *they*, «They are singers» pra poder puxar a atenção pro artigo, antes da profissão. «Qual vai ser a diferença? O que tem aqui que não tem aqui?», aí eles foram construindo a regra comigo, que tem que usar o «a» quando é singular, quando não é, entendeu? Eu sempre... eu não saio explicando, assim. Eu tento fazer com que eles venham com as coisas, através de exemplos. Então, aí, por exemplo, aí eles já tinham praticado isso. Aí, na aula de hoje, eu já comecei a aula pedindo que os alunos viessem ao quadro, primeiro só o grupo de meninas, aí elas fizeram o *Hang Man* pra lembrar as profissões. Elas proporam, elas fizeram a proposta de uma profissão, elas fizeram e os meninos tinham que descobrir que profissões elas tavam falando, assim, meio que pra ativar o tema, e depois foram os meninos que fizeram. Então, teve essa primeira parte, aí, pra entrar dentro do tema. E depois eu comecei a explorar mais o lado comunicativo. Então, eu quis trabalhar atividades mais orais, né, de prática oral. Então eu perguntei pra eles assim: «Who is your favorite singer?» e ia anotando no quadro, entendeu? A gente foi trabalhando esse conceito. Aí depois disso, a gente praticou um pouquinho mais a parte do «What's her...», «What's» no! «Who!» «Who's your favorite singer», pra trabalhar o «her» «his», também tavam aprendendo isso antes. Hoje, por exemplo, foi uma aula que privilegiei mais, é, a retomada do vocabulário, tipo revisão, e mais a prática oral dessa situação comunicativa que eles tão trabalhando.

A fala da professora se constrói a partir da apresentação de exemplos de como suas aulas acontecem. À medida que os exemplos são apresentados, é possível perceber os fundamentos que subjazem a sua prática. A escolha discursiva que reconstrói suas próprias falas e as dos alunos («'What's his occupation', 'What's her occupation?', 'He is an actor', 'She is a singer'») é necessária para que ela consiga recriar sua prática para a entrevistadora e, conseqüentemente, ser capaz de entender e explicar suas escolhas. Tanto a ilustração da própria prática como também os momentos de

reflexão-explicação sobre a mesma evidenciam *saberes experienciais* que Jaqueline possui («'aí eles foram reconstruindo a regra comigo, que tem que usar o 'a' quando é singular»).

Ao afirmar: «'Eu sempre...eu não saio explicando, assim. Eu tento fazer com que eles venham com as coisas, através de exemplos», a professora apresenta os conteúdos de forma indutiva, o que alude a uma perspectiva teórica acerca da aprendizagem: o conceito de andaimagem, de acordo com o qual o ensino é um processo de mediação em que um par mais capaz fornece suporte para que o outro construa conhecimento a partir daquilo que já sabe. Essa prática promove um encadeamento de ideias que levam os alunos a depreender uma regra dos exemplos apresentados. É importante notar que as escolhas lexicais da docente (destacadas no fragmento) apontam claramente para a compreensão de aprendizagem que possui, mas que não explicita, o que parece um indício de parte dos *saberes da formação profissional e pedagógicos* que Jaqueline construiu e que se manifestam quando estimulada a falar sobre sua prática profissional. Paradoxalmente, chama atenção o fato de que o exemplo utilizado pela professora para ilustrar sua prática apresenta a língua alvo aos alunos numa perspectiva estrutural, pouco funcional e nada crítica. Não parece haver interesse em levar os alunos a refletirem, por exemplo, sobre os contextos de uso do conteúdo ensinado, como em entrevistas de emprego, ou as razões sociais ou motivações pessoais que levam os indivíduos a escolherem suas profissões.

Cabe observar ainda que, logo no início, a docente escolhe deixar claro que o conteúdo a ser trabalhado não é livre, mas atende a um planejamento pedagógico institucional (possivelmente definido pela equipe de professores ou pela direção escolar): «Eu tava dando a matéria agora do sexto ano de profissões». Esse breve comentário mostra a complexidade em que se insere o trabalho docente e aponta para a necessidade de que a professora recorra a seus *saberes curriculares* a fim de contextualizar seu trabalho.

Jaqueline, portanto, não explicita metalinguisticamente os, de certo modo, paradoxais pressupostos teóricos que subjazem sua prática, mas faz uma alusão a eles por meio da reconstrução discursiva dos procedimentos adotados e dos conteúdos trabalhados, articulando, assim, seus diferentes saberes.

e) Docente Letícia

Entrevistadora: Entendi. E você poderia descrever como suas aulas geralmente acontecem?

