

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**CARLA PEREIRA DE OLIVEIRA**

**CONCEPÇÕES E CRENÇAS NO/SOBRE O DOCUMENTO  
CURRICULAR PARA GOIÁS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.**

**Uberlândia/MG  
Janeiro/2022**

**CARLA PEREIRA DE OLIVEIRA**

**CONCEPÇÕES E CRENÇAS NO/SOBRE O DOCUMENTO  
CURRICULAR PARA GOIÁS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e sociedade.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fernanda Costa Ribas.

**Uberlândia/MG  
Janeiro/2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

O48c  
2022 Oliveira, Carla Pereira de, 1971-  
Concepções e crenças no/sobre o documento curricular para Goiás e o ensino de língua inglesa [recurso eletrônico] / Carla Pereira de Oliveira. - 2022.

Orientadora: Fernanda Costa Ribas.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2022.5006>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Ribas, Fernanda Costa, 1979-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

---

CDU: 801

André Carlos Francisco  
Bibliotecário – CRB-6/2047


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos  
 Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
 Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br


**ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO**

Programa de Pós-Graduação em:	Em Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese - PPGEL				
Data:	31 de janeiro de 2022	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	11723ELI002				
Nome do Discente:	Carla Pereira de Oliveira				
Título do Trabalho:	Concepções e crenças no/sobre o Documento Curricular para Goiás e o ensino de Língua Inglesa				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, Ensino e Sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Políticas de ensino e de formação de professores de línguas no Brasil: reflexões e ações à luz dos estudos sobre letramentos				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Cristiane Carvalho de Paula Brito - ILEEL/UFU; Dilma Maria de Mello - ILEEL/UFU; Kleber Aparecido da Silva - UNB; Ana Karina de Oliveira Nascimento - UFS; Fernanda Costa Ribas - ILEEL/UFU, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Fernanda Costa Ribas, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 31/01/2022, às 17:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Karina de Oliveira Nascimento, Usuário Externo**, em 31/01/2022, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Presidente**, em 31/01/2022, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kleber Aparecido da Silva, Usuário Externo**, em 31/01/2022, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dilma Maria de Mello, Professor(a) do Magistério Superior**, em 01/02/2022, às 09:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3337638** e o código CRC **27A1F543**.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, a quem tudo devo e agradeço.

Em especial à minha orientadora, Profa. Dra. Fernanda Costa Ribas, que soube conduzir com maestria a elaboração deste trabalho, com paciência, sabedoria, cuidado, preocupação e sensibilidade. Sem ela este trabalho não teria se concretizado.

Ao meu esposo Vanilson e minhas filhas Evelyn, Kimberly e Sthéfany, pela compreensão, incentivo e o suporte necessário para enfrentar as dificuldades nos momentos de aprendizado, reflexões, angústias, alegrias, crescimento humano e acadêmico, na realização de um sonho, hoje realizado.

Aos meus pais Edson e Vera, por sempre me apoiarem e acreditarem em mim, estarem sempre ao meu lado e me ensinarem tanto.

Aos meus tios, Eliane e Wander, pela excepcional acolhida ao longo destes anos de estudo.

À Profa. Dra. Dilma Maria de Mello e à Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, pelas ricas contribuições, desde os Exames de Qualificação, para o enriquecimento desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva e à Profa. Dra. Ana Karina de Oliveira Nascimento, que compuseram a banca de defesa, pela leitura atenta de minha tese e pelas sábias palavras.

Aos professores e colegas do Instituto de Letras e Linguística que participaram e contribuíram nesta caminhada.

Aos professores participantes que colaboraram com esta pesquisa.

*“A verdadeira coragem é ir atrás de seu sonho mesmo quando todos dizem que ele é impossível. ”*

*(Cora Coralina)*

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DC-GO - Documento Curricular para Goiás

LI - Língua Inglesa

LE - Línguas Estrangeiras

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

CR - Currículo de Referência da Rede Estadual de Goiás

MEC - Ministério da Educação

PP – Professoras Participantes

PE – Participantes Elaboradores do Currículo

LA - Linguística Aplicada

LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – EF - Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

AD - Abordagem Direta

AGT - Abordagem Gramática Tradução

ASTP - Army Specialized Training Program.<sup>1</sup>

ALM - Audio Lingual Method<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Traduzido para português: Programa de Treinamento Especializado do Exército.

<sup>2</sup> Traduzido para português: Método Audiolingual.



CLT - Communicative Language Teaching (Traduzido para português: Ensino Comunicativo da linguagem)

AC - Abordagem Comunicativa

ISD - Interacionismo Sociodiscursivo

SD - Sequências Didáticas

PNE - Plano Nacional de Educação

CNE - Conselho Nacional da Educação

ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

ILF - Inglês como Língua Franca

SEDUCE-GO - Secretaria da Educação e Cultura do Estado de Goiás

UEG - Universidade Estadual de Goiás

FECLQ - Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

GTs - Grupos de Trabalhos

CEE - Conselho Estadual de Educação

PPGEL - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos

SME - Secretaria Municipal de Educação

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Concepções de linguagem no DC-GO.....	119
Figura 2: Concepções de ensinar a LI no DC-GO.....	121

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: CR – conteúdos para o 6º ano do ensino fundamental.....	152
Imagem 2: DC-GO Corte Temporal.....	158
Imagem 3: Atividade da professora Irene para o 9º ano.....	162
Imagem 4: Atividade da professora Irene para o 9º ano.....	163
Imagem 5: Atividade da professora Marta para o 9º ano.....	164
Imagem 6: Atividade da professora Marta para o 9º ano.....	165
Imagem 7: Atividade da professora Kátia para o 6º ano.....	166
Imagem 8: Atividade da professora Kátia para o 6º ano.....	167
Imagem 9: Atividade da professora Márcia para o 7º ano.....	168
Imagem 10: Atividade da professora Márcia para o 7º ano.....	169
Imagem 11: Atividade da professora Márcia para o 7º ano.....	170
Imagem 12: Plano de aula da participante cursista Márcia para o 6º ano.....	191
Imagem 13: Plano de aula da participante cursista Márcia para o 6º ano.....	192
Imagem 14: Plano de aula da participante cursista Márcia para o 6º ano.....	193

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais maneiras de influências das emoções nas crenças.....	28
Quadro 2: Histórico do ensino de LE.....	36
Quadro 3: Concepções de língua(gem), de ensinar e aprender uma LE no método gramática-tradução.....	44
Quadro 4: Concepções de língua(gem), de ensinar e aprender uma LE no método direto.....	48
Quadro 5: Concepções de língua(gem), de ensinar e aprender uma LE no método audiolingual.....	52
Quadro 6: Concepções de língua(gem), de ensinar e aprender uma LE na abordagem comunicativa.....	57

Quadro 7: Concepções de língua(gem), de ensinar e aprender uma LE no pós-método.....	63
Quadro 8: Concepções de língua(gem), de ensinar e aprender uma LE por meio dos gêneros textuais.....	68
Quadro 9: Concepções de língua(gem), de ensinar e aprender uma LE a partir do letramento crítico.....	73
Quadro 10: Etapas de implementação da BNCC.....	75
Quadro 11: Descrição dos Módulos do Curso Formação Continuada “Trilhando os caminhos das perspectivas do DC-GO LI”.....	180
Quadro 12: Trajeto “Curso Formação Continuada “Trilhando os caminhos das perspectivas do DC-GO LI” .....	182

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Acréscimos nas habilidades do DC-GO em relação às habilidades da BNCC.....	108
Tabela 2: Exemplos de habilidades DC-GO que oportunizam trabalho contextualizado.....	112
Tabela 3: Conteúdos gramaticais no DC-GO.....	132

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>16</b>
1.1 Crenças no ensino e aprendizagem de línguas: alguns conceitos.....	16
1.2 Caminhos Trilhados pela LE no Brasil até os dias de hoje.....	31
1.2.1 Histórico do ensino e aprendizagem de LE no Brasil.....	32
1.2.2 Métodos, abordagens e perspectivas para o ensino de LE.....	38
1.3 A BNCC e o componente curricular língua inglesa: visões de linguistas aplicados...74	
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....</b>	<b>92</b>
2.1 Natureza da pesquisa: aspectos teóricos-metodológicos.....	92
2.2 Contexto da pesquisa, participantes.....	94
2.3 O perfil dos participantes da pesquisa.....	94
2.4 Fases da pesquisa e instrumentos para coleta de dados.....	95
2.5 Procedimentos para análise de dados.....	98
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>101</b>
3.1 DC-GO: da elaboração à organização de um novo currículo à luz da BNCC.....	101
3.1.1 Concepções de língua, ensino e aprendizagem no DC-GO: avanços e/ou retrocessos enquanto política de ensino?.....	116

<b>3.2 DC-GO: o que pensam os elaboradores do currículo sobre o DC-GO e sobre ensino/aprendizagem de língua inglesa?.....</b>	<b>137</b>
<b>3.3 DC-GO: o que pensam e vivenciam os professores de inglês.....</b>	<b>145</b>
<b>3.4 Formação Continuada: caminhos para a problematização do currículo e de práticas de ensino de língua inglesa na educação básica.....</b>	<b>178</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>197</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>202</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>215</b>

## RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no contexto da reforma curricular de Goiás, que ocorreu em função da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Objetiva analisar as concepções trazidas pelo novo documento curricular da Rede Estadual de Goiás para a área de língua inglesa – o DC-GO - e investigar como professores de inglês e elaboradores do currículo significam tal proposta em se tratando do ensino e aprendizagem de língua inglesa. Além disso, problematiza, também, aspectos da implementação do novo documento curricular à luz das concepções de currículo, de ensinar e aprender dos participantes. A pesquisa configura-se como documental, etnográfica, de natureza qualitativo-interpretativista. Participaram da pesquisa quatro professoras de Língua Inglesa de duas escolas estaduais de uma cidade do interior no Estado de Goiás e dois elaboradores do currículo. Foram feitas a análise dos documentos curriculares (BNCC e DC-GO) e entrevistas semiestruturadas com os participantes. Além disso, foram também considerados planos de aulas produzidos pelas professoras participantes em duas situações: 1) durante aulas de inglês ministradas remotamente e 2) em um curso de extensão de formação continuada de professores a distância, oferecido para professores de língua inglesa, incluindo os participantes da pesquisa. Os resultados da análise documental revelam contradições ou conflitos entre os pressupostos teórico-metodológicos que embasam o DC-GO e a forma como esses foram materializados em competências e habilidades nos quadros de conteúdos no referido documento para cada etapa do ensino fundamental, sendo esses também observados e apontados por linguistas aplicados no que diz respeito à BNCC. Esses conflitos dizem respeito a abordagens mais tradicionais de ensinar a língua inglesa, com foco para a gramática e tradução, e abordagens menos convencionais que entendem a linguagem enquanto prática social e a aprendizagem de língua inglesa enquanto processo que envolve a construção de significados e o uso de múltiplas linguagens por parte dos alunos. Os resultados da análise das entrevistas revelam convergências e divergências entre as crenças dos participantes sobre o DC-GO e sobre ensinar e aprender a língua inglesa em contexto de escola pública. Os dados apresentados nesta pesquisa, também, apontam fortemente para a importância de uma formação continuada do professor em um processo de reforma curricular, principalmente quando se tem como expectativa a mudança de crenças e práticas dos professores. Este estudo contribui para reflexões e discussões sobre reformas educacionais e políticas de ensino realizadas ultimamente no Brasil e as crenças de professores em relação ao novo currículo recém-implantado, que podem levar à problematização do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em contexto de escola pública, que se encontra, há anos, bastante controverso e desafiador.

Palavras-chaves: Crenças. Reforma curricular. BNCC. DC-GO. Ensino e aprendizagem da língua inglesa.

## ABSTRACT

This study was developed in the context of the curricular reform in Goiás, which took place due to the approval of the National Common Curricular Base (BNCC). It aims to analyze the concepts brought by the new curricular document of the State Network of Goiás for the English language area - the DC-GO - and to investigate how English teachers and curriculum developers signify such a proposal when it comes to teaching and learning English. In addition, it also problematizes aspects of the implementation of the new curricular document in the light of the participants' conceptions of curriculum, teaching and learning. The research is documental, ethnographic, of a qualitative-interpretative nature. Four English language teachers from two state schools in a rural town in the state of Goiás and two curriculum developers participated in the research. Curriculum documents (BNCC and DC-GO) and semi-structured interviews with the participants were analyzed. In addition, lesson plans were also considered, which were prepared by the participant teachers in two situations: 1) during English classes, offered remotely and 2) during a continuing education course offered to English language teachers, including the research participants. The results of the document analysis reveal contradictions or conflicts between the theoretical-methodological assumptions that underlie the DC-GO and the way in which these were materialized in competencies and skills in the content tables in the aforementioned document for each stage of elementary education, which were also observed and pointed out by applied linguists with regard to the BNCC. These conflicts concern more traditional approaches to teaching the English language, with a focus on grammar and translation, and less conventional approaches that understand language as a social practice and English language learning as a process that involves the construction of meanings and the use of language. of multiple languages by the students. The results of the analysis of the interviews reveal convergences and divergences between the participants' beliefs about DC-GO and about teaching and learning the English language in a public school context. The data presented in this research also strongly point to the importance of continuing teacher education in a process of curricular reform, especially when the expectation is to change teachers' beliefs and practices. This study contributes to reflections and discussions on educational reforms and teaching policies carried out lately in Brazil and the beliefs of teachers in relation to the newly implemented new curriculum, which can lead to the questioning of teaching and learning English in a public school context, which has been quite controversial and challenging for years.

Key words: Beliefs. Curriculum change. BNCC. DC-GO. English teaching and learning.

## INTRODUÇÃO

Para acompanhar as mudanças que o mundo globalizado apresenta, em diversas instituições sociais ocorrem transformações necessárias, dentre essas, na escola. A escola precisa assumir desafios para acompanhar as mudanças para ela almejadas, exigindo do professor novas ações frente ao contexto social, político, econômico e cultural em que está inserido.

As mudanças educacionais, principalmente, as reformas curriculares significam muito mais para os sujeitos e contextos em que estão inseridas, do que as alterações específicas a que se propõe. Com elas, estão presentes uma nova proposta para a escola, para o trabalho do professor, uma nova visão de mundo, uma concepção de cidadão e de seu papel na sociedade. Diante das perspectivas de mudanças no contexto escolar que uma reforma curricular apresenta, os professores precisam questionar:

A que vêm tais mudanças? Que benefícios podem trazer? Para quem? Que avanços ou retrocessos estão presentes? Que concepções de homem, mundo, cultura, educação estão subjacentes? O que cabe às escolas e aos professores face às mudanças propostas? O que altera no dia a dia das escolas e das salas de aula? (GIOVANNI, 2000, p. 56).

A essas perguntas de Giovanni (2000), acrescento ainda: De que forma a reforma curricular foi construída para atender a todos os contextos de ensino? Será que realmente os professores precisam aderir a todas as propostas implementadas pelos governos? Questionamentos como esses despertam algumas incertezas e desconfortos nas escolas, pois, os professores, às vezes, têm opiniões divergentes em relação aos objetivos e benefícios das propostas de reformas.

No cenário educacional brasileiro, estamos vivenciando um momento de reforma curricular com a homologação, em 2017, da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que tem a função de normatizar o ensino na educação básica, direcionando as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas nas salas de aula das escolas brasileiras, tanto as da rede pública como as da rede particular. A partir da homologação da BNCC, os estados e municípios criaram seus próprios documentos curriculares. É sobre um desses documentos, o Documento Curricular para Goiás – DC-GO, que a presente pesquisa versará, com ênfase na área de língua inglesa (LI), anos finais do ensino fundamental.



O ensino de línguas estrangeiras (LEs), em especial de LI, tem uma tradição com o uso de materiais didáticos que tendem a nortear os planejamentos, determinando as metodologias e definindo os procedimentos a serem adotados pelos professores em sala de aula. Nas escolas públicas do Estado de Goiás, essa situação não é diferente, uma vez que os docentes buscam, individualmente, no material didático, as bases do currículo da disciplina.

No Brasil, os documentos que especificam as bases para o ensino de LI têm sofrido alterações ao longo dos últimos anos. Temos como exemplos os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) e, mais recentemente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Em Goiás, uma Proposta Curricular para o Estado foi implantada em 2012 e vigorou até 2019, o chamado Currículo de Referência.

