

## Práticas discursivas da modernidade tardia: o discurso dos professores de Língua Estrangeira

Nilceia Bueno de Oliveira<sup>1</sup>

Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR)

nil\_seia@hotmail.com

**Resumo.** Esta pesquisa está fundamentada segundo os princípios teórico-metodológicos da *Análise Crítica do Discurso*. Este estudo é uma amostra de investigação do discurso pedagógico, baseado teoricamente na análise de um evento discursivo como prática discursiva e prática social (Fairclough, 2001). O objetivo da pesquisa é analisar criticamente as crenças de professores de Língua Inglesa em processo de formação continuada no Estado do Paraná. Investiga-se intertextualidade, poder e mudança social no discurso dos professores. Pôde-se observar que o discurso dos professores entrevistado é híbrido, com evidências de práticas tanto conservadoras quanto contemporâneas e, possui uma intertextualidade expressiva com relação aos documentos oficiais (*Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Estaduais*).

**Abstract.** This research is based on the theoretical and methodological principles of the *Critical Discourse Analysis*. This study is a sample of an investigation about the pedagogical discourse, and it is based on analysis of a discursive event: the discursive practice and the social practice (Fairclough, 2001). The aim of this research is to analyze critically English teachers' beliefs who are in the continuing education process in Parana state. They were analyzed in discursive and social practices, where intertextuality, power and social moves are investigated in the teachers' discourse. It was observed that the teacher's discourse is hybrid, having evidences of conservative practices as well as contemporary ones. This discourse is also constituted by modality expressions when it comes to the teachers, and it has expressive intertextuality related to the official documents (*National Curriculum Parameters and State Curriculum Guidelines*).

**Palavras-chave:** discurso, professor, Língua Estrangeira.

### 1. Introdução

A Análise Crítica do Discurso (ACD) tem se configurado como um campo de estudos desenvolvido por pesquisadores interessados em descrever e explicar a linguagem como prática social (Fairclough, 2001, 1992b; Caldas-Coulthard, 1997; Van Dijk, 1985, 1993). Pretendo contribuir com um estudo cuja preocupação maior é investigar as crenças presentes no discurso dos professores de Língua Inglesa do Paraná que participam do programa de formação continuada oferecido pela Secretaria Estadual de

Educação do Paraná (SEED). Este programa tem como princípio básico o aprimoramento dos aspectos pedagógico-metodológicos do ensino-aprendizagem no ensino de LE. O presente estudo não se propõe a investigar a prática dos professores, mas sim seu discurso, que não apenas reflete e representa crenças, mas as constroem ou as constituem; é principalmente via práticas discursivas que os professores constituem suas identidades de diferentes modos e se posicionam como sujeitos sociais. Nas palavras de Fairclough, o “discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (2001, p. 91).

## **2. Fundamentação teórica**

O foco desta pesquisa é entender o discurso dos professores através das teorias propostas pela Análise Crítica do Discurso (ACD). Essa orientação teórica e analítica relaciona a investigação lingüística de texto com uma teoria social de funcionamento da linguagem (Fairclough, 2001). De acordo com o autor, o termo ‘crítica’, em ACD, é usado para indicar que esta abordagem tem como objetivo não só apontar os laços ocultos entre linguagem, poder e ideologia como também fazer uma intervenção para que ocorram mudanças discursivas, oferecendo recursos teóricos e analíticos que permitam a resistência à dominação e à opressão em suas formas lingüísticas. Uma das formas de resistência é o desenvolvimento de uma visão crítica do discurso que estimule a conscientização, a emancipação e o “*empowerment*” (Figueiredo, 2001).

### **2.1. O modelo de análise proposto por Fairclough**

O modelo de análise do discurso que orienta esta pesquisa é o proposto por Fairclough (2001), o qual se fundamenta em princípios oriundos de estudos sociológicos e lingüísticos. Segundo este autor, deve-se analisar um evento discursivo em três níveis interdependentes: o do texto, o da prática discursiva e o da prática social, denotando assim, uma preocupação da teoria com a prática, e com o estabelecimento de uma metodologia descritiva/interpretativa. No presente estudo, me ateei às práticas discursivas e sociais.