Letícia: Posso. Vamos ver. É porque são dois totalmente diferentes. Tem o infantil que eu trabalho e tem o outro segmento.

Entrevistadora: Pode falar dos dois.

Letícia: (...) O do ensino infantil, do primeiro ao quinto ano, é no caso como eu falei: eu trabalho com material didático fornecido pela prefeitura com parceria com um curso de inglês que é o (nome da instituição de ensino privada). O ensino, no caso, de inglês é mais voltado pra parte oral, né, mais a questão de vocabulário, de aprender vocabulário. Então, eu trabalho com fantoches, com games, com o DVD que tem, mais ou menos assim. É mais para parte oral, questão de vocabulário. Os alunos utilizam o livro didático, passo exercícios, coisas assim. No outro segmento, já com os maiores, do sexto ao nono ano (na verdade eu trabalho com turma de projeto da prefeitura – por exemplo, são alunos defasados, repetentes que, no caso, de forma a acelerar o ensino, né).

Entrevistadora: O processo

Letícia: Isso. O processo. Invés de fazer em quatro anos, fazem em dois anos. Bom, como eu falei: costumo trabalhar com contextos, gosto de trabalhar bastante com a questão do gênero textual, né. Eu trago, assim, um tipo de texto. Por exemplo, o gênero (deixa eu ver) propaganda, né? Anúncio. Então aí trago alguma coisa em inglês pros alunos primeiro observarem o gênero, que gênero é aquele. A gente fez um trabalho, por exemplo, com encarte de roupas, né. Peguei vários encartes de lojas de roupas femininas, masculinas e infantis e os alunos vão me dizendo que gênero é aquele, pra que serve, quem lê, qual é o objetivo e tal. E aí a gente trabalha o vocabulário. Por exemplo, trabalhei o vocabulário de roupas com eles, e aí depois eles tiveram que produzir um texto naquele gênero pra mim, no caso na língua estrangeira. É mais ou menos assim que eu trabalho.

Apesar de a professora trabalhar em uma mesma instituição com a língua inglesa, ela tem acesso a dois segmentos de ensino, portanto, contextos, bem distintos: séries iniciais do ensino fundamental e séries finais. Esse relato sobre sua experiência chama atenção para uma prática que desconsidera a formação acadêmica dos professores de inglês, pois o curso de Letras, independentemente de suas habilitações, licencia o profissional para atuar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, não para o trabalho com séries iniciais, o que deveria exigir, no caso do ensino de inglês, não somente a licenciatura no idioma, mas também a graduação em pedagogia ou o curso normal. O que se percebe, portanto, é que a professora não tem a formação adequada para o ensino de crianças de 6 a 10 anos, faixa etária média dos alunos das séries iniciais.

Chama atenção na fala a relação que a esfera pública para a qual a professora trabalha mantém com uma instituição privada: «eu trabalho com material didático fornecido pela prefeitura com parceria com um curso de inglês, que é o (nome da instituição)». Essa prática reforça a falta de preparo da docente para o trabalho com as séries iniciais, pois o material didático torna-se a principal fonte de consulta e de atividades da pela professora, que não se comporta como uma profissional que reflete sobre seu trabalho e faz escolhas embasadas em suas crenças didático-pedagógicas construídas ao longo de sua formação, mas como uma técnica passiva⁵ (Kumaravadivelu, 2003) – implementadora das ideias dos elaboradores do material didático que ela utiliza. Assim, o espaço para escolhas e criatividade inexistente e resta à docente executar o que é dela esperado: «eu trabalho com fantoches, com games, com o DVD que tem, mais ou menos assim. É mais para parte oral, questão de vocabulário. Os alunos utilizam o livro didático, passo exercícios, coisas assim». Em suma, quando a docente fala sobre sua prática com as séries iniciais do ensino fundamental, ela compartilha seus *saberes experienciais e curriculares*, determinados pela instituição escolar. A falta de um discurso informado sobre o trabalho com esse segmento é resultado de uma atuação em que «são retirados do trabalho docente as etapas do planejamento e da execução, restando-lhe, portanto, apenas o papel de executor de planos e programas elaborados por outrem» (Freitas, 2012, p. 6). Isso resulta em uma postura que, inconscientemente, nega a necessidade de uma reflexão crítica sobre sua prática (Giroux, 1997).