O Currículo de Referência propôs um trabalho com gêneros discursivos para a área de LI, para que o aluno pudesse vivenciar práticas sociais no contexto escolar, considerando a linguagem como fenômeno social, ideologicamente construído. Nessa perspectiva, a sala de aula é vista como um espaço de confrontações de diversos discursos, nos quais inúmeras vezes ocorrem para a construção de novos significados e formação de novas identidades. Moita Lopes (2003) sinaliza que os diversos e até infinitos gêneros do discurso são construções ideológicas que reproduzem as visões do mundo e as relações de quem os produziu, mas também podem agir para a transformação dessas relações. Segundo a Secretaria de Educação do Estado de Goiás:

é por meio da compreensão (leitura e escrita) e da produção (escrita e fala) de diferentes gêneros discursivos que os estudantes poderão se inteirar da interdiscursividade, das formas de produção dos diferentes discursos e das vozes que intercalam as relações sociais, históricas, culturais e de poder (GOIÁS, 2012, p. 69).

Com o referido documento, esperava-se que os estudantes pudessem alcançar “uma experiência significativa na aprendizagem da língua inglesa na educação básica” (GOIÁS, 2012, p. 70). A Secretaria de Educação do Estado de Goiás propôs o detalhamento do currículo de LI, veiculado pela Proposta Curricular do Estado de Goiás (2012), que especificou conteúdos da disciplina em questão para todas as séries – desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano Ensino Médio.

A partir de 2020, o Estado começou a vivenciar a implementação de um novo currículo, o DC-GO que, como descreve o documento,

é fruto de uma ação cultural coletiva em torno da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território goiano. Essa ação envolveu

inúmeras frentes de estudo, investigações, análise e diálogo com professores da educação básica e da educação superior, via(re)elaboração curricular. Para o Ministério da Educação (MEC), a (re)elaboração se refere “ao processo de tradução da BNCC em um documento curricular local e contempla tanto as redes que farão a sua primeira elaboração curricular, quanto as redes que já possuem currículo e farão uma atualização alinhada à BNCC” (BRASIL, 2017, p. 06.). (GOIÁS, 2018a, p. 41)

O DC-GO descreve as aprendizagens essenciais que os alunos de todo o Estado goiano, tanto da Educação Infantil, como do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) deverão desenvolver e apresenta uma estrutura que de acordo com o documento:

assemelha-se à BNCC, pois mantém a apresentação da Educação Infantil ancorada em direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos de aprendizagem e do Ensino Fundamental em áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e componentes curriculares (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia). A exemplo da BNCC, o DC-GO também é regido por dez competências gerais que permeiam todas as etapas da Educação Básica bem como todas as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Estas competências gerais são o alicerce das competências específicas de área e de componentes; dos objetivos de aprendizagem e das habilidades (GOIÁS, 2018a, p. 43).

No entanto, apesar da semelhança do documento com a BNCC, ele destaca que vai “além da Base” (GOIÁS, 2018a, p. 44, 45), ao considerar as especificidades do contexto social, histórico, geográfico e cultural goiano e foi elaborado por profissionais da educação inseridos no contexto goiano. Caracteriza o contexto goiano, apontando sua diversidade, a partir da descrição do conceito de Goianidade.

Independentemente das ações anteriores realizadas para o avanço do ensino de LI nas escolas públicas da rede Estadual de Goiás, como a escolha do livro didático, capacitação para uso do livro adotado, formação continuada de docentes para o aprimoramento do ensino de LI na Rede Pública Estadual de Goiás, a implantação do Currículo de Referência e, mais recentemente, a implementação do Documento Curricular para Goiás – DC-GO, os professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás ainda mantêm o discurso da negatividade em se tratando das aulas de inglês, o que percebo claramente na escola pública onde trabalho. Esse discurso é referente à dificuldade de se ensinar em salas numerosas, promover a prática social da língua inglesa e lidar com os desafios do trabalho docente, como uma possível falta de

interesse dos alunos. Em termos de infraestrutura, há o comentário geral entre os docentes acerca da carência de recursos e de materiais de apoio para as aulas de LI.

O contato que tenho com professores da Rede Estadual, ao longo de minha experiência profissional, faz-me perceber que o discurso de mudanças no âmbito escolar parece ser complexo e, muitas vezes, gera receios, angústias, aflições e resistências às novas medidas, levando os docentes a preferir permanecer com as dificuldades existentes a terem que enfrentar as novas propostas do ensino. Por que será que isso acontece?

O que se ouve por parte dos professores da rede estadual de Goiás é que eles não têm voz frente às mudanças. Queixam-se de que não são convidados a participar das discussões sobre as transformações que se fazem necessárias na escola. Para eles, essas são simplesmente implementadas, impostas e, muitas vezes, parece que a própria equipe gestora-pedagógica da escola, que deveria estar mais preparada para direcioná-los, mal compreende as inovações que chegam à escola. Além disso, não há a devida problematização por parte dos professores sobre o que é preciso mudar nas escolas em se tratando do ensino e aprendizagem da língua inglesa, quais objetivos se deseja atingir e quais interesses essas mudanças irão atender.

Sobre as propostas curriculares e suas implicações para a prática dos professores, Gimenez (2009) aponta que há dois mundos paralelos: o mundo dos documentos oficiais e o mundo real da sala de aula. De acordo com a autora, as diretrizes governamentais parecem não ter nenhum impacto real. Isso em parte se justifica pela forma como as políticas educacionais são apresentadas. Em geral, são propostas como políticas simbólicas que, como pontuam Rizvi e Lingard (2010), não são acompanhadas do devido investimento na sua implementação e na formação continuada do professor para viabilizar tal implantação.

A lacuna entre as políticas relativas às línguas<sup>3</sup> e o que ocorre na prática, nas salas de aula é comentada também por Rajagopalan (2013, p. 77). Como o autor explana:

A configuração e a execução da política linguística num país, num estado, estão repletas de possibilidades de deslizos e desencontros. Muitas vezes, elas esbarram em práticas divergentes adotadas na esfera de ensino de línguas adotadas (RAJAGOPALAN, 2013, p. 77).

---

<sup>3</sup> Importante destacar que para Rajagopalan (2014), as políticas de ensino devem estar contempladas na política linguística de um país. Para o autor, “A política linguística concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser, de outra forma, ao ensino da (s) língua (s) que fazem parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, enfim, de um povo” (RAJAGOPALAN, 2014, p. 73).

Em uma pesquisa que investigou como os professores reagiam em relação a um processo de mudança curricular, Maciel (2013, p. 238) observou que “apenas a proposição de documentos não garante sua aplicação na sala de aula”. Essa discrepância entre proposição e aplicação de políticas de ensino ocorre, de acordo com Gimenez (2009, p. 43), pois, muitas vezes, as diretrizes curriculares “não tratam diretamente das questões prementes para professores e alunos, questões essas geralmente vinculadas às condições de ensino/aprendizagem nas escolas”.

Em face de tais problemáticas, Maciel (2013, p. 238) afirma que outras atitudes seguidas da implementação curricular seriam importantes, tais como “investimento em formação continuada, em infraestrutura, em materiais didáticos, na colaboração de profissionais da área, entre outras”. Ou seja, as propostas curriculares deveriam atender as necessidades dos contextos locais, tentar suprir os possíveis déficits na formação dos professores, sendo implementados e reinterpretados localmente, procurando, assim, atender a realidade do contexto local, tanto do micro, como do macro contexto.

Como pontua Rajagopalan (2014, p. 74), o professor, em seu contexto de atuação local, deve

agir em conformidade com a macropolítica vigente – o que não o isenta, na qualidade de um profissional capacitado, de ter suas próprias opiniões a respeito de não só como conduzir suas práticas pedagógicas, mas também como e por que ensinar determinadas línguas como parte do currículo escolar em detrimento de outras [...] cabe ao professor expor suas opiniões a respeito e fazer valer suas preferências, tentando influenciar mudanças na política linguística em seus mais variados níveis (RAJAGOPALAN, 2014, p. 74).

Tendo em vista o papel do professor na implementação das políticas educacionais, acredito, portanto, ser relevante o estudo sobre como os professores estão implementando um novo currículo nas escolas goianas, ou seja, como esse contexto local está lidando com a BNCC, abrindo espaço para ouvir a opinião dos professores sobre essa nova política educacional. Nesta pesquisa, focalizo, portanto, as crenças dos professores a partir da implantação do Documento Curricular para Goiás – DC-GO, componente curricular língua inglesa.

A necessidade de compreender as crenças como um dos principais fundamentos da formação e profissionalização do professor reside em conhecer o que direciona as ações dos professores, especificamente aqui, como se está configurando essa proposta curricular mais recente para esses profissionais no âmbito de suas salas de aula de língua inglesa. Para

investigar as crenças dos professores, me apoio na definição de crenças de Barcelos (2001), que, para a autora, as crenças são “opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2001, p. 72).

São essas crenças que orientam a abordagem de ensinar do professor, como explica Oliveira (2009):

quando esses professores entram em suas salas de aula, sabe-se que são, consideravelmente, orientados por suas intuições, teorias, concepções e crenças sobre o que venha a ser o processo de ensino e aprendizagem, a linguagem, a língua, a cultura-alvo, seus próprios papéis enquanto professor de LE, ou seja, pautados em uma abordagem de ensinar (OLIVEIRA, 2009, p. 15).

Entendo, também, que as crenças dos professores implicam a raiz de alguns dos problemas concernentes aos constantes fracassos de iniciativas que têm o objetivo de inovar a escola, quando os pressupostos pedagógicos que orientam essas iniciativas entram em choque com as crenças dos professores. Como define Barcelos (2006, p.18), as crenças são “uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”. Por esse motivo, elas variam de professor a professor, de contexto a contexto, influenciadas pelas experiências que esses vivenciam em sua vida pessoal e profissional.

É comum pensar na inovação da escola, mas se esquecer dos professores que lá trabalham e que atuam diretamente com os alunos, influenciando-os por meio de suas crenças e práticas educativas escolares. Comumente, as transformações na estrutura educacional vêm impostas, de cima para baixo; dificilmente, os professores têm voz para se posicionarem sobre essas transformações, ficando, de um lado, as políticas educacionais, os projetos governamentais, os programas e as escolas tentando inovar o cenário da educação e, na contramão de todo esse contexto, os professores, sem informações e uma formação apropriada para atender às demandas desse contexto que se deseja instalar.

Entendo serem benéficas as mudanças nas escolas. Uma vez que a sociedade muda constantemente, as escolas precisam também acompanhar tais mudanças de forma que o ensino que oferece faça sentido aos alunos. Porém, nesse processo de mudança, é preciso prestar atenção aos professores e suas crenças, com o propósito de conhecer o que fundamenta suas ações e o que pode estar levando-os a insistir em certas práticas ou impedindo-os de mudar suas práticas profissionais. As crenças constituem-se guias de ação e de rotina que orientam os

professores em suas práticas profissionais, e precisam ser constantemente refletidas tanto em sua formação quanto em sua atuação profissional, com vistas a explicitar o que está implícito. É através das investigações sobre crenças que podemos entender as maneiras que os professores agem em diferentes situações, bem como levá-los a reconhecer suas próprias crenças para refletir sobre elas e ressignificá-las.

Não se pode culpabilizar os professores pelas dificuldades de transformações das escolas. Na verdade, trata-se de uma soma de fatores que podem impulsionar a escola e os seus profissionais a se transformarem. Como Morin (2011) pontua, para acontecer uma reforma de concepções, precisamente, os professores e também as instituições deverão estar abertas para essas transformações. Sendo assim, considero que a oportunidade de os professores verbalizarem suas crenças sobre o currículo pode ser uma maneira de ouvir os professores, suas percepções sobre as novas diretrizes curriculares e como essas estão orientando (ou não) suas ações no ensino da língua inglesa.

Diante do exposto, pretendo voltar meu olhar para crenças que circulam em escolas da rede estadual de Goiás sobre o Documento Curricular para Goiás – DC-GO. Política educacional não se limita à proposição de documentos pelo governo. Investigar a implementação dos documentos oficiais é igualmente importante. Ao deparar-me com o cenário da implementação desse documento curricular no estado, percebo quantas lacunas ainda existem para que tenhamos qualidade no ensino de língua inglesa. Percebo discursos contraditórios, objetivos educacionais que não se concretizam na prática escolar, e, principalmente, o posicionamento do fracasso dessa disciplina nesse contexto escolar.

Ainda são poucos os estudos que consideram a complexa relação entre as políticas educacionais e as práticas de sala de aula, mais especificamente, como essas são “negociadas e (re)construídas no processo de implementação” curricular (MENEKN; GARCIA, 2010, p. 1). Sendo assim, considero importante investigar como os professores estão experienciando o processo de implementação de um novo documento curricular, os impactos desse documento em suas crenças e formas de ensinar e eventuais mudanças que podem estar ocorrendo na estrutura e na organização da escola.

Como justificativa para a realização desta pesquisa, vem, em primeiro lugar, minha própria necessidade de conhecer em profundidade, como professora de inglês de escola pública, o Documento Curricular para Goiás – DC-GO, e conseqüentemente, refletir sobre como ele pode conduzir minhas atitudes didático-pedagógicas em sala de aula, o que me permitirá encontrar caminhos favoráveis para desencadear ações que beneficiem meus alunos.

A presente pesquisa se justifica também pela possibilidade de contribuir para reflexões e discussões sobre reforma educacional e políticas de ensino realizados, atualmente, no âmbito da Linguística Aplicada, que é um ramo de investigação de natureza interdisciplinar, que tem como objetivo o entendimento, a explicação e a busca de resolução de problemas de uso da linguagem, entendida como processo. A Linguística Aplicada é um campo teórico que parte da linguagem, e parte da perspectiva que tudo o que ocorre em sala de aula é mediado pela linguagem. Acreditando também que as crenças dos professores podem ter implicações no ensino e na aprendizagem de línguas, analisar as crenças de professores em relação a um novo currículo, recém implantado, pode levar à problematização do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa em contexto de escola pública, um contexto que se apresenta bastante problemático e desafiador, podendo assim contribuir para uma visão mais madura e consciente do papel que nós professores estamos desempenhando.

Esta pesquisa, portanto, tem como objeto de estudo as crenças de profissionais da educação no contexto da reforma curricular da Rede Estadual de Educação de Goiás, com foco para a língua inglesa. O objetivo geral da pesquisa é analisar as concepções trazidas pelo novo documento curricular da Rede Estadual de Goiás para a área de língua inglesa – o DC-GO - e investigar como professores de inglês e elaboradores do currículo significam tal proposta em se tratando do ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Os objetivos específicos da pesquisa foram:

- 1) Identificar as concepções de ensinar e aprender LI que podem ser depreendidas do novo documento curricular da Rede Estadual de Goiás – o DC-GO,
- 2) Investigar as crenças de professores de língua inglesa e dos elaboradores do currículo no tocante ao ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública no processo de reforma curricular da Rede Estadual de Goiás,
- 3) Problematizar aspectos da implementação do novo documento curricular à luz das concepções de currículo, de ensinar e aprender dos participantes.

De acordo com os objetivos específicos propostos, apresento as perguntas norteadoras da presente pesquisa:

- 1) Quais as concepções de ensinar e aprender a LI que podem ser depreendidas do Documento Curricular para Goiás – DC-GO? De que forma o DC-GO se relaciona com os preceitos da BNCC?

- 2) Quais as crenças dos professores de inglês e elaboradores quanto ao novo documento curricular e ao processo de ensinar e aprender LI? De que modo as crenças dos professores e elaboradores se relacionam com as concepções de ensinar e aprender a LI do novo documento curricular?
- 3) De que maneira as concepções de currículo, de ensinar e aprender LI dos participantes podem lançar luz ao processo de implementação de um novo documento curricular?

Defendo aqui a tese de que a existência de um documento curricular para o Estado de Goiás pode ser benéfica aos professores de inglês que, sem a devida formação, se sentem perdidos sobre como poderão elaborar suas aulas, ou seja, com quais propósitos. No entanto, o processo de implementação curricular precisa ser muito bem planejado. Sem a devida reflexão e problematização sobre as concepções de língua(gem), de ensinar e de aprender que um documento curricular traz é muito difícil que este, por si só, provoque mudanças nas abordagens de ensino que, muitas vezes, estão há anos arraigadas em determinados contextos de ensino, como o contexto de escola pública.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e etnográfica, que se enquadra dentro de um paradigma interpretativista. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois tem a finalidade de estudar um contexto com preocupação social e com a visão dos diversos participantes deste contexto.