#### **a) A prática discursiva:**

A prática discursiva, a segunda dimensão do quadro de Fairclough (2001), refere-se à análise dos processos sociais de produção e interpretação dos textos; é o exame do evento discursivo em termos do que está acontecendo em um momento específico e num contexto sócio-cultural também específico. Nas palavras do autor: “a prática discursiva envolve processos de produção, distribuição e consumo textual e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discursos de acordo com fatores sociais” (p. 106-7). Para analisar a produção, verifica-se a maneira como o discurso é produzido (individualmente/ coletivamente) e a posição de sujeito (produtor) baseado em experiências sociais. De forma similar, o processo de produção tem a ver com fatores que podem afetar a adequação do texto: a frequência, o alcance (regional, estadual, nacional), a circulação e a representação (fragmentado ou completo), sendo que esses fatores podem definir limites quanto à estrutura (Meurer, 1996, apud Soares, 1998, p. 25).

Esta parte da análise tem a ver com os aspectos sócio-cognitivos da produção e **interpretação** de textos, sendo o elo entre as dimensões texto e prática sócio-cultural.

Caldas-Coulthard (1997) argumenta que este é o nível da interpretação, da interação; é nele que as convenções são “escrutinadas” e o analista investiga como as mesmas são usadas. Para Fairclough (2001), a relação entre intertextualidade e hegemonia é de suma importância, uma vez que a intertextualidade “aponta para a produtividade dos textos, para como os textos podem transformar textos anteriores e reestruturar as convenções existentes (gêneros, discursos) para gerar novos textos” (p.135).

Vale lembrar que as práticas discursivas servem tanto para reproduzir a sociedade sem mudanças (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimentos e crenças) como para transformá-la. Há uma relação extremamente dialética entre o discurso e a estrutura social, sendo que de um lado está a determinação social do discurso e, de outro, a construção social através do discurso.

#### b) A prática social:

O terceiro nível de análise do quadro tridimensional denomina-se prática social e refere-se à investigação do evento discursivo em relação ao que acontece num determinado contexto sócio-cultural. Caldas-Coulthard (1993, 1997) aponta que é neste momento que ocorre a **explicação** de como as duas primeiras dimensões estão inseridas na ação social. Nas palavras da autora:

In explanation, the aim is to explain how the properties of interaction work by reference to social action. The analyst will also assess the contribution of the discourse to social action, specifying its political and ideological uses. Here, power relations and discriminatory values can be uncovered (1997, p. 29).

Na mesma linha, Magalhães (2001) afirma que é nesta dimensão que o analista vê o discurso em termos de ideologia e poder. O analista investiga o “evento discursivo em relação ao que está acontecendo num determinado momento num dado contexto sócio-cultural, seja este contexto localizado, institucional ou mais amplo” (Heberle, 2000, p. 296). Procura-se, nesta parte, “especificar a natureza da prática social em relação à prática discursiva e também os efeitos da prática discursiva sobre a prática social” (Fairclough, 2001).

A análise da prática social inclui a consideração do sistema político e econômico no qual um dado discurso é produzido, mantido ou transformado, e a relação entre a comunidade discursiva que partilha ou que se opõe ao mesmo discurso. Para esse nível de análise, Fairclough recorre aos conceitos de hegemonia, ideologia e poder: “o discurso é visto numa perspectiva de poder como hegemonia e de evolução das relações de poder como luta hegemônica” (Magalhães, 2001, p. 17).

A noção de ideologia utilizada por Fairclough toma por base o conceito de Althusser, sendo definida como “significações ou construções da realidade, construídas nas várias dimensões das formas ou sentidos das práticas discursivas e contribuindo para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação” (idem, p.17). O conceito de hegemonia também é de grande utilidade para análise da prática social. Nas palavras do autor: “hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter e romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (2001, p. 122).

Para finalizar meus comentários sobre a adequação do modelo analítico proposto por Fairclough (2001), faço minhas as palavras de Heberle (2000):

A teoria social do discurso é complexa, pois examina não só o texto como também as esferas sociais mais amplas, pois é constituída de teorias e abordagens sobre a linguagem e sociedade. A análise dessas três dimensões: (descrição, interpretação e explanação) forma um construto teórico bastante adequado para o estudo do discurso na modernidade tardia, visto que é capaz de atender às variáveis: texto, prática discursiva e prática social, em nossa percepção multifacetada da realidade (p. 296).