Diferentemente, ao descrever seu trabalho com as séries finais do ensino fundamental, a partir da explicitação de seus *saberes experienciais*, a professora demonstra que suas escolhas são informadas em seus *saberes da formação profissional e pedagógicos*, seus *saberes disciplinares* e não apenas em *saberes curriculares*. Isso fica claro quando a docente ilustra uma atividade e, por meio da descrição que é feita, evidencia seus conhecimentos sobre a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos, adequando esse conhecimento teórico a uma perspectiva socioconstrutivista do ensino, já que a docente busca interagir com os alunos e aproveita o *feedback* que lhe dão para construir com eles um entendimento conjunto do tópico trabalhado:

Peguei vários encartes de lojas de roupas femininas, masculinas e infantis e os alunos vão me dizendo que gênero é aquele, pra que serve, quem lê, qual é o objetivo e tal. E aí a gente trabalha o vocabulário. Por exemplo, trabalhei o vocabulário de roupas com eles, e aí depois eles tiveram que produzir um texto naquele gênero pra mim, no caso na língua estrangeira.

A professora demonstra certa confusão entre o conceito de gêneros e o de tipologia textual («costumo trabalhar com contextos, gosto de trabalhar bastante com

.....
5 Kumaravadivelu (2003), no capítulo “Conceptualizing Teaching Acts”, apresenta três concepções distintas sobre o papel do professor: passive technician, reflective practitioner e transformative intellectual.

a questão do gênero textual, né. Eu trago, assim, um tipo de texto»). Na perspectiva dos gêneros do discurso, os aspectos sociocomunicativos são definidos pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição própria que constituem os textos que circulam socialmente (e-mails, artigos, contos, formulários etc.). Já as tipologias textuais (narração, descrição, argumentação etc.) caracterizam-se pela sequência definida pelo caráter linguístico de sua composição, que é formada por aspectos lexicais e sintáticos. Apesar dessa imprecisão teórica, a professora demonstra entender o que faz e o porquê de suas escolhas, assumindo uma postura que a aproxima muito mais de uma profissional que reflete sobre sua prática do que a de uma técnica que executa as propostas de outros (Kumaravadevulu, 2003).

Conclui-se, portanto, que Letícia destaca especificidades dos segmentos de ensino com os quais trabalha, ainda que ambos segmentos pertençam a um mesmo contexto institucional. Nota-se que o trabalho realizado com o grupo para o qual não possui formação tende à implementação acrítica do material didático. Por outro lado, suas escolhas não são aleatórias ou desinformadas quando se trata do segmento para o qual foi preparada.

f) Docente Sabrina

Entrevistadora: Você poderia descrever como suas aulas geralmente acontecem?

Sabrina: Bem, geralmente eu começo corrigindo o dever de casa, né. Ah, sim! Antes da correção, eu vou de carteira em carteira pra ver quem fez. E aí eu tenho um quadro, né, que eu mesma preparei, que eu vou anotando ao lado do nome dos alunos quem fez, quem não fez e quem está sem livro porque se ele ganha o livro da escola no início do ano, não tem por que não trazer o material. Aí depois de fazer toda essa conferência, que me leva alguns minutos porque as turmas são imensas (quase 40 alunos em sala). Você veja que eu perco bastante tempo, né? Aí eu vou pro quadro, e vou corrigindo junto com eles; vão me falando a resposta, eu coloco no quadro. Depois, eu não fico muito presa ao livro em termos de exercícios porque são completamente... não seguem uma ordem lógica. E isso, assim, é a opinião de todos os professores de inglês daqui. Então aí eu vou e geralmente eu trago uma folhinha extra, apresento o conteúdo no quadro de uma forma, assim, bem esmiuçada e no final do livro tem uns exercícios, e aqueles que vale mais a pena fazer, né. Paralelo a isso, eu trabalho com textos. Então, um exercício de leitura e as respostas podem ser em português, né. Então a gente trabalha mais com isso. Isso todas as professoras aqui. Então, nós fazemos uma coisa, assim, mais atualizada, com textos que são mais interessantes pra faixa etária deles e isso eles podem fazer em dupla ou em grupo de, no máximo, quatro alunos. Depois, eu passo um dever pra casa, que é no próprio livro, e isso. Quando dá tempo, eu faço um joguinho, né. Um jogo da velha, uma forca, um bingo, alguma coisa assim.