O estudo contou com a participação de quatro professores de Língua Inglesa, doravante PP, de duas escolas públicas estaduais de uma cidade do interior no Estado de Goiás. Também participaram da pesquisa os responsáveis pela elaboração do DC-GO, doravante PE, no que diz respeito ao componente curricular língua inglesa.

Primeiramente, foi feito o estudo do DC-GO para analisar as concepções de língua(gem), de ensinar e de aprender línguas que subjazem esse documento. Uma entrevista semiestruturada com os dois responsáveis pela elaboração do DC-GO também foi conduzida, para que pudesse saber mais detalhes do processo de elaboração do referido documento, incluindo objetivos e expectativas que se pretendia atingir com as novas diretrizes.

Em seguida, foram conduzidas duas entrevistas semiestruturadas com os quatro professores de inglês, no intuito de saber como eles significavam a proposta da reforma curricular, ou seja, para conhecer as crenças dos professores tanto a respeito do currículo utilizado até então - Currículo de Referência (CR) - e de que forma esse documento atendia ou não as necessidades do contexto em que trabalhavam, quanto em relação ao DC-GO, novo documento curricular que estava entrando em vigor em 2020. Planos de aula produzidos pelos



professores participantes foram também considerados como dados secundários para acessarmos as crenças desses profissionais.

A presente tese está dividida em 3 capítulos: o primeiro traz a Fundamentação Teórica que embasou este estudo, composto de três subseções: “Crenças no ensino e aprendizagem de línguas: alguns conceitos”, “Caminhos trilhados pela LE no Brasil até os dias de hoje” e “A BNCC e o componente curricular língua inglesa: visões de linguistas aplicados”. No segundo capítulo, apresento a metodologia utilizada no estudo e, no terceiro, trago as análises dos dados coletados para esta pesquisa. Os dados que serão apresentados visam responder a primeira, a segunda e a terceira perguntas de pesquisa.

## CAPÍTULO 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O capítulo de fundamentação teórica está dividido em três seções: uma sobre as crenças no ensino e aprendizagem de línguas, uma sobre os caminhos trilhados pela LE no Brasil até os dias de hoje e a terceira sobre a BNCC, com foco para a área de LI. O enfoque, a justificativa e os autores que embasaram as considerações que teço são apresentados no início de cada uma das três seções.

#### **1.1 Crenças no ensino e aprendizagem de línguas: alguns conceitos**

Tendo em vista que analiso como os professores e elaboradores de currículo significam a proposta do Documento Curricular para Goiás – DC-GO, inicio este capítulo de fundamentação teórica com uma discussão sobre crenças no ensino e aprendizagem de línguas, com foco para as crenças de professores. Busquei subsídios principalmente nos seguintes autores: Almeida (2012), Aragão (2008), Barcelos (2000, 2001, 2004, 2006, 2007, 2010, 2011, 2012, 2013, 2015), Borg (2003), Kalaja e Barcelos (2003, 2013), Pajares (1992), Silva (2007), Woods (1996),

Inicialmente, segundo Barcelos (2004), os estudos sobre as crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas começaram internacionalmente em meados dos anos 80, notadamente pelas pesquisas precursoras de Honsfeld, em 1978. Já no âmbito nacional, de acordo com Barcelos (2004) e Silva (2007), as pesquisas sobre as crenças se iniciaram em meados dos anos 90, mais precisamente com os estudos de Leffa (1991), Almeida Filho (1993, 2002) e Barcelos (1995). Nessa época, despertou-se o interesse pelas crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas dentro da Linguística Aplicada. No entanto, como aponta Barcelos (2007, p. 113), “o conceito de crenças é tão antigo como nossa existência, pois, desde que o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo”. Em vista disso, crença não é um construto apenas da educação, sendo assim sua referência não está somente ligada ao ensino e aprendizagem, mas é inata ao ser humano: “Essa visão é baseada na suposição de que as

crenças são os melhores indicadores das decisões que os indivíduos fazem ao longo de suas vidas<sup>4</sup>” (PAJARES, 1992, p. 307).

Segundo Barcelos (2004) e Silva (2007), as investigações sobre as crenças não estão, portanto, restritas à área da Linguística Aplicada (LA), estando presentes em outras áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Educação, a Sociologia, a Psicologia e a Filosofia. Com essa diversidade de áreas de pesquisas sobre as crenças, produziu-se uma variedade de estudos e terminologias, ou seja, diferentes nomenclaturas e abordagens para se referir e investigar as crenças.

Como pontua Barcelos (2004),

A existência desses diferentes termos sugere diferentes agendas e maneiras de investigar as crenças. Essas diferentes maneiras dão origem a, basicamente, três momentos de investigação das crenças – como elas começaram sendo investigadas e como são investigadas hoje (BARCELOS, 2004, p. 133).

Silva (2007) apresenta as nomenclaturas e definições utilizadas nas pesquisas sobre as crenças no processo de ensino de aprendizagem de línguas, bem como os autores que as introduziram. São elas: “Mini-teorias de aprendizagem de línguas dos alunos” (HONSELFELD, 1978), “Representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “Filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAN; VANN, 1987), “Crenças culturais” (GARDNER, 1988), “Representações” (RILEY, 1994), “Teorias folclórico linguísticas de aprendizagem” (MILLER; GINSBERG, 1995), “Abordagem” ou “Cultura de Aprender”, “Cultura de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 1993), “Cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997), “Concepções de aprendizagem” (BENSON; LOR, 1999), “Crenças e culturas de aprender línguas” (BARCELOS, 1995), “Mitos” (CARVALHO, 2000), “Imaginários” (CARDOSO, 2002), “Crenças” (ANDRÉ, 1996; FÉLIX, 1998; PAGANO et. al., 2000; BARCELOS, 2001, 2004a, 2004b, 2006; MASTRELLA, 2002; PERINA, 2003 e LIMA, 2005).

De acordo com Pajares (1992, p. 309), conceituar o termo crenças “é na melhor das hipóteses um jogo de escolha do pesquisador”, por considerar haver muitos pseudônimos tais como:

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceitos, disposições, as teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos,

---

<sup>4</sup> Original em inglês: “This view is based on assumption that beliefs are the best indicators of the decisions individuals make throughout their lives”. (PAJARES, 1992, p. 307).

estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento e estratégia social (PAJARES, 1992, p.309).

Devido a essa diversidade de termos, Woods (1996) se refere a uma “floresta terminológica” para corroborar com a complexidade desse construto.

Nesta pesquisa, diante dessa variedade de terminologias, adoto os termos “concepções”, quando me refiro às ideias sobre língua, ensino e aprendizagem inferidos dos documentos oficiais que regem o ensino e aprendizagem de língua inglesa (BNCC e DC-GO) e “crenças” para me referir às percepções dos participantes de pesquisa sobre os documentos oficiais e sobre o processo de ensino e aprendizagem de inglês.

Da mesma forma que as terminologias, as conceituações de crenças também divergem. Segundo Coelho (2006), as conceituações de crenças divergem de acordo com as particularidades de cada um que usa o termo, e as raízes contextuais justificam cada um. Contudo, mesmo com essa diversidade de terminologias e definições adotadas na Linguística Aplicada, todas se deparam com o mesmo objetivo: a referência à “natureza da linguagem e ao ensino/aprendizagem de línguas” (BARCELOS, 2004, p. 132), e são utilizadas em estudos diversificados, priorizando alunos ou professores, ensino ou aprendizagem de línguas.

Horwitz (1987), por exemplo, imprime que as crenças representam fundamentos e concepções construídas a partir de experiências vivenciadas pelos sujeitos ou a partir de seus encontros com os outros. As experiências com o processo de ensino e aprendizagem são experiências individuais, portanto as crenças se modificam de uma pessoa para outra. É importante salientar o compartilhamento de experiências, pensamentos, opiniões de pessoas que estimamos ou acreditamos, e, portanto, suas crenças podem influenciar a formação, manutenção, deslocamento ou ressignificação de nossas crenças. Como afirma Barcelos (2011), crença é um conceito cognitivo, mas também social “porque [elas] nascem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.” (BARCELOS, 2011, p. 299).

Morais (2018) aponta que umas das principais razões para averiguar e argumentar sobre crenças na aprendizagem de outro idioma é a complexidade que este conceito traz, já que está relacionado ao comportamento humano relativo a fatores mentais, culturais, sociais e políticos. As crenças são, portanto, um construto complexo, ligado às percepções do indivíduo sobre

aquilo que ele conhece e acredita ser verdadeiro (DEWEY, 1993). Como afirma Lima (2005), as crenças são como

[Um] filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe tanto na dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças (LIMA, 2005, p. 22).

Com foco no professor, Richards e Lockhart (1994) definem as crenças como opiniões ou conjunto de opiniões com base nos valores e nos objetivos que o professor tem relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, na maneira que desempenha sua função e na impressão que tem do seu local de trabalho. As crenças são, por conseguinte, baseadas no(s) contexto(s) no qual(is) o sujeito está inserido.

Barcelos (2004, p. 132), tal como Richards e Lockhart (1994), também define crenças como sendo “opiniões e ideias que os alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Essa definição é ampliada pela autora em 2006, e inclui não só a definição para o conceito, como a natureza das crenças. Para Barcelos, as crenças são

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Como ressaltado anteriormente a partir da definição de Horwitz (1987), as crenças são construídas a partir das experiências do sujeito, considerando o contexto social e cultural em que está inserido. Além disso, variam de pessoa para pessoa e são influenciadas pelas opiniões de pessoas em quem confiamos, admiramos ou consideramos importantes em nosso convívio, e com quem mantemos relações de compartilhamento de experiências. Nessa concepção, as crenças estão diretamente associadas às experiências vividas anteriormente pelos indivíduos, por experiências compartilhadas com seus pares, que fazem parte de sua vivência diária, por seus pensamentos e percepções de tudo que é vivenciado, positivo ou negativamente, em situações vividas tanto no âmbito profissional, como na vida pessoal.

Essa natureza interativa e contextual das crenças é ressaltada na definição de Oliveira (2013, p. 77-78), para quem crenças são

Processos construídos, cultural e socialmente, a partir de experiências pessoais (problemas, sentimentos, impressões e da interação com o ambiente), que o indivíduo vive. E ainda acerca de sua reflexão, acerca do conhecimento adquirido por intermédio dessa convivência. Por isso, compreender a natureza das crenças denota compreender o contexto em que elas são inseridas, e estudá-las traz como relevância ao aprendiz o autoconhecimento e a adaptação no processo de lidar com valores compartilhados (OLIVEIRA, 2013, 77-78).

As crenças podem ser, assim, resultado de experiências vividas por uma pessoa ou um grupo que vivenciam as mesmas situações ou situações parecidas. Em se tratando do contexto educacional, as crenças podem ser individuais, apontando percepções, pensamentos do sujeito, refletindo as suas experiências em sala de aula, por exemplo, ou representarem as crenças de um grupo, que refletem experiências compartilhadas socialmente na escola ou fora dela.

Como ressalta Gonçalves (2002, p. 73),

as concepções e crenças individuais são frequentemente partilhadas, organizam-se em verdadeiras teorias de senso comum mais ou menos difundidas na comunidade. Facilitam a adaptação e o funcionamento individual em muitas situações interpessoais. Na escola também assim é. Existe um corpo de conhecimento implícito, partilhado no seio do grupo. Mas, por uma razão ou por outra, alguns alunos parecem não partilhar de aspectos essenciais desse conhecimento tácito, não interpretam ou não agem em consonância nem de acordo com as expectativas (GONÇALVES, 2002, p. 73).

Isso significa que cada pessoa tem uma maneira de refletir, perceber e vivenciar essas experiências. Portanto, suas crenças estão ligadas às suas vivências, definindo as decisões, modificando pensamentos e atitudes, as práticas de determinadas atividades, incorporando, problematizando ou refutando determinadas crenças. Por esse motivo, Silva (2005) aborda em sua definição os “graus distintos de adesão” às crenças. De acordo com Silva (2005), crenças são

Ideias ou conjunto de ideias para as quais apresentamos graus distintos de adesão (conjecturas, ideias relativamente estáveis, convicção e fé). As crenças na teoria de ensino e aprendizagem de línguas são essas ideias que tanto alunos, professores e terceiros têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que se (re)constrói neles mediante as suas próprias experiências de vida e que se mantêm por um certo período de tempo (SILVA, 2005, p. 77).

Independentemente de os sujeitos questionarem ou rejeitarem as crenças, a sua veracidade não será contestada, mas sim poderá se transformar com a incorporação e inclusão de novos conhecimentos e experiências, e a partir daí essas crenças serão modificadas ou não.

Por isso Silva (2005) pontua que as crenças se mantêm por um “certo período de tempo”, pois elas podem ser ressignificadas e modificadas.

Para Silva e Figueiredo (2006, p. 114), a importância de investigar as crenças radica no “fato de focalizar o modo como os indivíduos constroem suas próprias abordagens em relação ao processo de ensino e aprendizagem”. Assim, as crenças no processo de ensino e aprendizagem de línguas representam uma possibilidade, dentre outras, de estudar as suas possíveis influências no agir do professor. Tem-se, assim, uma das características das crenças apontadas por vários autores que é sua influência nas ações. Como já afirmava Pajares, em 1992, “poucos discordam do fato de que as crenças que o professor carrega influenciam seu julgamento e percepção, os quais, por sua vez, afetam seu comportamento na sala de aula.”<sup>5</sup> (PAJARES, 1992, p. 307).

Sobre as crenças dos professores, Freeman e Johnson (1998) advogam que

[...] os professores não são recipientes vazios esperando ser preenchidos com habilidades pedagógicas e teóricas; eles são indivíduos que adentram os programas de formação de professores com experiências anteriores, valores pessoais, e crenças que informam o seu conhecimento sobre o ensino e moldam suas ações em sala de aula<sup>6</sup> (FREEMAN; JOHNSON, 1998, p. 401).

Considerando que os professores trazem para os cursos de formação crenças que adquiriram durante toda sua trajetória escolar, enquanto alunos, Freeman (1990) pontua que é preciso compreender os pensamentos e concepções do professor, antes de querer explicar suas ações.

As crenças, na perspectiva de Johnson (1994), não somente afetam a percepção e o julgamento, influenciando o dizer e a ação do professor em sala de aula, mas também

[...] desempenham um papel decisivo no modo como eles aprendem a ensinar, ou seja, como eles interpretam novas informações sobre ensino e

---

<sup>5</sup> Original em inglês: “Few would argue [dispute the fact] that the beliefs teachers hold influence their perceptions and judgments, which, in turn, affect their behavior in the classroom”. (PAJARES, 1992, p. 307).

<sup>6</sup> Original em inglês: “(...) teachers are not empty vessels waiting to be filled with theoretical and pedagogical skills; they are individuals who enter teacher education programs with prior experiences, personal values, and beliefs that inform their knowledge about teaching and shape what they do in their classrooms”. (FREEMAN; JOHNSON, 1998, p. 401)

aprendizagem e como essas informações são traduzidas nas práticas de sala de aula <sup>7</sup>(JOHNSON, 1994, p. 439).

A ligação que existe entre as crenças e as ações, no ensino e aprendizagem de línguas, está diretamente associada com o modo de atuação delas nas atitudes dos alunos e professores dentro de um determinado contexto de aprendizagem. Mas essa associação direta entre as crenças e a prática do professor na sala de aula nem sempre é possível de se estabelecer, pois existem outros fatores que podem interferir nesse processo; portanto, “não temos dados suficientes ainda para afirmar a natureza dessa correlação” (BARCELOS, 2001, p. 74). É o que ressalta também Borg (2003, p. 21), quando afirma que “a prática em sala de aula dos professores de língua é moldada por uma ampla gama de fatores interagentes e muitas vezes conflitantes”<sup>24</sup>. Sendo assim, são vários os fatores que compõe o complexo processo de formação das crenças e os fatores contextuais possuem grande influência nesse processo.

Barcelos e Kalaja (2013, p. 2) pontuam que “as crenças sobre a aprendizagem e ensino de línguas que os professores possuem influenciam suas ações e ao mesmo tempo suas ações influenciam suas crenças”<sup>8</sup>. De acordo com os autores, “o relacionamento é interativo”<sup>9</sup>(2013, p. 2). Na maioria das vezes, o professor utiliza-se de suas crenças como um fator a mais, juntamente com o seu conhecimento, nas decisões sobre o que fazer em sala de aula (WOODS, 1996, p. 199). Contudo, a relação entre as crenças e ações pode ser estabelecida de diferentes maneiras.