## **2.2. Crenças de professores**

É muito difícil definir a palavra “crença” em consequência do grande número de significados que o termo pode expressar. A literatura (Pajares, 1992; Blatyta, 1999; Barcelos, 1999; entre outros) apresenta um vasto número de palavras para se referir às crenças sobre ensino/aprendizagem, tais como: concepções, filosofia de ensinar, cultura de ensinar, opiniões, atitudes, imagens, conceituação pessoal, teorias, conhecimentos, princípios, conjunto de entendimento, proposta, interpretação e/ou meio de conhecimento. Chegar a um consenso a respeito da terminologia é bastante difícil e subjetivo, por se tratar de um conceito determinado por experiências e interpretações individuais. Ensinar é uma tarefa complexa e contínua, que pode ser entendida individualmente de diferentes maneiras. Tanto as crenças quanto as práticas dos professores são desenvolvidas numa interação complexa com experiências em sala de aula, na escola, e fora dela. No contexto escolar, normas e regras implícitas de comportamento de professores também levam à aprendizagem. E fora do contexto escolar, o professor também se depara com diversos fatores que influenciam sua prática, como por exemplo, a família, os amigos, as leituras e a própria formação do professor, as quais moldam suas crenças e práticas, em combinação com múltiplas regras sociais, que o tornam um ser humano e um profissional únicos (Malatér, 2005, p.11).

Como se vê, todas estas experiências sociais servem de base para que o professor construa o seu ponto de vista singular, o seu conhecimento, e o influenciam nas tomadas de decisões e ações. Como Richard & Lockhart (1994) argumentam, é no relato de crenças e conhecimentos dos professores, ajustadas às crenças sobre os meios apropriados de agir no trabalho, que os mesmos personificam a cultura de ensinar. Essas crenças epistemológicas dos professores vão se modificando, sendo reavaliadas, reconstruídas e repensadas continuamente ao longo de sua prática. Elas constituem, como aponta Santos (comunicação pessoal, 1994, apud Blatyta, 1999, p. 68), a moldura que circunscreve o fazer do professor. São epistemológicas no sentido de serem princípios filosóficos que regem uma determinada prática, ou seja, os referenciais que se toma como elementos norteadores e iluminadores desta prática.

Malatér (1998) vê as crenças como um componente da agenda individual escondida dos professores, indicando o que eles consideram importante em termos de currículo, interação e prática. Já Richard & Lockhart (1994) acreditam que o sistema de crenças dos professores é construído gradualmente e constituído de dimensões tanto objetivas quanto subjetivas.

As crenças moldam as representações da realidade e guiam os pensamentos e comportamento dos professores. Pajares (1992) diz que toda crença tem um componente cognitivo representando conhecimento, um componente afetivo capaz de provocar emoções, e um componente comportamental que é ativado quando uma ação é realizada. Nesse sentido, tudo o que os professores pensam, dizem e fazem em sala de aula é reflexo de suas crenças. Uma vez formadas, os professores tendem a construir

explicações em volta dessas crenças, tendem a encontrar explicações/justificativas para parecerem fiéis às suas crenças. Tais crenças são bastante estáveis e resistentes a mudanças, uma vez que alterações no pensamento não acontecem de um dia para outro. As crenças podem ser conscientes ou inconscientes; elas podem ser construídas a qualquer momento, e vêm das biografias/histórias pessoais dos professores, do conhecimento e do contexto do seu trabalho.

Como já foi dito acima, elas têm um papel importantíssimo que é o de orientar as decisões e práticas dos professores em sala de aula. O discurso dos professores nada mais é o dizer daquilo que acreditam que fazem. É o pensamento do professor representado através da língua. É através do discurso e da linguagem que os professores constroem significados e atribuem sentidos ao seu próprio trabalho.

Assim, neste estudo da fala daqueles que trabalham com o ensino e a aprendizagem da língua inglesa em escolas públicas da região de Curitiba, pretendo investigar as representações que os mesmos fazem de suas crenças. O discurso, realizado através da fala e da escrita, é uma das principais formas de expressão das crenças dos professores que participaram do programa de formação continuada no Estado do Paraná, e as escolhas linguísticas destes informantes podem fornecer importantes pistas sobre suas crenças a respeito do que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira (inglês).

### **3. Metodologia de pesquisa**

Baseada em meu contato, com os professores de Língua Inglesa do Estado do Paraná, durante minha própria participação no programa de formação continuada, oferecido pela SEED, senti a necessidade de investigar como estes profissionais representavam seu ofício e como essas representações eram textualizadas, partindo da hipótese de que este programa de formação influenciava a forma como os professores viam suas práticas profissionais e a si mesmos.

Optei por uma pesquisa do tipo qualitativo para poder determinar o que é importante para o professor de língua inglesa em relação a alguns tópicos relativos ao ensino-aprendizagem, pois este modelo de pesquisa me permitia focalizar a natureza do conhecimento dos professores e o status de suas declarações sobre o mundo. Os sujeitos da pesquisa são 12 professores de Língua Estrangeira que fazem parte do Quadro Próprio do Magistério da Secretaria de Estado da Educação do Paraná há pelo menos cinco anos, e que participaram ativamente das atividades de formação continuada oferecida pela SEED.