A fala de Sabrina é bastante descritiva, mas pouco reflexiva, o que faz com que o compartilhamento de uma parte de seus *saberes experienciais*, nesse caso, limitados   apresenta o de suas a o es pedagógicas em sala de aula, não possibilite acesso a outros saberes, como os da *forma o profissional e / ou disciplinares*, como acontece na fala de outros entrevistados. A professora apresenta um formato relativamente fechado e fixo de aula, o qual deixa pouco espaço para improvisado. A metade da aula da professora, que, proporcionalmente, toma praticamente metade da fala em análise, trata da descri o do processo de checagem (quem fez e quem não fez o dever; quem trouxe e quem não trouxe o livro didático) e de corre o do dever de casa. A intera o com os alunos nesse momento pressupõe a busca por respostas corretas, e não a problematiza o e reflexão sobre os conteúdos, colocando a docente no centro do processo de ensino-aprendizagem, já que cabe a ela determinar o que serve ou não e inserir a resposta certa no quadro para que os alunos copiem. Dessa forma, Sabrina deixa marcada a posi o que ocupa naquele contexto social e o controle que exerce marca as rela o es hierárquicas que configuram o espaço escolar: «E aí eu vou pro quadro, e aí vou corrigindo junto com eles; vão me falando a resposta, eu coloco no quadro». É interessante observar o papel do quadro-negro nessa dinâmica, já que ele marca não são o papel hegem nico da professora como chama aten o para uma tentativa de encapsulamento do conhecimento, pois,   medida que o conteúdo é explicado, os dados são ressaltados, visualizados e fixados, ficando disponibilizados aos alunos (Haidt, 2003; Gomes, 2007).

A professora percebe que esse processo é lento e, por conseguinte, contraproducente: «Você veja que eu perco bastante tempo, n ?». No entanto, ela atribui isso ao número de alunos por turma e não ao fato de que muito tempo é empregado em uma atividade que pouco engaja e não alavanca a aprendizagem. Como a professora são percebe o dispêndio de tempo, mas não demonstra clareza sobre a razão disso, seu comentário beira o conformismo e não é suficiente para que exista uma ruptura em sua prática, o que pode ser resultado da reprodu o das representa o es profissionais construídas ao longo de sua experiência, inclusive como aluna.

Quanto ao material didático, a professora o critica, mas não explica claramente seus aspectos falhos. Embora afirme que não fica «muito presa ao livro em termos de exercícios porque são completamente... não seguem uma ordem lógica», a docente não detalha o que considera que deveria ser a ordem lógica dos exercícios e nem informa a ordem seguida pelo livro. Não fica claro também a que tipo de exercícios ela se refere, ou seja, se são de treino gramatical ou de vocabulário, por exemplo. Quer dizer, a professora tece críticas ao material, mas não oferece um diagnóstico seguro a seu respeito. Mesmo quando se trata de algo que ela própria elabora para os alunos, há certa imprecisão no que tange à natureza desse material:

Então aí eu vou e geralmente eu trago uma folhinha extra”. Destaca-se o tratamento dado à leitura, ou ao trabalho com textos, sinalizado pela professora como algo

que não se integra às atividades que ela desenvolve, o que fica bem marcado pelo uso de “paralelo a isso”, em: “Paralelo a isso, eu trabalho com textos. Então, um exercício de leitura e as respostas podem ser em português, né”.

A fala de Sabrina não oferece muitos elementos para que se possa depreender de que forma os textos são explorados. Percebe-se somente que a finalidade não é contribuir para que o aluno seja capaz de usar a escrita na língua alvo, mas apenas compreendê-la.

Há também um paradoxo entre a obrigação que os alunos têm de levar o material para as aulas em contraposição com a autonomia da professora em selecionar o que ela julga que deve ou não ser trabalhado no livro didático. Não que o material deva ser seguido de forma acrítica e linear pela docente ou que os alunos devam estar desobrigados de levá-lo para as aulas, mas a questão é que essas decisões não parecem ser tomadas por meio de uma negociação e de uma reflexão conjunta entre os agentes envolvidos, professora e alunos, mas a partir de uma imposição vertical, reafirmadora da figura da professora enquanto autoridade. Ainda no que se refere ao uso do material didático, a professora busca respaldar sua prática como algo consensual entre os professores da equipe a que pertence: «E isso, assim, é a opinião de todos os professores de inglês daqui». Sua fala revela uma prática respaldada por seus colegas de trabalho, ou seja, há «uma autogestão dos conhecimentos pelo grupo dos pares, bem como um autocontrole da prática» (Tardif, 2002, p. 248). Isso contribui para que a docente atribua maior legitimamente a suas ações.