Segundo Barcelos (2010), se apoiando nos estudos de Richardson (1996), estudos pioneiros sobre crenças e ação evidenciaram uma relação de causa e efeito entre crenças e ações, isto é, as crenças eram a causa das nossas ações. No desenvolvimento dos estudos, notou-se, entretanto, que a relação entre as crenças e ação poderia ser interativa ou bilateral (RICHARDSON, 1996; BARCELOS, 2010), ou seja, crenças podem inspirar as ações, mas as experiências vividas e repensadas ajudam a mudar ou formar novas crenças. Os autores apontam ainda uma relação hermenêutica como mais uma possibilidade de entender a relação entre crenças e ações (BARCELOS, 2010; RICHARDSON, 1996). Richardson (1996) afirma que pesquisas apontam para uma relação complexa entre crenças e ações, quando se estuda os

---

<sup>7</sup> Original em inglês: “[...] play a critical role in how teachers learn to teach, that is, how they interpret new information about learning and teaching and how that information is translated into classroom practices .”(JOHNSON, 1994, p. 439).

<sup>8</sup> Original em inglês: “that beliefs about language learning and teaching held by teachers influence their actions, and at the same time their actions influence their beliefs.” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 2)

<sup>9</sup> Original em inglês: “the relationship is interactive.” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 2)



processamentos dos pensamentos e das ações do professor dentro dos seus contextos de atuação. Portanto, muitas vezes, não existe convergência entre os dizeres e as atitudes, o falar e o agir, ou seja, nem sempre as crenças influenciam as ações e vice-versa (RICHARDSON, 1996 *apud* BARCELOS, 2010).

De acordo com Barcelos (2010),

ao procurar entender essa relação dentro do contexto, é preciso atentar para a existência de duas possibilidades: a primeira corresponde ao desencontro entre crenças e ações, ou seja, as crenças não correspondem necessariamente à ação; a segunda refere-se à influência dos fatores contextuais (BARCELOS, 2010, p. 27).

Segundo Barcelos (2010), as divergências entre crenças e ações é assunto de pesquisa de alguns autores (BORG, 2003; WOODS, 1996, 2003), visto que, muitas vezes, os sujeitos agem em desacordo com o que dizem que acreditam. Numa perspectiva semelhante, Kalaja e Barcelos (2003) e Barcelos (2006) afirmam que a partir do discurso do indivíduo se pode inferir suas crenças. No entanto, isso não significa que as crenças reflitam “a verdade” e nem que as atitudes dos indivíduos irão ao encontro de seu discurso.

Para Borg (2003, p. 81), os fatores contextuais “têm um papel importante na hora de determinar até que ponto os professores são capazes de programar a instrução de maneira congruente com suas ações”<sup>10</sup>, os quais podem desencadear desencontros entre as crenças e ações dos professores. O autor entende que “a prática dos professores não necessariamente reflete suas crenças” (BORG, 2003, p. 91), ou seja, na maioria das vezes, os professores estão cientes que as suas ações não refletem o que acreditam. Em um contexto escolar, esse fato pode ser facilmente identificado: os professores já possuem suas concepções formadas sobre como seria a melhor forma de trabalhar um determinado assunto ou uma prática em sala de aula que foi mais aceita.

Portanto, as crenças dos professores muitas vezes são influenciadas pelo contexto em que estão inseridos. Dentre esses fatores contextuais, Borg (2003) indica as exigências dos pais, diretores de escola e a sociedade; arranjo de sala de aula; políticas públicas escolares; colegas; testes; disponibilidade de recursos; condições difíceis de trabalho. A esses fatores, Barcelos (2007) inclui outros que são: a rotina de sala de aula, a maneira de aprender dos alunos e o material didático, as crenças dos professores sobre as expectativas e crenças dos alunos, salas

---

<sup>10</sup> Original em inglês: “contextual factors playing an important role in determining the extent to which teachers are able to implement instruction congruent with their cognitions” (BORG, 2003, p. 81).

cheias, alunos desmotivados, pressão para se conformar com professores mais experientes, proficiência limitada dos alunos, abordagem ou cultura de aprender do aluno, material didático e de terceiros. Entretanto, isso não significa dizer que não há como o professor escapar dos fatores contextuais que influenciam as crenças. Acredito que somente o professor, com sua agência, poderá decidir se e o quanto seu trabalho será interpelado por tais fatores contextuais. Caberá ao professor decidir se buscará modificar e inovar seu contexto de trabalho, rompendo com as dificuldades contextuais.

O contexto no qual o professor está inserido, conforme Barcelos (2010), muito influencia suas ações, pois o professor lida constantemente com interesses contraditórios – de um lado, possui suas crenças que norteiam como ele deve agir na sala de aula, para um ensino de melhor qualidade; de outro, existem as teorias e as pesquisas que ditam como ele deve agir; contudo, existe um contexto que, muitas vezes, não permite que ele faça nem o que acredita, e nem o que os teóricos propagam. Portanto, pode acontecer de o professor agir não de acordo com o que acredita ou com certos métodos e teorias, mas de acordo com o que é possível dentro da sua realidade, que muitas vezes não oferece outra opção possível de ser realizada.

Em suma, os principais fatores que desencadeiam e influenciam as crenças por parte dos professores seriam o contexto em que estão inseridos, seu desenvolvimento profissional e a prática na sala de aula. As experiências vivenciadas anteriormente, os modos e maneiras de perceber e interpretar práticas já vividas, métodos ou metodologias já utilizadas em suas salas de aulas podem trazer diferenças entre o que o professor diz e o que realmente faz. Vale ressaltar que o impacto pode ser diferente de um indivíduo para o outro.

Ao se depararem com certas crenças, o professor pode questionar suas práticas e mudá-las, procurando oferecer uma melhor aprendizagem aos alunos. No entanto, Barcelos e Kalaja (2013), respaldadas em Borg (2003), pontuam que “uma mudança nas ações não necessariamente leva a uma mudança nas crenças, ou vice-versa<sup>11</sup>”. De acordo com as autoras,

[...] as crenças são organizadas em grupos; as crenças anteriores, afirma-se, são mais difíceis de mudar porque estão mais intimamente relacionadas às emoções e ao senso de identidade do professor. Isso explica por que algumas crenças podem ser mais resistentes à mudança<sup>12</sup> (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 2).

<sup>11</sup> Original em inglês: “A change in actions does not necessarily lead to a change in beliefs, or vice versa”.

<sup>12</sup> Original em inglês: “beliefs are organized into clusters; earlier beliefs, it is claimed, are more difficult to change because these are more closely related to a teacher’s emotions and sense of self. This explains why some beliefs may be more resistant to change” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 2).

Há uma crença no Brasil que se arrasta há anos de que “não é possível aprender inglês em escolas públicas” (BARCELOS, 2007, p. 112) devido, principalmente, à realidade nas escolas públicas brasileiras com número elevado de alunos na sala de aula, carga horária reduzida da disciplina de inglês, escasso material didático, falta de infraestrutura e a desvalorização da disciplina. Essa crença é questionada por Tilio (2014):

A escola [...] tem a obrigação de prover o aluno com conhecimentos mínimos que o permitam *sobreviver* em situações simples - da mesma forma que fazem as demais disciplinas da grade curricular: Matemática, História, Geografia, Biologia, Química, Física, etc. Qualquer aluno sai da escola com conhecimentos mínimos sobre essas disciplinas; ninguém sai da escola matemático, historiador, biólogo, físico, etc. A partir da exposição aos conteúdos dessas matérias, o aluno escolhe em quais quer se aprofundar. Por que não pode ser da mesma forma com a língua estrangeira? Por que se espera que o ensino de língua estrangeira na escola deva tornar o aluno fluente no idioma? Por que o ensino que não alcance esse objetivo merece ser desqualificado? (TILIO, 2014, p. 938).

Será possível, então, reverter essa antiga crença? Barcelos e Kalaja (2013, p. 3), apoiadas em um estudo de Richards, Gallo e Renandya (2001), explicam que há fatores que levaram professores a mudar suas crenças - “fatores pessoais e os contextos profissionais transformados desempenham um papel importante no desencadeamento da mudança<sup>13</sup>” e, ainda, “fatores como insatisfação com a situação atual, mudança no contexto de ensino e conflito entre novas crenças e práticas atuais causam mudanças nas crenças dos professores”<sup>14</sup>

Barcelos (2007, p. 117) defende que “um dos aspectos que torna a mudança complexa e difícil é a natureza das crenças, que apresentam uma estrutura bastante complexa”. Citando Rockeach (1968), a autora explica que as crenças “se agrupam em crenças centrais e outras periféricas, sendo que as mais centrais são mais resistentes à mudança” (BARCELOS, 2007, p. 117). A autora afirma que crenças centrais possuem as seguintes características:

- a) são mais interconectadas com as outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças; (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o ‘eu’

<sup>13</sup> Original em inglês: “personal factors and the professional contexts turned out to play a strong role in triggering teacher change” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 3).

<sup>14</sup> Original em inglês: “factors such as dissatisfaction with the present situation, change in the teaching context, and conflict between new beliefs and current practices caused change(s) in the teacher beliefs” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 3).

do indivíduo; (c) são compartilhadas com os outros; e (d) derivam de nossa experiência direta (“ver para crer”) (BARCELOS, 2007, p. 117).

As crenças centrais, de acordo com Barcelos (2007), podem ser denominadas “crenças de estimacão”, termo usado por Dewey (1993), e estão relacionadas à identidade e à emoção do professor. Já as crenças periféricas são sobre gosto e “são arbitrarias, menos centrais e têm menos conexão” (PAJARES, 1992, p. 318).

Ainda para a autora, apoiada em Rokeach (1968) e Woods (1996)

quanto mais centrais as crenças (ou seja, incorporadas mais cedo, mais relacionadas com nossa emoção e identidade, e mais inter-relacionadas com as outras crenças), mais difícil mudá-las porque uma mudança (adição ou abandono de uma crença) implicaria uma mudança em todo o sistema (BARCELOS, 2007, p. 118).

Sobre o processo de mudança de crenças, considerando a natureza das crenças, Barcelos e Kalaja (2013) afirmam, portanto, que “a mudança é um processo muito complexo: velhas crenças devem ser desconstruídas e dar espaço para que outro conjunto seja reconstruído. Isso, por sua vez, pode levar a períodos de confusão e frustração”<sup>15</sup>. No entanto, as autoras concordam que “a mudança é gradual”<sup>16</sup> (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 3), sendo possível.

Barcelos (2007, p. 118) explica que qualquer mudança, tanto de crenças, como de ações, é gradual e complexa, pois é necessário “não só haver uma alternativa para ocupar o lugar dessa crença como também essa alternativa ser reconhecida como plausível de ocupar esse lugar nessa estrutura”, isto é, essa crença precisa ser aceita como verdadeira para ser aceita na estrutura das crenças do professor.

Pajares (1992, p. 320), respaldado por Posner *et al* (1982), traz um modelo de mudança de crença que emprega os conceitos de assimilação e acomodação. Para o primeiro autor, a assimilação acontece quando novas crenças são incluídas ao sistema de crenças do indivíduo. Já a acomodação se dá quando o sistema de crenças do indivíduo se reorganiza para receber novas crenças. Nos dois processos acontece uma mudança, mas quanto mais resistente for uma crença é mais possível que aconteça assimilação em vez acomodação, que exige uma mudança

---

<sup>15</sup> Original em inglês: “claims that change is a very complex process: Old beliefs have to be deconstructed and give room for another set to be re-constructed. This, in turn, might lead to periods of confusion and frustration”. (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 3)

<sup>16</sup> Original em inglês: “that change is gradual”. (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 3)

mais radical. De acordo com autor (1992), para que aconteça uma mudança de crenças, o professor precisa conceber suas crenças como insatisfatórias ou ter suas crenças desafiadas, percebendo que não é possível a assimilação de novas crenças no sistema existente, acontecendo uma anomalia, isto é, “rejeita-se algo que deveria ter sido assimilado” (1992, p. 321).

Ainda sobre o processo da mudança de crenças, Rokeach (1968) advoga que existe “o princípio da congruência de crenças”. De acordo com o autor, “dadas duas crenças ou subsistemas de crenças de igual importância, aquele mais semelhante ao outro é mais congruente<sup>17</sup>” e que

tendemos a valorizarmos uma determinada crença, sistema ou sistema de crenças em proporção ao seu grau de congruência com nosso próprio sistema de crenças e, além disso, tendemos a valorizar as pessoas na proporção do grau em que exibem crenças, subsistemas ou sistemas de crença congruente com o nosso. A congruência pode ser definida em termos de semelhança e importância<sup>18</sup> (ROKEACH, 1968, p. 83).

De acordo com esse princípio, depreendo que as crenças que são muito diferentes ou possuem uma discrepância muito acentuada das crenças do indivíduo ou do seu sistema de crenças não serão aceitas, sendo mais facilmente rejeitadas. Ou seja, o indivíduo tende a aceitar ou assimilar as crenças, pensamentos, opiniões que mais convergem, se assemelham ou são congruentes com as suas crenças ou com seu sistema de crenças.

Disso infiro que a mudança de crenças é um processo de difícil compreensão e que vários fatores estão interligados a essa mudança e podem influenciar esse processo tão complexo. Não só os fatores profissionais e pessoais, mas também os emocionais estão envolvidos no processo de mudança de crenças. Sentimentos como insatisfação, frustração, raiva, impotência também podem nortear esse contexto de mudança de crenças que acontece aos poucos, ou seja, gradativamente.

Sendo assim, as emoções estão ligadas de modo intrínseco às crenças. Para Barcelos (2015, p. 312), “se olharmos para a raiz da palavra *crença*, vejo que ela já revela o inter-relação com as emoções”. A autora, respaldada em Syal (2012), esclarece que

<sup>17</sup> Original em inglês: “Given two beliefs or subsystems of belief equal in importance, the one more similar to our own is the more congruent” (ROKEACH, 1968, p. 83).

<sup>18</sup> Original em inglês: “we tend to value a given belief, subsystem, or system of beliefs in proportion to its degree of congruence with our own belief system and, further, that we tend to value people in proportion to the degree to which they exhibit beliefs, subsystems, or systems of belief congruent with our own. Congruence can be defined both in terms of similarity and importance” (ROKEACH, 1968, p. 83).

a palavra crença vem de duas palavras: ser e viver. *Ser* vem de ser, ser é viver. *lief* vem da palavra indo-européia *leubh*, que significa amor. Portanto, crença significa estar apaixonado por. Uma verdadeira crença é algo que ressoa tanto no coração quanto na mente.

Segundo Barcelos (2015, p. 313), as crenças “estão inter-relacionadas, com as emoções sendo influentes para o pensamento e ação<sup>19</sup>”. A visão da autora é a mesma que a de Zembylas (2005, p. 467) quando aponta que “esses valores, crenças e emoções entram em jogo conforme os professores tomam decisões, agem e refletem sobre os diferentes propósitos, métodos e significados de ensino<sup>20</sup>”. Assim, entendo que o trabalho do professor, suas ações na sala de aula, as tomadas de decisões, além de serem influenciados pelas crenças, são também afetados pelas emoções. De acordo do Frijda e Mesquita (2000, p. 64),

As emoções influenciam o pensamento em geral, não somente as crenças. Elas fazem isso influenciando o pensamento bem como a seleção de informação. As emoções podem fazer a pessoa querer certas coisas e prestar atenção a algumas coisas e não a tudo a que possa ter prestado atenção ou pensado (FRIDJA; MESQUITA, 2000, p. 64).

Com base em autores como Damasio (2004), Winograd (2003) e Fridja *et al* (2000), Barcelos (2013) mostra a influência das emoções nas crenças e pontua quatro maneiras principais de essa influência acontecer:

Quadro 1 – Principais maneiras de influência das emoções nas crenças.