Para identificar as crenças desses professores, fiz uso de um questionário com questões reflexivas que objetivavam levar o sujeito a discorrer sobre tópicos, divididos em três eixos temáticos: a língua estrangeira, o ensino da língua estrangeira e o professor de língua estrangeira. O critério de escolha das crenças foi a representatividade: escolhi as crenças mais freqüente em cada tema.

### **4. Análise dos dados**

Discuto aqui as dimensões *prática discursiva* e *prática social*. A análise das práticas discursivas visa interpretar o discurso dos professores, enquanto que a análise das práticas sociais tem como objetivo explicar os fenômenos discursivos e sociais envolvidos nesse discurso. No que tange à análise da prática discursiva, investigarei a

intertextualidade entre o discurso dos professores, os documentos oficiais que propõem uma linha de trabalho para o ensino de Língua Inglesa no Brasil e, mais especificamente, no Paraná (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998; Orientações Curriculares para o Ensino Médio no Paraná – Língua Estrangeira Moderna, 2005; Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná – Língua Estrangeira Moderna, 2005), e as novas teorias de ensino/aprendizagem de LE (Moita Lopes, 1996, 2005; Rajagopalan, 2005; Almeida Filho, 1998, 1999; Celani, 2003; entre outros). Com relação à análise das práticas sociais, discuto questões de poder, ideologia, hegemonia e mudança discursiva e social, presentes no discurso dos professores.

### 5.1. Língua Estrangeira

A crença foi retirada das respostas das questões 1 e 2 do questionário aplicado aos professores: 1) *O que significa ensinar e aprender uma língua estrangeira?* e, 2) *Qual é a finalidade do ensino de língua estrangeira?* De posse dos dados dos informantes, foi levantada a crença apresentada e analisada a seguir.

#### ***Ensinar e aprender uma língua estrangeira significa ter acesso à cultura de outro povo.***

De acordo com Moita Lopes (2005), uma das ‘verdades’ mais homogeneizadas a respeito do ensino de línguas estrangeiras é de que ensinar uma LE quer dizer ensinar uma cultura estrangeira, independente da percepção teórica (tradicional, comunicativa, sociointeracionista) que embasa a prática do professor. Essa premissa indica que a questão cultural é vista como parte do processo de ensino/aprendizagem de LE. Esta crença se mostrou bastante presente no discurso dos professores pesquisados, como podemos ver nos excertos a seguir:

- Oportunizar uma nova cultura. (prof<sup>o</sup> 3)
- É o conhecimento de uma nova cultura. (prof<sup>o</sup> 2)
- Quando se aprende uma língua, aprende-se uma nova cultura. (prof<sup>o</sup> 3)
- Vivenciar a cultura de outro povo. (prof<sup>o</sup> 4)
- Proporcionar aos alunos a visão de uma nova cultura. (prof<sup>o</sup> 12)
- Despertar a capacidade de decodificar e interpretar signos em outra cultura. (prof<sup>o</sup> 5)
- Ampliar o conhecimento da cultura de um povo. (prof<sup>o</sup> 1)
- Estar sempre em contato com a cultura do outro. (prof<sup>o</sup> 7)
- É uma nova visão de mundo através da cultura de outros povos. (prof<sup>o</sup> 7)
- É o descobrir de uma nova cultura na qual ele deverá ser inserido. (prof 4)
- Através de outra língua, é possível conhecer outra cultura. (prof<sup>o</sup> 11)

Margareth Mead (1973, apud Paraná & Almeida, 2005) propõe duas visões de cultura: 1) todo complexo de comportamento tradicional que vem sendo desenvolvido ao longo dos tempos pela raça humana e é repassado de geração em geração; 2) formas de comportamento tradicional que são características de certa sociedade, certa área, ou um período de tempo, permitindo que um determinado grupo seja identificado como tal.

Cultura, nos discursos dos professores pesquisados, parece significar não só o conhecimento acumulado de um povo (histórico, social, lingüístico), mas também se relaciona com os conceitos de erudição e prestígio. Essa idéia de que o aprendizado de uma língua é um pacote fechado que implica aprender também sua cultura está ligada à noção de que “existe uma essência cultural que pode representar os usuários de uma língua” (Moita-Lopes 2005, p. 51). A cultura estrangeira - principalmente a dos falantes de uma língua de prestígio como o inglês - é vista como algo glamouroso e valioso, e o

professor de LE como o agente que proporciona aos aprendizes a oportunidade de “navegar por discursos nunca antes navegados” (idem, 2003).