Quanto ao fim da aula, são mencionados o dever de casa e a presença do lúdico: «eu passo um dever pra casa, que é no próprio livro, e isso. Quando dá tempo, eu faço um joguinho, né. Um jogo da velha, uma forca, um bingo, alguma coisa assim». Essa descrição atribui às aulas de Sabrina um caráter cíclico: terminam com a prescrição da tarefa de casa e se iniciam, na aula seguinte, com a sua correção. Não fica claro se há algum momento de orientação para sanar e evitar possíveis incompreensões. Em se tratando da presença do elemento lúdico, as atividades apontadas não parecem buscar uma integração com os demais conteúdos da aula, com vistas a consolidar os assuntos tratados. Ao contrário, a presença do lúdico justifica-se por si só, sendo visto como uma bonificação ou tarefa de aproveitamento do tempo de aula remanescente de modo desconectado do restante do planejamento da aula. O lúdico, portanto, é, acima de tudo, um divertimento e não um instrumento de trabalho docente com vistas ao estímulo da aprendizagem. Enfim, a fala de Sabrina apresenta suas aulas sob a forma de um roteiro que pouco revela sobre os saberes que motivam suas escolhas para as ações pedagógicas que realiza.

Considerações e encaminhamentos

Longe de buscar generalizações para descrever a prática de docentes de língua inglesa, o presente trabalho propicia uma reflexão sobre a forma como seis professores

percebem seu trabalho. Nesse esforo de elaborar a própria atuao profissional, mesclam-se exemplos do desempenho em sala de aula com elementos de cunho mais teórico, ainda que não explicitamente aludidos, reafirmando a teoria de Tardif (2002) de que os saberes docentes são «integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em funo dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho» (p. 7). Nessa perspectiva, a prática docente não se caracteriza como um espao de pura aplicao dos conhecimentos amalhados ao longo da formao acadêmica do professor, mas sim como uma ferramenta por meio da qual esse profissional reflete e transforma sua performance em funo das exigências do trabalho. Assim, uma considerao importante a que chegamos com o presente trabalho diz respeito   reflexo como um elemento-chave na problemática da epistemologia da prática de professores. Isso significa que é preciso investir na formao (inicial e contínuo) de docentes de modo a torná-los conscientes de que sua agenciao depende de um esforo permanente em fazer dialogar, numa perspectiva de retroalimentao, seus saberes teórico-metodológicos com a(s) realidade(s) em que estão inseridos em seu fazer cotidiano. Caso contrário, a «relao com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reao» (Tardif, 2000, p. 21).

Por um lado, os aspectos que distanciam as falas dos participantes, e não necessariamente aqueles que as aproximam, evidenciam a importância da interao entre os diferentes saberes docentes para que os mesmos se traduzam em práticas únicas. Nas falas dos informantes, seus contextos de atuao, ou seja, as realidades imediatas da qual derivam seus saberes experienciais, mostraram-se essenciais para suas escolhas pedagógicas. Prova disso está na ênfase dada por Eduarda   falta de recursos tecnológicos em suas aulas, na opo de Elena por trabalhar com ESP em uma escola técnica, e no desconforto percebido na fala de Letícia ao descrever seu trabalho com séries iniciais do ensino fundamental. Esses exemplos revelam que os contextos socioeducacionais em que atuam influenciam não somente seu fazer docente, mas também o próprio entendimento do que significa este fazer.

Por outro lado, a semelhana em relao aos saberes de cunho mais teórico, percebida em algumas falas, traduziu-se em interpretao diferentes desses saberes quando implementados. Alex, Eduarda, Elena, Letícia e Sabrina destacam em, pelo menos, algum momento de suas entrevistas, o trabalho com a compreensão escrita (leitura). No entanto, a partir dessa ‘semelhana’, aflora a diferena que decorre do entendimento, que está diretamente relacionado ao contexto de atuao e   própria formao dos professores, do que seja trabalhar com leitura. Assim, enquanto alguns demonstram maior domínio e, de certo modo, entendimento do porquê de se explorar a habilidade em questão, Sabrina, por outro lado, parece não ter muita clareza com relao   finalidade daquilo que faz, dando a entender que é levada a agir em conformidade com a prática de seus colegas.