“Primeiro provocando mudanças nas operações mentais e na produção de imagens no cérebro bem como mudanças corporais” (DAMASIO, 2004)
“Segundo, ratificando e fornecendo evidência para as crenças” (WINOGRAD, 2003).
“Terceiro, conduzindo a atenção para a informação relevante”.
“Por fim, as emoções influenciam as crenças despertando, entremetendo e moldando as crenças ao criá-las, alterná-las, torná-las mais resistentes à mudança ou ampliá-las (FRIJDA et al., 2000)”

Fonte: Barcelos (2013, p. 174-175)

<sup>19</sup> Original em inglês: “to be interrelated, with emotions being influential for thought and action” (BARCELOS, 2015, p. 313).

<sup>20</sup> Original em inglês: “These values, beliefs and emotions come into play as teachers make decisions, act and reflect on the different purposes, methods and meanings of teaching” (ZEMBYLAS, 2005, p. 467).

Para Frijda e Mesquita (2000, p. 45), as emoções influenciam as crenças principalmente de duas maneiras: “elas podem causar crenças onde nenhuma existia, ou mudar crenças existentes, e elas podem aumentar ou diminuir a força em que uma crença é defendida”.

Sendo um fator importante na prática dos professores, Barcelos (2015) enfatiza que, na atualidade, muitos estudiosos têm destacado a indissociabilidade das emoções no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Como explica So (2005, p. 43 apud BARCELOS, 2015), no campo da Linguística Aplicada, emoções são “o resultado psicológico das interações dinâmicas entre diferentes camadas de sistemas internos e externos – fisiológicos, cognitivos, comportamentais e sociais”. Por esse motivo, para Barcelos (2015), as emoções são interativas e processuais (e não apenas um estado); elas “moldam e são moldadas pelo contexto sociocultural”, sendo, portanto, “construídas discursiva e culturalmente” (BARCELOS, 2015, p. 309).

É através das emoções que o homem estabelece os primeiros contatos e também a sua primeira forma de comunicação (CAMARGO, 2006). E, com o passar do tempo, as emoções permeiam todas as outras funções relacionadas ao processo emocional do ser humano, “funções como a linguagem, memória, percepção e atenção estão carregadas de emoções e sentimento, mesmo que às vezes estejam encobertas e seja difícil seu reconhecimento” (CAMARGO, 2006 p. 29).

Para Camargo (2006), as relações humanas que são permeadas pelo aspecto emocional acontecem dentre “indivíduos concretos que vivem na multiforme realidade social, que mantêm relações complexas com as pessoas ao seu redor, com instituições sociais (a família, por exemplo), com os produtos da cultura humana” (CAMARGO 2006, p. 30). Sendo assim, a instituição social escolar “é um espaço legítimo para a construção da afetividade, uma vez que está centrada na intervenção sobre a inteligência, de cuja evolução depende a evolução da afetividade” (ALMEIDA, 2012, p. 101).

A escola é palco de inúmeras interações entre os participantes que transitam nessa instituição, interações essas carregadas de emoções variadas, o que demonstra sua natureza emocional e não só cognitiva. Para o autor, nas instituições escolares há “uma programação que privilegia o aspecto cognitivo em detrimento do aspecto afetivo, o que é fruto de uma deturpação de perspectiva” (ALMEIDA, 2012, p. 102), mas o autor advoga que cognição e emoção “são inseparáveis, pois o desenvolvimento de um depende do desenvolvimento do outro” (ALMEIDA 2012, p. 102).

No que tange o trabalho do professor em sala de aula e a incidência de emoções positivas

e negativas, Marchesi (2008, p. 97) entende que

O trabalho no ensino está baseado principalmente nas relações interpessoais com os alunos e com outros colegas, razão pela qual as experiências emocionais são permanentes. Irritação, alegria, ansiedade, afeto, preocupação, tristeza, frustração, etc., são alguns dos sentimentos que vive o professor no seu dia-a-dia, com maior ou menor intensidade e amplitude. Alguns têm a sorte e o *bom-fazer* de conseguir que primem as emoções positivas; para outros, pelo contrário, predominam o infortúnio e as habilidades limitadas, o que faz com que as experiências negativas tenham maior peso (MARCHESI, 2008, p. 97).

Entendo que o nosso trabalho, de professor (a), em sala de aula é um trabalho carregado de emoções de diversas naturezas, por ser um trabalho feito inteiramente através e pelas relações interpessoais com os participantes do seu contexto de vivência. Por isso, Marchesi (2008, p. 99) afirma que “não há mais dúvida, [...], de que o conhecimento, o afeto e a ação estão entrelaçados na vida, principalmente em uma profissão tão carregada de emoção como é a docente”. Essas emoções podem ser positivas e/ou negativas, tanto na sua realização pessoal como profissional e o professor precisa saber lidar com elas para realizar o seu trabalho.

Marchesi (2008, p. 8), apoiado em Hargreaves (2004), cita alguns elementos que podem provocar tensão emocional na realização do trabalho do professor: “violência da sociedade, a marginalização de determinados grupos de pessoas, as desigualdades sociais e a falta de recursos familiares e pessoais contribuem para que as relações no seio da escola sejam potencialmente mais conflituosas”. Esses elementos podem impactar as salas de aula, uma vez que fatores contextuais externos incidem na atuação do professor e dos alunos. Como bem resume Almeida (2012, p. 103), a “sala de aula é um ambiente onde as emoções se expressam [...]. Como em qualquer outro meio social, existem diferenças, conflitos e situações que provocam os mais variados tipos de emoção”.

Como professora de língua inglesa, compreendo que a profissão de professor é verdadeiramente permeada por vários fatores emocionais, não só que afetam o professor, mas o aluno também; emoções positivas ou negativas que os indivíduos trazem consigo de seus contextos de vivência ou que são provocadas no próprio ambiente escolar. Sinto que é exigido de nós professores que não deixemos que esses fatores interfiram no nosso trabalho. Um professor que deixa as emoções aflorarem e interferirem no seu trabalho não é aceito por seus pares. Um comportamento que separa a razão da emoção é o considerado correto para a profissão docente. Mas, considero que razão e emoção são fatores indissociáveis na profissão de professor. Agir com emoção é, muitas vezes, visto como sinônimo de fracasso nas práticas



escolares. No entanto, para mim, aquele professor que se envolve com seu alunado, que é mais aberto e deixa suas emoções fluírem, sem tentar abafá-las, mas lidando com elas, tem mais resultados nas suas ações nas salas de aulas com seus alunos e, até mesmo, na sua vida pessoal. O professor se torna muito mais humano aos olhos dos alunos.

Nesta seção, discuti os vários termos e definições de crenças no ensino e aprendizagem de línguas. Apresentei os termos e definições escolhidos para nortear este estudo. Ressalto que entendo crenças, nesta pesquisa, como percepções, opiniões ou impressões sobre o nosso conhecimento de mundo, trazido por nossas vivências e experiências, positivas ou não, que nos interpelam em todos os nossos pensamentos, decisões e ações do dia a dia, tanto no âmbito pessoal como profissional.

Além de conceituar crenças, nesta seção, tratei da relação entre crenças e contexto, crenças e ações, bem como crenças e emoções do professor, que foram abordadas por serem relações que influenciam a compreensão do ensino e aprendizagem de LI e que permeiam o comportamento dos professores, que são peças fundamentais em qualquer mudança proposta em uma escola. Também abordei o processo de mudança de crenças e práticas do professor, evidenciando a natureza complexa e gradual desse processo. Mobilizar a relação entre crenças e outros construtos, bem como a mudança de crenças é relevante em se tratando desta pesquisa, pois podem explicar fatores que incidem nas crenças dos participantes deste estudo na implementação do DC-GO. Na próxima seção, discorro e analiso os caminhos perpassados pela LE no Brasil até os dias de hoje.

## **1.2 Caminhos trilhados pela LE no Brasil até os dias de hoje**

Nesta seção, faço uma revisão da história do ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil, considerando tanto os documentos oficiais que orientaram o ensino de línguas nas escolas brasileiras, quanto os métodos e/ou abordagens que se fizeram (e ainda fazem) presentes nas salas de aulas de LE brasileiras. Esse histórico é relevante, a meu ver, para entendermos as mudanças ocorridas nas legislações brasileiras quanto ao ensino formal da língua inglesa, até chegarmos ao documento mais recente, a BNCC, percebendo avanços e retrocessos nas políticas de ensino de inglês. Primeiramente, trago o percurso da língua estrangeira no Brasil, da chegada da língua inglesa nas escolas até a implementação da BNCC. Para tanto, me apoio

nos trabalhos de Chaves (2004), Chagas (1967), Leffa (1999), Lima (2008), Machado, Campos e Saunders (2007), Quevedo-Camargo e Silva (2017), Saviani (2007), Scaglione (2019), dentre outros. Em seguida, apresento e discuto os métodos e abordagens para o ensino de LE que fizeram parte da história do ensino de LE no âmbito da educação brasileira, me baseando nos seguintes autores: Abrahão (2015), Bakhtin (2003), Beato-Canato e Cristovão (2014), Bronckart (2012), Brown e Lee (2015), Caetano (2020), Celce-Murcia (2001), Harmer (2001), Jordão (2007), Kumaravadivelu (2001), Larsen-Freeman (2000), Leffa (1988), Marchuschi (2005), Mattos (2013), Monte Mór (2015), Prabhu (1990), Richards e Rodgers (2014), dentre outros. Apresento um percurso histórico que começa com abordagens e métodos mais tradicionais no ensino de línguas e que vai até perspectivas mais contemporâneas no ensino, após o período conhecido como Pós-método. Para cada um dos métodos, abordagens e/ou filosofias de ensino apresentados, teço considerações sobre as concepções de língua, de ensinar e aprender que podem ser depreendidas. Conhecer e elencar essas concepções se fez relevante, neste estudo, para que eu pudesse depreendê-las ao me debruçar na análise documental do DC-GO e das entrevistas dos participantes.

### **1.2.1 Histórico do ensino e aprendizagem de LE no Brasil**

No Brasil, em 1808, com a chegada da família Real, observou-se a necessidade do ensino de línguas modernas, como o inglês e o francês. Segundo Chaves (2004, p. 5) “é muito provável que os primeiros professores de inglês tenham surgido nesse momento”. Assim, criou-se uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa. O início do ensino formal da língua inglesa no país ocorreu com o decreto assinado no dia 22 de junho de 1809, pelo príncipe regente de Portugal D. João VI.

Em 1837, iniciou oficialmente no Brasil o ensino de línguas estrangeiras, com a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro:

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava no latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios (CHAGAS, 1967, p. 105 *apud* PAIVA, 2003, p. 53).

Como explica Leffa (1999), as línguas modernas, apesar de estarem inscritas no currículo, pareciam apresentar dois graves problemas: a carga horária estipulada, que era de responsabilidade dos administradores dos colégios, mais preocupados com a parte burocrática do que com o ensino da língua, e a ausência de uma metodologia adequada para o ensino dessas línguas. O autor pontua que não havia diferença entre a metodologia empregada no ensino das línguas modernas e das línguas mortas: o método de gramática e tradução era a forma de instrução de todas elas.

No ano de 1930, criou-se o Ministério de Educação e Saúde Pública e, em 1931, o primeiro ministro da educação Francisco Campos, com o Decreto nº 20.833 de 21 de dezembro de 1931 (BRASIL, 1931), modificou a carga horária das línguas modernas, alteração que ocorreu devido à redução no número de horas-aulas de latim (LEFFA, 1999). No ensino de línguas, de acordo com Leffa (1999, p. 53), a grande transformação ocorreu mesmo em termos de metodologia com o método direto, “ou seja, o ensino da língua através da própria língua”.

Scaglione (2019) e Lima (2008) advogam que, no governo de Getúlio Vargas, aconteceram modificações que promoveram a valorização das línguas modernas. Houve mudanças no ensino do inglês, que passou a ser obrigatório, e era facultativo junto com o alemão. A carga horária de latim foi reduzida e houve mudanças em relação à metodologia de ensino de línguas modernas, nomenclatura essa citada pela primeira vez em um documento nacional oficial. Outro fato importante que influenciou o ensino de línguas no Brasil, durante o governo de Getúlio Vargas, foi a Reforma Capanema, que manteve o ensino de LE na escola pública brasileira:

A reforma Capanema, de 1942, teve o grande mérito de equiparar todas as modalidades de ensino médio – secundário, normal, militar, comercial, industrial e agrícola – de um lado democratizando o ensino, ao dar a todos os cursos o mesmo status, embora, de um lado, tenha sido acusada por alguns de ser uma reforma fascista e de promover o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do Império. O próprio ministro Capanema, na sua exposição de motivos, ao apresentar o projeto ao governo, reforça a ideia de que o ensino não deve ficar apenas nos aspectos instrumentais (LEFFA, 1999, p. 55).

De acordo com Saviani (2007, p. 269), uma das mais importantes contribuições dessa reforma consistiu na mudança de orientações do ensino: de predominantemente instrumental para o uso dos métodos. Essa reforma apresentava três objetivos para a LE, de acordo com Quevedo-Camargo e Silva (2017, p. 261) “os instrumentais (escrever, ler, falar e compreender); os educativos (desenvolver hábitos de observação e reflexão), e os culturais”. Mas, na realidade,

conforme apontado por Machado, Campos e Saunders (2007), essa orientação, apesar de constar no documento, não era seguida ou era pouco seguida pelas escolas. A prática na sala de aula era o sistema “leia e traduza”, reduzindo o Método Direto a isso, continuando nas escolas o uso do método gramática e tradução, método esse, como veremos, presente até hoje no ensino de LI nas escolas públicas.

Em 1961, foi publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB – nº 4.024 (BRASIL, 1961) que promoveu a descentralização do ensino:

[...] a falta da obrigatoriedade do ensino de línguas nas escolas, formalmente colocada na LDB de 1961, foi um retrocesso para o desenvolvimento do ensino de língua estrangeira no Brasil. Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais não asseguraram uma inserção de qualidade desse ensino em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento e habilidades de uso correspondentes (MACHADO; CAMPOS; SAUNDER, 2007, s/p).

Sendo assim, as línguas estrangeiras deixaram de ser obrigatórias e passaram a ser optativas/complementares, deixando aos Conselho Estaduais de Educação a decisão de incluir ou não a disciplina no currículo escolar (BRASIL, 1961), ocasionando uma progressiva diminuição do número de línguas estrangeiras nas escolas. O documento também não indicava qual método deveria ser adotado no ensino de línguas estrangeiras, o que no meu entendimento é o mais correto, pois estudos mostram que não existe um método ideal para se ensinar a LE. Com essa medida, houve uma terceirização da aprendizagem no Brasil, passando a responsabilidade do ensino de LE das escolas de ensino regular para os centros de línguas, o que é uma realidade no país até hoje.

Uma segunda LDB foi publicada em 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971). Esse documento estabeleceu o período de 8 anos para o 1º grau (ensino fundamental) e três anos para o 2º grau (ensino médio), reduzindo em um ano em relação à formação anterior. Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, não houve alteração das recomendações da lei anterior; o ensino de LE continuou optativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (BRASIL, 1996) foi publicada em 20 de dezembro de 1996 (LDB nº 9.394/96). O documento modificou o ensino de 1º e 2º graus para, respectivamente, ensino fundamental e ensino médio, e incluía o ensino

obrigatório de uma língua estrangeira a partir da 5ª série, ficando a comunidade escolar responsável de escolher qual língua seria incluída no currículo. Também, para o ensino médio, foi estabelecida uma mudança parecida - foi decretado que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”, conforme consta no Art. 36, Inciso III (BRASIL, 1996).

Para complementar a LDB 9394/96 foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN – EF) (BRASIL, 1998). Quevedo-Camargo e Silva (2017) pontuam que esse documento foi elaborado pela necessidade de orientar melhor as diretrizes propostas na concisa e objetiva lei. Ainda, segundo os autores, os PCN vieram “esboçando caminhos pelos quais o ensino de línguas estrangeiras poderia responder às demandas dos estudantes, descritas como centralidade na leitura e escrita, ênfase no letramento, e valorização dos conhecimentos de mundo” (QUEVEDO-CAMARGO; SILVA, 2017, p. 262). De acordo com Leffa (1999, p. 60),

Os Parâmetros não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades dos alunos e as condições de aprendizagem (LEFFA, 1990, p. 60).

De acordo com esse documento, o ensino de inglês deveria se preocupar com a formação do cidadão e com o desenvolvimento social e cultural dos alunos, priorizando atividades que estimulassem o uso do idioma em diversas situações de comunicação. Sendo assim, o foco, além de ser a leitura e escrita, passou também a ser as interações comunicativas na língua-alvo, valorizando o conhecimento prévio do aluno.