Segundo os PCNs, o ensino de uma língua estrangeira, vai muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas, pois promove uma “apreciação dos costumes e valores de outras culturas e contribui para o desenvolvimento da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s)” (Brasil, 1998, p. 37). Ainda segundo os PCNs, esse contato com a cultura do outro leva a uma melhor compreensão da própria cultura do aluno, e à aceitação de diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento. No entanto, dos trechos do discurso dos professores nos quais eles falam a respeito de cultura, 11 remetem ao conhecimento de uma nova cultura, da cultura do outro, e apenas dois mencionam o conhecimento da própria cultura e da diversidade cultural, como podemos ver abaixo. Para estes professores, aprender e ensinar inglês quer dizer:

- Valorizar a própria cultura. (profº 2)
- Conhecer mais a diversidade cultural. (profº 8)

Entendo que aí está uma questão de poder que precisa ser mencionada. De acordo com Moita Lopes (1996), a aprendizagem de LE no Brasil, notadamente do inglês, é cercada de prestígio e valores sociais, do desejo de imitar modelos culturais britânicos e americanos. Nesse sentido, um documento do Conselho Britânico publicado nos anos 70 assim definia a ‘necessidade’ de aprendizagem do inglês pelos brasileiros: “o conhecimento de uma língua estrangeira é visto como quase sinônimo de desenvolvimento profissional e social, uma realização elegante e um símbolo de status social” (The ELT Profile on Brazil, The British Council, 1976, p. 2, apud Moita Lopes, 1996, p.128). Em suma, temos aqui um exemplo de hegemonia, pois a LE exerce uma forma de dominação ideológica, e as práticas discursivas dos professores pesquisados revelam que existe um consentimento naturalizado por parte dos mesmos.

Devemos levar em conta as especificidades da sociedade brasileira para compreendermos tais crenças. É de “sendo comum” que os brasileiros em geral, não só alunos e professores, têm atitudes muito positivas em relação a elementos característicos de certas culturas estrangeiras, sobrepondo-as à nacional. Essa posição parece demonstrar certa admiração pelo que é estrangeiro. No entanto, alertam os PCNs (1998), é preciso ter uma posição crítica quanto ao consumo da cultura do outro: o conhecimento deve levar a uma reflexão, não a uma identificação total com a cultura estrangeira, pois esse tipo de atitude é o primeiro sintoma de alienação.

Jordão (2005) discorre sobre ensino de LE e cultura, e apresenta um posicionamento crítico em relação ao consumo das culturas estrangeiras. Nas palavras da autora,

Aprender uma língua estrangeira não é necessariamente o mesmo que aprender uma cultura estrangeira. Aprendendo uma língua estrangeira eu adquiero procedimentos de construção de significados diferentes daqueles dispositivos da minha língua (e cultura) materna; eu aprendo que há outros dispositivos, além daqueles que me apresenta a língua materna, para construir sentidos, que há outras possibilidades de construção do mundo diferentes daquelas a que o conhecimento de uma única língua me possibilitaria (Jordão, 2005, p. 20).

Esta fala foi retirada de um documento, lido e discutido pelos professores de língua inglesa de escolas Públicas do Paraná. Percebe-se, então, que há um diálogo do

tema entre os dois documentos oficiais que norteiam o ensino de LE no Paraná (PCNs e Diretrizes Curriculares Estaduais, doravante DCEs). Entretanto, o discurso dos professores pesquisados apresenta uma concepção monoculturalista. Cultura, para os professores entrevistados, é um termo que vem atravessado por representações de poder já homogeneizadas, cujo valor social leva à identificação do aprendiz (e do próprio professor) com as classes dominantes. Nesta visão, o acesso à língua traz a promessa de acesso à cultura do outro, principalmente a dos ingleses e norte-americanos, ícones de status social, e a uma essência cultural representada pelos usuários dessa língua. Tal concepção de língua promove, de forma ideológica, a aceitação de crenças e valores que beneficiam as classes dominantes.

Moita Lopes (1996) não nega o atual prestígio da língua inglesa na sociedade e advoga a necessidade de seu ensino/aprendizagem. Porém, é de extrema importância que tenhamos consciência do papel hegemônico exercido por essa língua; caso contrário, adverte o autor, estaremos, como professores, formando meros consumidores e consumistas passivos de cultura e de conhecimento veiculados através de uma língua que exerce uma posição social dominante.

Complementando as idéias do autor acima citado, Paraná & Almeida (2005) deixam claro a importância de se pensar sobre a relação entre ensino de LE e cultura. Para essas formadoras de professores de LE, é de extrema relevância uma formação continuada na área, uma vez que tanto a língua quanto a cultura estão em constante mudança. Essa formação permitiria ao professor desenvolver uma consciência de que a cultura está nas pessoas, mas também no mundo que as cerca, independente das fronteiras geográficas, “num exercício de questionamento, busca e construção de conhecimento que leve a uma melhor interação com o diferente” (Paraná & Almeida, 2005, p. 70).