Por fim, é importante destacar que, ao dar o pontapé inicial neste trabalho, partimos da premissa de que o discurso dos professores é capaz de reconstituir sua própria prática. No entanto, essa prática reconstruída reflete apenas uma das realidades que compõem o cenário escolar: a do docente. Portanto, como forma de dar continuidade a este estudo, será interessante observar as aulas dos professores investigados e entrevistar seus alunos a fim de tecer um quadro mais fidedigno da atuação profissional dos docentes. Desse modo, embora não tenha sido nosso interesse no começo da pesquisa que originou esse trabalho, as análises chamaram atenção para a importância de estudos com viés etnográfico a fim de compreender em detalhe o fazer docente em contextos escolares.

Referências

- Brasil. (1968). *Lei nº 5539, de 27 de novembro de 1968. Modifica dispositivos da Lei número 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências*. Disponível em <http://bit.ly/2penFS7>.
- Fairclough, N. (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília, Brasil: Editora Universidade de Brasília.
- _____. (2012). A dialética do discurso. In I. Magalhães (Org.), *Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores* (pp. 93-107). São Paulo, Brasil: Mercado de Letras.
- Fonseca, S. G., & Zamboni, E. (2010). Contribuições da Literatura Infantil para aprendizagem de noções do Tempo Histórico: leituras e indagações. *Cadernos CEDES*, 30(82).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Freitas, C. C. R. et al. (2012). A iniciativa privada na educação pública: O caso do Programa Acelera Brasil. In *VII Simpósio Nacional Estado e Poder: Sociedade Civil*, Uberlândia: UFU. Disponível em <http://bit.ly/2nMNAjR>
- Freitas, M. T. A. (1994). *Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: Um Intertexto*. São Paulo, Brasil: Ática.
- Giroux, H. A. (1997). Os professores como intelectuais. In *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre, Brasil: Editora Artes Médicas.
- Gomes, M. F. (2007). Pautas para a Utilização do Quadro-Negro: recurso audiovisual no curso de direito. In *XVI Congresso Nacional do CONPEDI - Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito*, Minas Gerais, Brasil. Disponível em <http://bit.ly/2oc985q>.
- Jordão, C. M. (2014). "ILA- ILF- ILE- ILG: Quem dá conta?". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 14(1), 13-40.
- Kumaravadivelu, B (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale, USA: Yale University Press.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2001). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, Brasil: EPU.
- MEC. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental –Língua Estrangeira*. Brasília, Brasil: MEC/SEF.
- MEC. (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Volume 1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, Brasil: MEC/SEF.
- Menezes, D. A. (2010). *Discursos sobre Literaturas de Língua Inglesa: Percepções e práticas pedagógicas de professores universitários* [Tese de doutorado]. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, Brasil.
- Orlandi, E. P. (1994). Discurso, imaginário social e conhecimento. In *Em Aberto*, 61(14), 53-59.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. USA: Cambridge University Press.

- Rolleberg, A. T. V. M. (2013). *Entrevistas de pesquisa: oportunidades de co-construção de significados*. In L. C. Bastos & W. S. Santos (Orgs.), *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. Rio de Janeiro, Brasil: Quartet, Faperj.
- Rosinski, M. C. R. (2004). *Saberes e Práticas Docentes: Repensando a Formação Continuada*. Disponível em <http://bit.ly/2pel1uf>
- Santos, C. A. (2011). *Análise de instrumentos de avaliação da competência informacional voltados para a educação superior* [Dissertação de mestrado] Universidade Estadual Paulista. São Paulo, Brasil. Disponível em <http://bit.ly/2ouqOu3>
- Setton, M. G. J. (2002). A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, (20), 60-70. Disponível em <http://bit.ly/2p3dJLC>
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, (13), 05-24. Disponível em <http://bit.ly/2p3inZI>
- _____. (2002). *Saberes Docentes & Formação Profissional*. Rio de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Peer, V., et al. (2007). *Muses and measures: empirical research methods for the humanities*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing.
- Van Dijk, T. A. V. (2008). *Discurso e Poder*. São Paulo, Brasil: Contexto.
- Van Peer, W., et al. (2007). *Muses and measures: empirical research methods for the humanities*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing.

Recibido: 16 de enero 2017.

Aceptado: 24 de marzo 2017.

Cómo citar: De Almeida-Menezes, D. y De Oliveira dos Santos, I.V. (2017). Ensino de inglês em escolas públicas do Rio de Janeiro: uma análise do que dizem professores sobre sua prática. *Praxis Pedagógica*, 21 (13-36).