Os PCN – Ensino Médio foram publicados em 2000. Nesse documento, as LE passaram a fazer parte da Parte II do documento, dedicada à Linguagem, códigos e suas tecnologias. O documento mantém a orientação do documento anterior sobre a inclusão de uma língua estrangeira obrigatória, escolhida pela comunidade e traz como novidade a possibilidade de uma segunda língua ser ofertada “em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 2000, p. 34). É importante pontuar que, com a reforma do Ensino Médio, em 2017, foi revogada a Lei 11.161 de 2005 que trazia a obrigatoriedade do ensino de Língua Espanhola, colocando o espanhol como optativo e trazendo a obrigatoriedade da Língua Inglesa.

Em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – OCEM (BRASIL, 2006). Esse documento traz orientações com relação à prática de ensino, especificamente para o ensino médio, seguindo o viés dos multiletramentos, letramentos crítico e digital. De acordo com Leffa (1999), as OCEM “trazem para o ensino de línguas, a perspectiva do letramento digital, associando educação com tecnologia” para, com isso, “chegar às dimensões cultural, intercultural e crítica da aprendizagem” (LEFFA, 1999. p. 61). O documento, ainda, reforça as habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de LE no ensino médio: “a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas” (BRASIL, 2006, p.87), que também eram orientações dos PCN – Ensino Médio, mas agora com uma perspectiva de ensino voltada para a cultura, noção de cidadania, a inclusão social, a inserção no mundo globalizado e no mercado de trabalho.

Atualmente, no Brasil, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada em dezembro de 2017. É um documento normativo, para todas as escolas do país, para regulamentar o ensino da Educação Infantil ao Ensino Médio, contendo orientações gerais e específicas para os componentes curriculares e os objetivos para todas as etapas de ensino. Na seção seguinte, esse documento será abordado de forma mais aprofundada.

O quadro abaixo resume os caminhos percorridos no estabelecimento do ensino de LE no Brasil:

Quadro 2 - Histórico do ensino de LE

<b>Ano</b>	<b>Fato</b>	<b>Consequência para o sistema educacional</b>	<b>Orientação metodológica</b>	<b>Objetivos de ensino e aprendizagem</b>
<b>1808</b>	Chegada da Família Real no Brasil			
<b>1837</b>	Criação do Colégio Pedro II			
<b>1855</b>	Início do ensino das LE no Brasil	Francês, inglês e alemão – 3 anos obrigatórios no ensino secundário; Latim e Grego – 1 ano obrigatório, Alemão e Italiano – 1 ano facultativo. Carga horária semanal: 2 a 3 horas.	Método Clássico ou Gramática-tradução.	Gramática e vocabulário; exercícios e tradução.
<b>1892</b>	Reforma Fernando Lobo	Redução da carga horário semanal 76 horas semanais/ anuais passa para 29 horas. Desaparece grego; latim permanece; 2 disciplinas obrigatórias	Idem	Idem

		(francês + inglês ou alemão)		
<b>1931</b>	Reforma Francisco Campos	Criou-se o Ministério da educação e Saúde Pública. Diminuição da carga horária do Latim.	Método direto: ensino da língua através da própria língua	Desenvolvimento da oralidade; ensino por meio da língua-alvo.
<b>1941</b>	Reforma Capanema	Ginásio (4 anos) e colegial (3 anos – clássico-estudo de línguas clássicas e modernas e científico-estudo das ciências); 35 horas/semana para o ensino de idiomas; Francês obrigatório nos 4 anos do ginásio e nos 2 primeiros anos do colegial; Inglês obrigatório a partir do segundo ano do ginásio e nos dois primeiros anos do colegial. Espanhol obrigatório no primeiro ano do colegial. Latim mantido no colegial clássico e científico; Grego mantido no colegial clássico.	Método direto: com ênfase em um ensino pronunciadamente prático.	Ensino por meio da língua-alvo; desenvolvimento da oralidade; objetivos instrumentais, educativos e culturais.
<b>1961</b>	Lei de Diretrizes e Bases – LDB	Línguas estrangeiras passam a ser optativas ou complementares. Decisões sobre o ensino de LE ficaram a cargo dos conselhos estaduais de educação.	Sem orientação explícita.	Não determinados
<b>1971</b>	Lei de Diretrizes e Bases – LDB	A mudança de ensino primário para 1º grau e ensino secundário para 2º graus. Sem alterações no ensino das LEMs. Redução drástica na carga horária de LE; a língua estrangeira seria “dada por acréscimo” dentro das possibilidades de cada escola.	Idem	Idem
<b>1966</b>	Nova Lei de Diretrizes e Bases	Substituição de 1º e 2º graus para Ensino Fundamental e Médio respectivamente. Obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira a partir da 5ª série (atual 6º ano) e pelo menos uma língua estrangeira no Ensino	Rejeita-se a ideia de um único método.	Ensino norteado por pressupostos de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

		Médio, ficando a critério da comunidade escolar escolher a língua.		
<b>1998</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental	A inclusão de habilidades orais no currículo é condicionada à possibilidade de uso efetivo da língua pelo aprendiz. Não é documento normativo.	Abordagem sociocultural com ênfase no desenvolvimento da leitura e o primeiro documento a sugerir o ensino de LI a partir de uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar.	Uso das LEMs em situações comunicativas
<b>2000</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio	Enfatiza-se a importância da aprendizagem da língua na função social. Não é documento normativo.	Idem	Incentivar o uso das LEM em práticas sociais
<b>2006</b>	Orientações Curriculares para o Ensino Médio	Direciona o ensino de LE na perspectiva digital, associando educação com tecnologia, enfatizando as dimensões cultural, intercultural e crítica da aprendizagem. Não é documento normativo.	Função educacional da língua	Práticas cidadãs/noção de cidadania
<b>2017</b>	Base Nacional Comum Curricular – BNCC	Documento que direciona as políticas educacionais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, com diretrizes gerais e específicas para cada componente curricular.	Inglês status de Língua Franca	Valorização da língua como prática social, ensino pautado nos discursos multiculturais, expressões interculturais e no respeito às diferenças.

Fonte: Adaptado de Quevedo-Camargo e Silva (2017, p. 263-264)

### 1.2.2 Métodos, abordagens e perspectivas para o ensino de LE

Nesta seção, descrevo os principais métodos e abordagens que orientaram o ensino de LE no Brasil. Apresento também duas perspectivas teóricas mais recentes – o trabalho em torno de gêneros textuais/discursivos e os princípios do letramento crítico, que não são considerados



abordagens, nem métodos de ensino, mas que têm orientado a elaboração de currículos estaduais e municipais e que são mencionados na BNCC e no DC-GO.

Primeiramente, necessário se faz definir os termos “método” e “abordagem”, que algumas vezes se fundem e se confundem no contexto do ensino e aprendizagem, para, então, nos aprofundarmos nas concepções de língua(linguagem), de ensinar e de aprender língua inglesa que cada abordagem, método ou filosofia de ensino ensejam em seus pressupostos pedagógicos. Harmer (2001, p. 78), no livro “The Practice of English Language Teaching” define método como

a realização prática de uma abordagem. Os criadores de um método chegaram a decisões sobre tipos de atividades, papéis de professores e alunos, os tipos de material que serão úteis e algum modelo de organização de currículo. Os métodos incluem vários procedimentos e técnicas como parte de sua tarifa padrão. Quando os métodos possuem procedimentos fixos, informados por uma abordagem claramente articulada, eles são fáceis de descrever<sup>21</sup> (HARMER, 2001, p. 78).

Leffa (1988, p. 22) apresenta definição semelhante ao definir o método como parte de uma abordagem de ensinar. O autor pontua que

O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos (LEFFA, 1988, p. 22).

De acordo com Abrahão (2015, p. 25), apoiando-se Kumaravadivelu (2003), “o termo método, tal como usado na literatura relacionada ao ensino de línguas, não se refere ao que os professores desenvolvem em sala de aula, e sim, aos métodos estabelecidos e construídos por peritos no campo das línguas estrangeiras”.

Sendo assim, entendo que método são séries de procedimentos, elaborados por teóricos, que explicitam detalhadamente como ensinar uma língua estrangeira, indicando estratégias de

---

<sup>21</sup> Original em inglês: “Method: a method is the practical realisation of an approach. The originators of a method have arrived at decisions about types of activities, roles of teachers and learners, the kinds of material which will be helpful, and some model of syllabus organisation. Methods include various procedures and techniques as part of their standard fare. When methods have fixed procedures, informed by a clearly articulated approach, they are easy to describe” (HARMER, 2001, p. 78).

ensino, atividades, materiais, sugerindo, portanto, ações proativas para os professores e alunos no ensino e aprendizagem da LE.

Já a abordagem, de acordo com Harmer (2001, p. 78),

descreve como a linguagem é usada e como suas partes constituintes se interligam - em outras palavras, ela oferece um modelo de competência linguística. Uma abordagem descreve como as pessoas adquirem seu conhecimento do idioma e faz afirmações sobre as condições que irão promover o aprendizado de um idioma com sucesso<sup>22</sup> (HARMER, 2001, p. 78).

Por esse motivo, Leffa (1988, p. 21-22) entende que “abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos”.

Almeida Filho (2013) corrobora com o autor quando afirma que

[...] uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo (que orienta o processo de ensino e aprendizagem) (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 30).

Diferentemente do método que impõe atividades, material e estratégias ao professor, a abordagem é mais ampla e flexível, pois implica a construção do processo ensino e aprendizagem orientada por conhecimentos, crenças, pressupostos teóricos e princípios e leva em consideração o contexto de sua implementação e o público-alvo. Desta forma, compreendo que a abordagem é um termo mais vasto, que direciona o processo de ensino e aprendizagem de língua, incluindo os pressupostos teóricos e que pode ser alterada de acordo com a realidade de cada contexto, não trazendo princípios tão rígidos como os métodos.

Tendo em vista essa distinção entre abordagem e método, passamos a uma descrição dos principais métodos e abordagens que domina(ra)m o ensino de LE no Brasil e que são assim classificados tendo em vista as definições de abordagem e método aqui apresentadas.

## **Método Clássico ou Gramática Tradução**

---

<sup>22</sup> Original em inglês: “describes how language is used and how its constituent parts interlock – in other words it offers a model of language competence. An approach describes how people acquire their knowledge of the language and makes statements about the conditions which will promote successful language learning” (HARMER, 2001, p. 78).

O Método Clássico ou Método Gramática Tradução, como ficou mais tarde conhecido<sup>23</sup> no início do século XIX “tornou-se um método para ensinar não apenas o latim, mas, por extensão as línguas modernas também<sup>24</sup>” (CELCE-MURCIA, 2001, p. 4). O método de ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras tinha o foco voltado para as traduções de textos literários, para que, assim, os alunos pudessem ler e entender os textos em língua estrangeira de forma mais eficaz. De acordo com Larsen-Freeman (2000),

esse método era usado com o propósito de ajudar os alunos a ler e apreciar a literatura em língua estrangeira. Esperava-se também que, por meio do estudo da gramática da língua-alvo, os alunos se familiarizassem mais com a gramática de sua língua nativa e que essa familiaridade os ajudasse a falar e escrever melhor em sua língua nativa. Finalmente, pensava-se que o aprendizado de línguas estrangeiras ajudaria os alunos a crescer intelectualmente; foi reconhecido que os alunos provavelmente nunca usariam a língua-alvo, mas o exercício mental de aprendê-la seria benéfico de qualquer maneira<sup>25</sup> (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 11).

Com esse método, acreditava-se que os alunos exercitariam seu intelecto com o processo de versão e tradução de textos da literatura e da cultura dos países da língua-alvo utilizados nas aulas. O objetivo do ensino de LE era desenvolver a habilidade dos aprendizes de traduzir um texto de uma língua para a outra, geralmente com o auxílio de dicionários, buscando a versão correspondente entre as duas línguas (língua-alvo e língua original do texto), mesmo que nunca chegassem a usar a língua-alvo para se comunicarem oralmente.

Leffa (1988, p. 23) pontua que o Método Gramática-Tradução consiste na implementação de três passos essenciais que são “(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema)” (LEFFA, 1988, p. 23).

Mas, de acordo com Leffa (1988, p. 24), o objetivo final do Método Gramática-Tradução

---

<sup>23</sup> No final do século XIX, o Método Clássico veio a ser conhecido como Método Gramática Tradução. (BROWN; LEE, 2015, p. 16). “By the late nineteenth century, the Classical Method came to be known as the Grammar Translation Method” (BROWN; LEE, 2015, p. 16).

<sup>24</sup> Original em inglês: “became firmly entrenched as a method for teaching not only Latin but, by extension, modern languages as well” (CELCE-MURCIA, 2001, p. 4).

<sup>25</sup> Original em inglês: “this method was used for the purpose of helping students read and appreciate foreign language literature. It was also hoped that, through the study of the grammar of the target language, students would become more familiar with the grammar of their native language and that this familiarity would help them speak and write their native language better. Finally, it was thought that foreign language learning would help students grow intellectually; it was recognized that students would probably never use the target language, but the mental exercise of learning it would be beneficial anyway” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 11).

é – ou era – levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2. Na consecução desse objetivo, acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio (LEFFA, 1988, p. 24).

A oralidade era pouco ou quase nunca destacada nesse processo, e o ensino da gramática estrutural era enfatizado nesse método, como pontua Larsen-Freeman (2000, p. 18): “O vocabulário e a gramática são enfatizados. Ler e escrever são as principais habilidades que os alunos desenvolvem. Dá-se muito menos atenção ao falar e ouvir. A pronúncia recebe pouca ou nenhuma atenção”. A autora ainda cita que

Os alunos estudam a gramática dedutivamente; ou seja, eles recebem as regras gramaticais e exemplos, são instruídos a memorizá-los e, em seguida, são solicitados a aplicar as regras para outros exemplos. Eles também aprendem paradigmas gramaticais, como conjugações verbais. Eles memorizam os equivalentes do idioma nativo para palavras do vocabulário do idioma alvo<sup>26</sup> (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 17-18).

Além das regras gramaticais, os alunos são apresentados também às exceções das regras, com as explicações das regras gramaticais realizadas na língua nativa do aluno. Depois de serem apresentados às regras gramaticais, os alunos utilizam essas regras em exercícios de tradução, memorização, substituição e/ou repetição, com a finalidade de demonstrarem que entenderam as estruturas e as regras gramaticais.

As interações na sala de aula são centradas no professor, visto como detentor do conhecimento sobre a LE: “a maior parte da interação em sala de aula é do professor para os alunos. Há pouca iniciativa do aluno e pouca interação aluno-aluno<sup>27</sup>” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 18), o que confere ao método o título de “tradicional”. Da mesma forma que o professor, os alunos também assumiam uma postura tradicional. Tem-se, assim, o professor como uma figura de autoridade na sala de aula, detentor do saber e o aluno como um simples aprendiz que realiza as tarefas da forma como direcionada pelo professor: Os alunos fazem o que ela [a professora] diz, para que possam aprender o que ela sabe<sup>28</sup>” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 17).

<sup>26</sup> Original em inglês: “Students study grammar deductively; that is, they are given the grammar rules and examples, are told to memorize them, and then are asked to apply the rules to other examples. They also learn grammatical paradigms such as verb conjugations. They memorize native-language equivalents for target-language vocabulary words” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 17-18).

<sup>27</sup> Original em inglês: “Most of the interaction in the classroom is from the teacher to the students. There is little student initiation and little student—student interaction” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 18).

<sup>28</sup> Original em inglês: The students do as she says so they can learn what she knows” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 17).

Quando o aluno fornecia respostas erradas, o professor, com sua autoridade na sala, corrigia o aluno, dando a resposta correta porque considerava-se que “é muito importante que os alunos obtenham a resposta correta. Se os alunos erram ou não sabem a resposta, o professor dá a resposta correta”<sup>29</sup> (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 19). A reflexão sobre regras da língua-alvo por parte dos aprendizes, portanto, não parecia ser estimulada nesse método.

Celce-Murcia (2001) assim resume as características do Método Gramática-Tradução:

- a. As aulas são ministradas na língua nativa dos alunos.
- b. Há pouco uso da linguagem-alvo para comunicação.
- c. O foco está na análise gramatical, ou seja, a forma e a inflexão das palavras.
- d. Há uma leitura inicial de textos difíceis.
- e. Um exercício típico é traduzir frases do idioma alvo para o outro idioma (ou vice-versa).
- f. O resultado dessa abordagem geralmente é uma incapacidade por parte do aluno de usar a linguagem para comunicação.
- g. O professor não precisa ser capaz de falar a língua-alvo<sup>30</sup> (CELCE-MURCIA, 2001, p. 6-7).