## **5.2 O ensino de Língua Estrangeira**

A busca do método ideal tem sido uma preocupação frequente por parte dos professores de LE por mais de um século, e nesse período muitos métodos foram apresentados e descartados (Almeida Filho, 1998; Weininger, 2001; Mascia, 2003). Investigar as crenças dos professores de Língua Estrangeira a respeito dos métodos de ensino pode nos ajudar a compreender como eles representam a prática em sala de aula, num contexto de formação continuada que tem levado esses profissionais a constantes reflexões sobre o tema. Os dados analisados nessa seção foram levantados a partir da seguinte questão: *Quais são os métodos utilizados no ensino de língua estrangeira e como você os avalia?*, e resultou na crença discutida a seguir.

### ***O professor precisa ter uma postura crítico-reflexiva diante dos métodos de ensino.***

Esta crença de que o professor precisa ter uma postura crítico-reflexiva diante dos métodos é a mais frequente no discurso dos professores. Os trechos abaixo indicam uma postura crítico-reflexiva do professor diante dos diversos métodos de ensino. Neste caso, o professor não elege o melhor método, mas discorre a respeito da postura profissional diante dos métodos. Essa postura reflexiva aumenta a responsabilidade do professor, na medida em que não há um caminho único, fixo, estável, estando o docente constantemente submetido à crítica e à dúvida, como podemos ver:

- o método de cada professor deve ser sempre avaliado através da troca de idéias entre os mesmos em grupos de estudo. (profº 4)
- O melhor método é o próprio. Isto é, o professor deverá saber discernir, selecionar o melhor jeito para levar ao aluno o que ele pretende ensinar. (profº 6)
- Ele deverá prever o resultado final, mesmo antes de ter ensinado. O professor, pela empatia deve colocar-se como aluno também. (profº 6)
- Cada aula de língua deve ser pensada em como o aluno pensa essa aquisição. Muitas vezes um plano de aula vai por água abaixo, pois não atingiu a essência. Métodos, muitos são bons, porém deve-se saber aplicá-los. (profº 7)
- Primeiramente, todos os métodos, se utilizados nos contextos pra os quais foram criados, são bons. (profº 8)
- O professor de escola pública almeja, sonha trabalhar com um método mais moderno, com equipamentos tecnológicos, mas como não tem acesso a isso (recursos tecnológicos). (profº 9)
- Além disso, o grande número de alunos em sala de aula não possibilita ao professor fazer um trabalho mais dinâmico, mais comunicativo, pois ainda enfrenta o problema da indisciplina, que é uma barreira a mais na escolha do método de ensino. (profº 9)
- Hoje o professor de inglês dá preferência para textos que provoquem no aluno uma reflexão, sobre fatos do passado, do presente e que influenciarão na construção do futuro. (profº 9)
- Em meu trabalho, eu utilizo a leitura e compreensão de textos, pesquisas com assuntos de interação com o aluno, gramática com vários tipos de exercícios (levando a parte lúdica para as aulas quando possível), e a parte de cultura geral, onde abordo alguns assuntos da atualidade ou de interdisciplinaridade [...]. (profº 12)

Segundo os PCNs: “a questão do ‘método’, tal qual a da sala de aula, envolve um processo dinâmico e cíclico, cheio de incertezas e sem fim, que reflete a articulação entre abordagem e interação em sala de aula” (Brasil, 1998, p. 76). Essa consciência da parcialidade, de que as verdades são incompletas:

é uma consciência que leva a questionar amplamente e sempre, e que não implica em abandonar valores morais ou isentar de lutar por eles: o questionamento da pós-modernidade acredita que qualquer pensamento e ação humana estão sempre imersos em ideologia [...]. (Jordão, 2005, p. 25).

O discurso dos professores indica que eles têm consciência de que as ‘verdades’ pedagógicas também são provisórias, e isso provavelmente faz com que se sintam “fortalecidos para reivindicar as condições de um trabalho autônomo” (Paraná, 2005a). Como podemos ver, as diretrizes estaduais pregam que o professor reflita diante das decisões, de maneira que possa modificá-las ou adaptá-las aos contextos específicos dos quais participa, desenvolvendo em si uma autonomia para buscar alternativas diante das contingências da prática, a decisão de quais procedimentos metodológicos adotar. Entretanto, esta autonomia torna-se utópica se não forem dados ao professor subsídios para operacionalizá-la, tais como recursos materiais e formação. A formação do professor deve ser contínua, promovendo um envolvimento reflexivo e crítico do professor sobre e de sua própria prática. Esse tipo de formação é entendido em termos de processo, pois “possibilita ao professor educar-se a si mesmo, à medida que caminha em sua tarefa de educador” (Celani, 2003, p. 22).