Como a habilidade de o aluno se comunicar na língua-alvo não era trabalhada pelo professor nas aulas de LE, não era necessário que o professor fosse tão proficiente na língua-alvo, sendo, portanto, um método que, de acordo com Richards e Rodgers (2014) exigia pouco dos professores.

Pela pouca exigência de proficiência, principalmente oral por parte do professor, Brown e Lee (2015, p. 18) explicam que “pode-se entender por que a tradução gramatical continua atraente. Requer poucas habilidades especializadas por parte dos professores<sup>31</sup>”. Mesmo sendo muito utilizado ainda hoje, ao longo do tempo, muito foi questionado sobre sua eficácia no ensino e aprendizagem de línguas, já que ele não oportuniza acesso dos alunos a práticas sociais de linguagem.

---

<sup>29</sup> Original em inglês: “Having the students get the correct answer is considered very important. If the students make errors or do not know an answer, the teacher supplies them with the correct answer (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 19).

<sup>30</sup> Original em inglês: “a. Instruction is given in the native language of the students. b. There is little use of the target language for communication. c. Focus is on grammatical parsing, i.e., the form and inflection of words. d. There is early reading of difficult texts. e. A typical exercise is to translate sentences from the target language into the mother tongue (or vice versa). f. The result of this approach is usually an inability on the part of the student to use the language for communication. g. The teacher does not have to be able to speak the target language” (CELCE-MURCIA, 2001, p. 6-7).

<sup>31</sup> Original em inglês: “one can understand why Grammar Translation remains attractive. It requires few specialized skills on the part of teachers” (BROWN; LEE, 2015, p. 18).

No quadro a seguir, apresento minha percepção das concepções de língua(gem), de ensinar e aprender uma LE, que podem ser depreendidas das características apresentadas acerca do Método Gramática-Tradução:

Quadro 3 - Concepções de língua(gem), de ensinar e aprender uma LE no método gramática-tradução

<b>MÉTODO GRAMÁTICA TRADUÇÃO</b>	
Concepções de Língua(gem)	A língua é um conjunto de regras que, uma vez compreendidas, memorizadas e praticadas pelos alunos em frases e textos, possibilitam que esses a adquiram. A língua materna serve como sistema de referência na aquisição da língua-alvo.
Concepções de Ensinar	Ensinar uma LE é sistematizar e promover a prática de normas gramaticais, fornecer vocabulário a ser memorizado pelos alunos para que, assim, consigam ler, traduzir e, conseqüentemente, apreciar textos da cultura e literatura de LE.
Concepções de Aprender	Aprender uma LE significa memorizar listas de vocabulário, ler e traduzir textos, conhecer, praticar estruturas gramaticais e desenvolver-se intelectualmente.

Fonte: a autora

## **Método Direto**

De acordo com Brown e Lee (2015, p. 21), “O Método Direto gozou de considerável popularidade nos Estados Unidos e na Europa na virada dos séculos XIX e XX”<sup>32</sup>, surgindo para superar limitações do método da Gramática e Tradução no que diz respeito à comunicação na LE. Como ressalta Larsen-Freeman (2000, p. 23), “uma vez que o Método da Gramática e Tradução não foi muito eficaz na preparação dos alunos para usar a língua-alvo de forma comunicativa, o Método Direto tornou-se popular”<sup>33</sup>. No Brasil, segundo Leffa (1988, p. 25),

A AD<sup>34</sup> foi introduzida no Brasil em 1932 no Colégio Pedro II, através de uma “reforma radical no método de ensino” (turmas de 15 a 20 alunos, seleção rigorosa de professores, escolha de material adequado (LEFFA, 1988, p. 25).

<sup>32</sup> Original em inglês: “The Direct Method enjoyed considerable popularity in the United States and Europe at the turn of the nineteenth and twentieth centuries” (BROWN; LEE, 2015, p. 21).

<sup>33</sup> Original em inglês: “Since the Grammar-Translation Method was not very effective in preparing students to use the target language communicatively, the Direct Method became popular”. (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 23).

<sup>34</sup> AD – Abordagem Direta.

Ao contrário do Método da Gramática e Tradução que se utilizava basicamente da língua materna nas aulas de LE, no Método Direto “a língua nativa dos alunos não deve ser usada em sala de aula<sup>35</sup>” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 23) e “o significado deve ser transmitido diretamente na língua-alvo por meio do uso de demonstração e recursos visuais<sup>36</sup>” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 23). Portanto, a língua-alvo nesse método é vista como um meio de comunicação fundamentalmente oral, devendo ter privilégio por se estabelecer na ordem natural de aquisição de uma língua, ou seja, primeiro se desenvolve a fala e, posteriormente, a escrita, sem apoiar-se em traduções. Isso porque o aluno deve tentar ao máximo “pensar na língua” (LEFFA, 1988, p. 25), seguindo um processo parecido com a de aprendizagem de primeira língua (BROWN; LEE, 2015).

Larsen-Freeman (2000) também ressalta a importância de os alunos pensarem na língua-alvo para que, assim, consigam se comunicar com sucesso. Nesse método, portanto, o “pensar na LE” é uma regra a ser seguida. Para que a comunicação na língua-alvo aconteça em sala de aula, o currículo é fundamentado em situações do cotidiano e não em regras gramaticais.

O ensino de gramática, contudo, não é eliminado nesse método, mas Larsen-Freeman (2000) explica que, ao contrário do que ocorre no método gramática-tradução,

A gramática é ensinada indutivamente; ou seja, os alunos são apresentados com exemplos e eles descobrem a regra ou generalização a partir dos exemplos. Uma regra de gramática explícita nunca pode ser fornecida. Os alunos praticam o vocabulário usando novas palavras em frases completas<sup>37</sup> (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 29).

A aquisição do vocabulário através de textos e de situações cotidianas é enfatizado pelo professor, atrelado ao desenvolvimento da fala. Explicações sobre as regras gramaticais não são encorajadas, com raras exceções, mas não ocorrem com frequência e costumam ser breves, partindo das percepções dos alunos sobre as regras. Como bem resume Leffa (1988),

O aluno é primeiro exposto aos “fatos” da língua para mais tarde chegar à sua sistematização. O exercício oral deve preceder o escrito. A técnica de repetição é usada para o aprendizado automático da língua. O uso de diálogos

---

<sup>35</sup> Original em inglês: “The student’s native language should not be used in the classroom”. (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 23)

<sup>36</sup> Original em inglês: “meaning is to be conveyed directly in the target language through the use of demonstration and visual aids, with no recourse to the students’ native language (Diller 1978)”. (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 23).

<sup>37</sup> Original em inglês: “Grammar is taught inductively; that is, the students are presented with examples and they figure out the rule or generalization from the examples. An explicit grammar rule may never be given. Students practice vocabulary by using new words in complete sentences” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 29).

sobre assuntos da vida diária tem por objetivos tornar viva a língua usada na sala de aula (LEFFA, 1988, p. 25).

No método direto, os alunos estudam a língua viva, usada no dia-a-dia pelos falantes da língua-alvo e, também, há uma valorização dos aspectos culturais da língua-alvo, inserindo, por exemplo, questões históricas e geográficas dos países da língua alvo, como pontua Larsen-Freeman:

A linguagem é principalmente falada, não escrita. Portanto, os alunos estudam a fala comum do dia-a-dia na língua-alvo. Eles também estudam cultura que consiste na história das pessoas que falam a língua-alvo, a geografia do país ou países onde a língua é falada e informações sobre a vida cotidiana dos falantes da língua<sup>38</sup> (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 29).

Sobre os papéis de professor e aluno nas aulas no método direto, se comparados ao método gramática-tradução, Larsen-Freeman explica que “embora o professor dirija as atividades da classe, o papel do aluno é menos passivo. O professor e os alunos são mais como parceiros no processo de ensino/aprendizagem”<sup>39</sup> (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 28). Isso significa que alunos e professores podem iniciar as interações, e pode haver interação entre os alunos também (LARSEN-FREEMAN, 2000). As correções são feitas na medida que o professor observa algum erro na produção do aluno e “o professor, empregando várias técnicas, tenta fazer com que os alunos se autocorrijam sempre que possível<sup>40</sup>” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p.30), levando o aluno a entender onde está o erro e a forma correta para facilitar, assim, a aprendizagem da LE.

Celce-Murcia (2001, p.6) resume as características da Abordagem Direta da seguinte forma:

- a. Não é permitido o uso de outra língua (ou seja, o professor não precisa saber a língua nativa dos alunos).
- b. As aulas começam com diálogos e anedotas no estilo de conversação moderno.
- c. As ações e as imagens são usadas para clarificar os significados.

<sup>38</sup> Original em inglês: “Language is primarily spoken, not written. Therefore, students study common, everyday speech in the target language. They also study culture consisting of the history of the people who speak the target language, the geography of the country or countries where the language is spoken, and information about the daily lives of the speakers of the language” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 29).

<sup>39</sup> Original em inglês: “Although the teacher directs the class activities, the student role is less passive. The teacher and the students are more like partners in the teaching/learning process” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 28).

<sup>40</sup> Original em inglês: “The teacher, employing various techniques, tries to get students to self-correct whenever possible” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 30).



- d. Gramática é aprendida indutivamente.
- e. Os textos literários são lidos por prazer e não são analisados gramaticalmente.
- f. A cultura alvo também é ensinada indutivamente.
- g. O professor deve ser um falante nativo ou ter proficiência nativa na língua-alvo<sup>41</sup> (CELCE-MURCIA, 2001, p. 6).

Considerando a necessidade de alta proficiência na LE por parte do professor para ministrar uma aula, Leffa (1988) cita um dos problemas com o método direto:

Ou por não ter os pré-requisitos linguísticos exigidos (fluência oral e boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com a AD, acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da AGT (LEFFA, 1988, p. 25).

Richards e Rodgers (2014, p. 13) elencam outra desvantagem do Método Direto: “os professores eram obrigados a fazer grandes esforços para evitar o uso do idioma nativo, quando às vezes uma explicação simples e breve no idioma nativo do aluno teria sido um caminho mais eficaz para a compreensão”<sup>42</sup> (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 13). Esse é um dos problemas quando se adota um método de ensino tão engessado, que define exatamente como o professor tem que trabalhar a LE nas aulas, independentemente das reações dos alunos, de como (e se) estão aprendendo-a.

Como a tradução não era permitida na sala de aula, nem o uso da língua nativa do aluno, ficava difícil para o professor colocar os pressupostos do Método Direto em prática. Muitas vezes, o professor não conseguia trabalhar a oralidade em interações de comunicação do cotidiano do aluno, por falta de formação profissional e/ou também dificuldade no preparo das aulas com todas as especificidades que a aula de LE nesse método exigia.

No quadro a seguir, resumo as concepções de língua(gem), de ensinar e de aprender uma LE que pude depreender a partir das características do Método Direto apresentadas anteriormente:

---

<sup>41</sup> Original em inglês: “a. No use of the mother tongue is permitted (i.e., the teacher does not need to know the students’ native language). b. Lessons begin with dialogues and anecdotes in modern conversational style. c. Actions and pictures are used to make meanings clear. d. Grammar is learned inductively. e. Literary texts are read for pleasure and are not analyzed grammatically. f. The target culture is also taught inductively. g. The teacher must be a native speaker or have native-like proficiency in the target language” (CELCE-MURCIA, 2001, p. 6).

<sup>42</sup> Original em inglês: “teachers were required to go to great lengths to avoid using the native language, when sometimes a simple, brief explanation in the student’s native language would have been a more efficient route to comprehension” (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 13).

Quadro 4 - Concepções de língua(gem), de ensinar e aprender uma LE no método direto

<b>MÉTODO DIRETO</b>	
Concepções de Língua(gem)	A língua-alvo é um meio para os alunos estabelecerem comunicação, devendo ser adquirida da mesma forma que se adquire a língua materna.
Concepções de Ensinar	Ensina-se a LE através de situações do dia-a-dia dos alunos e interações orais, sempre com a utilização da língua-alvo, sem tradução e explicação de regras gramaticais, valorizando os aspectos culturais associados à LE.
Concepções de Aprender	Aprende-se a LE praticando-a oralmente e, posteriormente, de forma escrita, sem nenhuma tradução e pouca ou quase nenhuma aprendizagem de regras gramaticais.

Fonte: a autora

### **Método Audiolingual**

Em meados da década de 1940, com a Segunda Guerra Mundial e o avanço das tecnologias, foi necessário buscar um método que fosse mais eficaz para o ensino e aprendizagem das diversas línguas estrangeiras. Assim surgiu o método áudio-lingual, segundo Richards e Rodgers (2014):

Para fornecer ao governo dos Estados Unidos pessoal que fosse fluente em Sherman, francês, italiano, chinês, japonês, malaio e outras línguas, e que pudesse trabalhar como intérpretes, assistentes de sala de código e tradutores, foi necessário abrir um escritório - programa de treinamento oficial de idiomas. O governo encarregou universidades americanas de desenvolver programas de línguas estrangeiras para militares. Assim, o Programa de Treinamento Especializado do Exército (ASTP) foi estabelecido em 1942. Cinquenta e cinco universidades americanas estavam envolvidas no programa no início de 1943<sup>43</sup> (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 58).

<sup>43</sup> Original em inglês: “the entry of the United States into World War II had a significant effect on language teaching there. To supply the US government with personnel who were fluent in Sherman, French, Italian, Chinese, Japanese, Malay, and other languages, and who could work as interpreters, code-room assistants, and translators, it was necessary to set up a special language training program. The government commissioned US universities to develop foreign language programs for military personnel. Thus, the Army Specialized Training Program (ASTP) was established in 1942. Fifty-five American universities were involved in the program by the beginning of 1943” (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 58).

A falta de habilidade comunicativa na língua inglesa por parte dos soldados representava um grande problema para os militares e civis responsáveis pelos serviços de inteligência e para os militares em efetivo combate. O estudo do programa feito pelas universidades norte-americanas levou à criação do método audiolingual, que passou a predominar no ensino e aprendizagem de língua estrangeira daquela década.

Advindo, portanto, de um programa patrocinado por militares,

o ALM<sup>44</sup> se espalhou em contextos educacionais mais amplos como um meio de ensinar habilidades auditivas/ orais há muito negligenciadas. A característica desses cursos era uma grande quantidade de atividade oral - exercícios de pronúncia, prática de padrões e exercícios em conversas rudimentares - com praticamente nenhuma das gramáticas e traduções encontradas nas aulas tradicionais<sup>45</sup> (BROWN; LEE, 2015, p. 21).

Com forte base teórica em linguística e psicologia comportamental, esse método procura levar o aluno a adquirir proficiência na LE semelhante à de um falante nativo, trabalhando efetivamente a oralidade nas aulas de LE. Como explica Larsen-Freeman (2000),

Pensava-se que a maneira de adquirir os padrões das frases da língua-alvo era por meio do condicionamento - ajudando os alunos a responder corretamente aos estímulos por meio de modelagem e reforço. Os alunos podem superar os hábitos de sua língua nativa e formar os novos hábitos necessários para serem falantes da língua-alvo<sup>46</sup> (LARSEN – FREEMAN, 2000, p. 35).

Segundo Leffa (1988), o método audiolingual transformou-se em uma espécie de doutrina, dominado por muito tempo a área de ensino de línguas. Dentre as principais premissas do método, Leffa (1988, p. 29-31) elenca:

*Língua é fala e não escrita:* “o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever; como acontece individualmente na aprendizagem da língua materna”

*Língua é um conjunto de hábitos:* “behaviorismo de Skinner - a língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta”

<sup>44</sup> Do inglês, Audio-lingual Method (ALM), Método Audiolingual.

<sup>45</sup> Original em inglês: “the ALM spread into broader educational contexts as a means to teach long neglected aural/oral skills. Characteristic of these courses was a great deal of oral activity—pronunciation drills, pattern practice, and exercises in rudimentary conversations—with virtually none of the grammar and translation found in traditional classes” (BROWN; LEE, 2015, p. 21).