### **5.1. O professor de Língua Estrangeira**

A partir da questão “Que grau de competência (lingüística, metodológica, discursiva, comunicativa) o professor de Língua Estrangeira deve ter?”, os professores textualizam suas crenças, e que serão analisadas agora do ponto de vista das práticas discursivas e práticas sociais.

#### ***O professor adquire competência com a formação continuada.***

Diante das constantes renovações das teorias de ensino de língua estrangeira, ou da multiplicação de abordagens, o professor se vê confrontado por respostas novas e

complexas para os problemas da sala de aula. Percebemos pelos trechos acima que a formação contínua é uma crença que faz parte dos paradigmas do professor contemporâneo, pois se atribui a ela um valor invariavelmente positivo devido à noção de que qualquer transformação será necessariamente um avanço. Vejamos alguns exemplos nessa linha:

- O professor não deve se estagnar, ficar atrelado aos conhecimentos adquiridos [...]. (profº 3)
- [...] deve desenvolver seu olhar reflexivo, sob responsabilidade de continuada implementação. (profº 3)
- O professor deve estar em constante aprendizagem e mudança, pois os cursos trazem uma nova metodologia e um novo modo de pensar. (profº 4)
- O professor precisa estar apto e capacitado para trabalhar com o ensino aprendizagem. Para isso, necessita participar da formação continuada. (profº 1)
- Você tem que ter experiência, refletir e compartilhar com outros professores, pois isto também faz parte do ensino/aprendizagem. (profº 1)
- É natural que a graduação seja desenvolvida ao longo do tempo. (profº 3)
- Nesse sentido, a melhora da competência do professor fica restrita a um pequeno grupo de professores, que nada mais são que “lutadores” da educação. [...]. (profº 9)
- [“lutadores da educação”] que são aqueles que não medem esforços para um aprimoramento e vêm sempre o lado positivo da formação continuada. (profº 9)

Percebemos pelos trechos acima que a formação contínua é uma crença que faz parte dos paradigmas do professor contemporâneo, pois se atribui a ela um valor invariavelmente positivo devido à noção de que qualquer transformação será necessariamente um avanço. A crença no aprimoramento da competência através da formação continuada é freqüente no discurso dos professores pesquisados, mas não é unânime, como revelam os trechos acima. Os excertos do profº 9 contém um certo tom de desabafo, como querendo dizer que aqueles que participam da formação continuada são os que se preocupam com o fazer pedagógico, enquanto os outros cruzam os braços. Para tal professor, os participantes da formação continuada são “lutadores”. Essa escolha lexical indica a busca por aprimoramento profissional é entendida com uma tarefa árdua, que requer “esforço”, e que é preciso muita força para continuar. A concepção de que o professor deve lutar é hegemônica, tanto entre os participantes da formação continuada quanto entre os teóricos, como podemos ver neste trecho: “o professor deveria lutar contra a falta de reflexão” (Blatyta, 1999, p.78). Percebemos aqui, então, um alinhamento entre o discurso do professor e os discursos dos autores que seguem a linha crítico-reflexiva de ensino-aprendizagem de LE.

## 6. Considerações finais

O presente estudo foi de grande valia no que se refere ao estudo das crenças dos professores de Língua Estrangeira. Acredito que a pesquisa poderá auxiliar os profissionais envolvidos com a formação de professores, pois pude constatar que o levantamento das crenças nos leva a entender o porquê da prática de sala de aula de professores. Como são professores participantes da formação continuada ofertada pela Secretaria de Estado da Educação, a pesquisa revelou que o discurso tem certa relação com o programa de formação do professor.

Os dados revelam que ensinar e aprender uma Língua Estrangeira significa/tem a finalidade de: **acesso à cultura de outro povo**: a cultura estrangeira é vista com certa admiração, cercada de prestígio. Tal prática discursiva segue a concepção da maioria dos brasileiros, que têm atitudes muito positivas em relação à cultura estrangeira, mas que não se identifica com os documentos oficiais do Paraná (DCES, 2005) sobre o

ensino da LE. O discurso destes professores demonstra que a Língua Estrangeira estabelece uma posição de poder muito grande, um fascínio de certa forma irreal, pois colabora para a homogeneização de ideologias que suprimem as diferenças.

Quanto às práticas discursivas e sociais do ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira, analisei-as os métodos (ou abordagens) do ensino de Língua Estrangeira. Os professores apresentam e defendem o **posicionamento crítico do professor diante dos métodos de ensino**. Esta postura crítico-reflexiva aumenta a responsabilidade do professor, na medida em que não há um caminho único, fixo, estável, concepção que se alinha aos PCNs (1998), demonstrando que as práticas discursivas mais tradicionais vem sendo aos poucos questionadas e desnaturalizadas.

Quanto ao tópico competência do professor de LE, os professores entrevistados, apresentaram a crença de que **adquire competência com a formação continuada**. A crença de que a formação continuada leva ao aprimoramento da competência não é pacífica, pois vem em tom de desabafo por parte dos participantes do programa, que entendem o programa como um luta necessária para o aperfeiçoamento das competências, porém uma luta árdua.

A pesquisa aponta que as crenças dos professores são híbridas, com alguns indicativos de práticas sociais que vão do tradicional ao contemporâneo, com posições mais críticas e menos críticas, com ideologias que reproduzem e que também quebram padrões ideológicos. Nesse sentido, concluo que as crenças dos professores de Língua Estrangeira em processo de formação continuada no Paraná estão em mudança social, “verdades contingentes e provisórias”, como nos diz Jordão (2005b, p. 25), em que o trabalho do professor de LE não é só de conscientizar os educandos, mas a si próprio.

## 6. Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

BARCELOS, A M.F. Cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

BLATYTA, D.F. Mudança de habitus e teorias implícitas: uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p. 63- 81.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CALDAS-COULTHARD, C. R. From discourse analysis to critical discourse analysis: theoretical developments. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v.21, p. 49-62, jan./jun. 1993.

\_\_\_\_\_. **News as social practice: A study in critical discourse analysis**. Florianópolis: Pós-graduação em Inglês/ UFSC, 1997.

CELANI, M.A.A. (Org.) **Professores e formadores em mudança: Relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. Cambridge: Polity Press, 1992a. Discurso e mudança social. Tradução de Isabel Magalhães. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Critical language awareness**. Londres: Longman, 1992b.

FIGUEIREDO, D. C. A importância do metaconhecimento sobre noções de discurso e ideologia na formação do profissional de Letras. In: LEFFA, V. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: Construindo a profissão**. Pelotas: Educat e ALAB, 2001.

HEBERLE, V. Análise crítica do discurso e estudo de gênero (gender): Subsídios para a leitura e interpretação de textos. In: FORTKAMP, M. B. M. & TOMITCH, L. M. B. (orgs.) **Aspectos da lingüística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000, p. 289-316.

JORDÃO, C. A língua estrangeira e a formação do indivíduo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Estrangeira Moderna (versão preliminar)**. Curitiba: SEED/PR, 2005.

MAGALHÃES, C. (Org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MALATER, L.S. **A teacher's beliefs on foreign language aquisition: A case study on classroom behaviors**. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês) - Curso de Pós-graduação em Letras/Inglês, UFSC, Florianópolis, 1998.

\_\_\_\_\_. **“What I am teaching, why I am teaching and also to whom I’m teaching”**: discursive construction of prospective EFL teachers. Tese (Doutorado em Letras/Inglês) – Curso de Pós-graduação em Letras/Inglês, UFSC, Florianópolis, 2005.

MASCIA, M.A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J & BERTOLDO, E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 211 a 222.

MOITA-LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T., JORDÃO, C. & ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 49 a 67.

PAJARES, M.F. Teacher' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, vol. 62, n° 3, p. 307-322, 1992.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Estrangeira Moderna** (versão preliminar). Curitiba: SEED/PR, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Médio. **Orientações Curriculares – Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED/PR, 2005.

PARANÁ, J.M.F. & ALMEIDA, M. R. Seminários sobre interculturalidade – em busca do resgate da cultura no ensino de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T., JORDÃO, C. & ANDREOTTI, V. **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 69 a 85.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T., JORDÃO, C. & ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 37 a 48.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SOARES, C. G. **Aspects of the image of Santa Catarina in travel advertisements: A critical discourse analysis**. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês) – Curso de Pós-graduação em Letras/Inglês, UFSC, Florianópolis, 1998.

Van DIJK, T. Principles of critical discourse analysis. **Discourse & Society**, vol. 4(2), p. 249-283, 1993.

\_\_\_\_\_. Discourse semantics and ideology. **Discourse & Society**, vol. 6(2), p. 243-289, 1995.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educacat, 2001, p. 41 a 68.