<sup>46</sup> Original em inglês: “It was thought that the way to acquire the sentence patterns of the target language was through conditioning—helping learners to respond correctly to stimuli through shaping and reinforcement. Learners could overcome the habits of their native language and form the new habits required to be target language speakers”. (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 35)

*Ensino a língua não sobre a língua:* “se aprendia uma língua pela prática, não através de explicitações ou explicações de regras”

*A língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer:* “certo e errado preferiu-se usar os termos aceitável e não aceitável”

*As línguas são diferentes:* “pela comparação dos sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais entre duas línguas podia-se prever os erros dos alunos” (LEFFA, 1988, p. 29-31).

Nesse método, trabalhava-se, primeiramente, a língua falada; ou seja, a oralidade era privilegiada e deixava-se, para segundo plano, o desenvolvimento da produção escrita, se obedecendo à ordem natural de aquisição da língua materna: ouvir, falar, ler e escrever” (LARSEN-FREEMAN, 2000). Somente depois da aprendizagem da pronúncia correta é que o aluno tinha acesso à forma escrita das palavras.

O método defende a concepção de língua enquanto um condicionamento de hábitos, adquiridos por um mecanismo de estímulo e resposta. Portanto, a repetição é a chave da aprendizagem da língua alvo, para que o aluno possa “aprender a usá-la automaticamente, sem parar para pensar”<sup>47</sup> (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 45).

O professor nesse método é tido como “um líder de orquestra, dirigindo e controlando o comportamento linguístico de seus alunos<sup>48</sup>” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 45). Segundo a autora, os alunos tinham que seguir e imitar o professor que iniciava e conduzia as interações, direcionava e verificava a aprendizagem dos alunos. Por meio do reforço das respostas corretas dos alunos, os erros poderiam ser evitados.

Quanto aos tipos de atividades trabalhados pelo professor nesse método, Larsen-Freeman (2000) destaca os diálogos de falantes nativos para introduzir novas estruturas, vocabulário e aspectos culturais da LE que seriam, então, adquiridos por repetição e/ou imitação. O ensino gramatical era feito indutivamente, por meio de exemplos e sem sistematização de regras gramaticais (LARSEN-FREEMAN, 2000)

Celce-Murcia (2001) cita as seguintes características do Método Audiolingual:

- a. As aulas começam com diálogos.
- b. Usa-se mimetismo e memorização, partindo do pressuposto de que a linguagem é forma de hábito.

<sup>47</sup> Original em inglês: “to learn to use it automatically without stopping to think” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 45).

<sup>48</sup> Original em inglês: “an orchestra leader, directing and controlling the language behavior of her students” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 45).

- c. As estruturas gramaticais são sequenciadas e as regras ensinadas indutivamente.
- d. As habilidades são sequenciadas: ouvir, falar - ler, escrever adiada.
- e. A pronúncia é enfatizada desde o início.
- f. O vocabulário é severamente limitado nos estágios iniciais,
- g. Um grande esforço é feito para evitar erros do aluno.
- h. A linguagem é muitas vezes modificada sem levar em conta o significado ou contexto,
- i. O professor deve ser proficiente apenas nas estruturas, vocabulário, etc. que ele ou ela está ensinando, uma vez que as atividades de aprendizagem e os materiais são cuidadosamente controlados<sup>49</sup> (CELCE-MURCIA, 2001, p. 7).

Esse controle dos materiais e da aprendizagem dos alunos por parte do professor é feito para evitar a aquisição de hábitos errados. Por isso, os erros dos alunos eram corrigidos imediatamente. Do mesmo modo, os acertos eram enfatizados e valorizados pelo professor.

O audilinguismo teve muitos anos de prestígio e, ainda hoje, pode-se encontrar adaptações de sua metodologia em alguns cursos de idiomas com exercícios de repetições na LE (BROWN; LEE, 2015). Mas o método foi duramente criticado, pois era entediante e os alunos não conseguiam adquirir a competência de comunicação real fora do ambiente escolar, o que levou ao seu declínio (RICHARDS; RODGERS, 2014).

Brown e Lee (2015) afirmam que com esse método foi possível apreender que

a língua não era realmente adquirida por meio de um processo de formação de hábitos e superaprendizagem, que os erros não deviam necessariamente ser evitados a todo custo e que a linguística estrutural não nos dizia tudo o que precisávamos saber sobre língua<sup>50</sup> (BROWN; LEE, 2015, p. 22).

Ou seja, memorização, repetição e reforço positivo não funcionavam necessariamente com todos os alunos e os levavam a conseguir se comunicar na língua-alvo. O quadro a seguir

---

<sup>49</sup> Original em inglês: “a. Lessons begin with dialogues.b. Mimicry and memorization are used, based on the assumption that language is habit formation.c. Grammatical structures are sequenced and rules are taught inductively.d. Skills are sequenced: listening, speaking-reading, writing postponed.e. Pronunciation is stressed from the beginning.f. Vocabulary is severely limited in initial stages, g. A great effort is made to prevent learner errors.h. Language is often manipulated without regard to meaning or context, i. The teacher must be proficient only in the structures, vocabulary, etc. that he or she is teaching since learning activities and materials are carefully controlled” (CELCE-MURCIA, 2001, p. 7).

<sup>50</sup> Original em inglês: “language was not really acquired through a process of habit formation and overlearning, that errors were not necessarily to be avoided at all costs, and that structural linguistics did not tell us everything about language that we needed to know” (BROWN; LEE, 2015, p. 22).

resume as concepções de língua(gem), de ensinar e de aprender uma LE do método audiolingual, que pude depreender dos conceitos mobilizados anteriormente:

Quadro 5 - Concepções de língua(gem), de ensinar e aprender uma LE no método audiolingual

<b>MÉTODO AUDIOLINGUAL</b>	
Concepções de Língua(gem)	A língua é vista como um comportamento social, que pode ser adquirido pelo estímulo e formação de hábitos. Quanto mais estímulo o aluno recebe, mais rápido aprende a língua.
Concepções de Ensinar	Ensina-se, primeiramente, a língua falada, obedecendo a ordem natural da aquisição da língua materna: ouvir, falar, ler e escrever.
Concepções de Aprender	Aprende-se a LE por meio de repetição e/ou imitação do professor para adquirir o hábito de falar e pensar na língua-alvo. Os alunos aprendem por mecanismos de estímulo e resposta e não por meio de reflexão sobre a língua.

Fonte: a autora

### **Abordagem Comunicativa**

Richards e Rodgers (2014) explicam que a abordagem comunicativa surgiu na Europa, nas décadas de 60 e 70, da necessidade de ensinar as principais línguas do Mercado Comum Europeu, principalmente a adultos, para que se comunicassem, considerando a maior interdependência entre os países europeus naquele momento. Portanto, a abordagem comunicativa surge em virtude de dois movimentos: um político, pois a Europa precisava ensinar com mais eficácia as línguas estrangeiras do mercado para imigrantes que chegavam, e outro pedagógico, pois havia uma insatisfação com os métodos utilizados até o momento no ensino de línguas estrangeiras, que não garantiam aos alunos uma proficiência para uma comunicação real na língua-alvo, fora da sala de aula.

Percebeu-se que, para se comunicarem, os aprendizes precisavam desenvolver não apenas a competência linguística, mas precisavam demonstrar competência comunicativa, ou seja, “saber quando e como dizer o quê a quem”<sup>51</sup> (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 121).

A competência comunicativa está diretamente ligada ao desenvolvimento da oralidade, isto é, da capacidade de interagir com outros em situações reais de uso da língua, com a utilização de variados componentes necessários no processo comunicativo (linguístico, discursivo e contextual). Engloba, portanto, as habilidades que o interlocutor utiliza para compreender o outro e ser compreendido. São quatro os elementos envolvidos na competência comunicativa, segundo Canale e Swain (1980):

*Competência gramatical* refere-se ao que Chomsky chama de competência linguística e o que Hymes pretende com o que é “Formalmente possível” É o domínio da capacidade gramatical e lexical.

*Competência sociolinguística* refere-se a uma compreensão do contexto social em que a comunicação ocorre, incluindo relações de função, as informações compartilhadas dos participantes e o propósito comunicativo de sua interação.

*Competência do discurso* refere-se à interpretação dos elementos individuais da mensagem em termos de sua interconexão e de como o significado é representado em relação a todo o discurso ou texto.

*Competência estratégica* refere-se às estratégias de enfrentamento que os comunicadores empregam para iniciar, encerrar, manter, reparar e redirecionar a comunicação<sup>52</sup> (CANALE; SWAIN, 1980 apud RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 89).

Sendo assim, como pontuam Brown e Lee (2015), essa abordagem não considera que o indivíduo precise saber as regras gramaticais de forma sistemática para poder se tornar fluente na LE. Portanto, a abordagem comunicativa, diferentemente das abordagens anteriormente apresentadas, demonstra uma preocupação maior com a aprendizagem fundamentada nos contextos de interações reais, deixando de lado a preocupação com traduções, repetições, imitações, padrões estruturais de gramática e a aquisição da língua-alvo pela formação de

---

<sup>51</sup> Original em inglês: “knowing when and how to say what to whom” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 121).

<sup>52</sup> Original em inglês: “Grammatical competence refers to what Chomsky calls linguistic competence and what Hymes intends by what is “formally possible.” It is the domain of grammatical and lexical capacity. Sociolinguistic competence refers to an understanding of the social context in which communication takes place, including role relationships, the shared information of the participants, and the communicative purpose for their interaction. Discourse competence refers to the interpretation of individual message elements in terms of their interconnectedness and of how meaning is represented in relationship to the entire discourse or text. Strategic competence refers to the coping strategies that communicators employ to initiate, terminate, maintain, repair, and redirect communication” (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 89).

hábitos. Ela “parte de uma teoria funcional de linguagem - aquela que se concentra na linguagem como meio de comunicação” (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 87).

Nessa abordagem, há uma diversidade maior de metodologias de ensino e aprendizagem que podem ser usadas por parte do professor e uma maior atenção ao desenvolvimento individual dos alunos. Por envolver uma série de princípios, ela é chamada de abordagem e não de método. É comum ouvir que a abordagem comunicativa “defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula” (LEFFA, 1988, p. 38), sendo sensível aos interesses e necessidades dos alunos “para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com os outros falantes-usuários dessa língua” (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 36).

Diferentemente do que comumente ocorre no método gramática-tradução, o papel do professor na abordagem comunicativa não é de autoridade máxima na sala de aula, mas de orientador, alguém que facilita a comunicação entre os alunos e com os alunos na LE, monitorando seu desempenho (LEFFA, 1988; LARSEN-FREEMAN, 2000).

O professor é quem direciona as atividades comunicativas, “mas nem sempre ele próprio interage com os alunos [...] ele é um co-comunicador na maioria das vezes ele estabelece situações que estimulam a comunicação entre os alunos<sup>53</sup>” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 130), se colocando como observador e intervindo nas interações quando necessário. Ou seja, o professor torna-se um mediador do ensino e aprendizagem na sala de aula de LE, oportunizando situações de uso efetivo da língua alvo, sempre estimulando os alunos a interagirem entre eles, através de jogos, dramatizações e utilizando um material autêntico em torno das quatro habilidades, mesmo com os alunos iniciantes. Quando necessário, a língua materna dos alunos é usada, apesar de a ênfase ser no uso da língua alvo em todas as oportunidades de comunicação em que for possível (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Os alunos, por sua vez, têm um papel bem participativo nesse processo, sendo autores de sua própria aprendizagem, interagindo comunicativamente entre eles, isto é, “os alunos são, acima de tudo, comunicadores. Eles estão ativamente engajados na negociação de significados – tentando se fazer entender e compreender os outros [...] mais responsáveis por sua própria

---

<sup>53</sup> Original em inglês: “but he does not always himself interact with the students [...] he is a co-communicator, but more often he establishes situations that prompt communication between and among the students” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 130).



aprendizagem”<sup>54</sup> (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 129). Em suas tentativas de comunicação, os alunos podem cometer erros, mas a correção não é, necessariamente, feita imediatamente pelo professor. Opta-se por fazer correções em momento oportuno, usando o erro do aluno como uma forma de construção de conhecimento. Sendo assim, em geral, os erros “são tolerados durante atividades baseadas na fluência e são vistos como um resultado natural do desenvolvimento das habilidades de comunicação<sup>55</sup>” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 132).

Em se tratando do papel da gramática, nessa abordagem, ao contrário do que ocorria no método gramática-tradução, privilegia-se o contexto em que os alunos estão inseridos, trabalhando as estruturas gramaticais contextualizadas nas interações de uso da LE. A abordagem comunicativa, portanto, “não descarta a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos, etc...)” (ALMEIDA FILHO, 2002, p.36). No entanto, como explica Leffa (1988, p. 37), “as formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo”. Ou seja, a competência gramatical não será mais privilegiada nas aulas, estando acima de outras competências comunicativas.

Celce-Murcia (2001) resume os princípios da abordagem comunicativa em 8 características, que são elas:

- a. Presume-se que o objetivo do ensino de línguas seja o aluno capaz de se comunicar na língua-alvo.
- b. Presume-se que o conteúdo de um curso de idioma incluirá noções semânticas e funções sociais, não apenas estruturas linguísticas.
- c. Os alunos costumam trabalhar em grupos ou pares para transferir (e, se necessário, negociar) meios em situações em que uma pessoa tem informações que a (s) outra (s) falta (s).
- d. Os alunos frequentemente se envolvem em simulações ou dramatizações para ajustar o uso da língua-alvo a diferentes contextos sociais.
- e. Os materiais e atividades da sala de aula costumam ser autênticos para refletir situações e demonstrações da vida real.
- f. As habilidades são integradas desde o início; uma determinada atividade pode envolver ler, falar, ouvir e também escrever (isso pressupõe que os alunos sejam instruídos e alfabetizados).

---

<sup>54</sup> Original em inglês: “Students are, above all, communicators. They are actively engaged in negotiating meaning—in trying to make themselves understood and in understanding others [...] more responsible managers of their own learning” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 129).

<sup>55</sup> Original em inglês: “are tolerated during fluency-based activities and are seen as a natural outcome of the development of communication skills” (LARSEN-FREEMAN, 2000, 132).

g. O papel do professor é principalmente facilitar a comunicação e, secundariamente, corrigir erros.

h. O professor deve ser capaz de usar a língua-alvo fluente e apropriadamente<sup>56</sup> (CELCE-MURCIA, 2001, p. 8).

Apesar de sua popularidade até os dias atuais, o grande problema ao longo dos anos nos quais a AC tem sido utilizada foi que seus princípios

foram contemplados igualmente em todos os contextos, devido a inúmeras variáveis, tais como, contextos social, cultural e institucional, proficiência docente na língua estrangeira, falta de recursos materiais, número excessivo de alunos por sala e, até mesmo, devido a diferentes interpretações pelos professores das características dessa abordagem (VIEIRA-ABRAHÃO, 2015, p. 27).

As dificuldades em implementar na prática os princípios da abordagem comunicativa são também explicitadas por Hall (2011, p. 93), para quem

Discutir ensino comunicativo é de alguma forma problemático, uma vez que o termo significa coisas diferentes para pessoas diferentes e as práticas cotidianas de sala de aula podem parecer bem distintas quando os princípios da AC são aplicados em contextos sociais e educacionais diversos. [...] Presente em todas as manifestações da AC, no entanto, está a mudança do ensino de línguas como estruturas linguísticas individuais para o ensino de como usar a língua eficientemente na comunicação<sup>57</sup> (HALL, 2011, p. 93).

E quando se pensa em comunicação, não se tem em mente apenas a oralidade, mas outras habilidades, como a escrita. No quadro abaixo, procuro resumir as concepções de língua(linguagem), de ensinar e aprender uma LE que podem ser depreendidas dos pressupostos anteriormente apresentados sobre a Abordagem Comunicativa:

---

<sup>56</sup> Original em inglês: “a.It is assumed that the goal of language teaching is learner ability to communicate in the target language.b.It is assumed that the content of a language course will include semantic notions and social functions, not just linguistic structures.c.Students regularly work in groups or pairs to transfer (and, if necessary, negotiate) meaning in situations in which one person has information that the other(s) lack.d.Students often engage in role play or dramatization to adjust their use of the target language to different social contexts.e.Classroom materials and activities are often authentic to reflect real-life situations and demands.f.Skills are integrated from the beginning; a given activity might involve reading, speaking, listening, and also writing (this assumes the learners are educated and literate).g.The teacher's role is primarily to facilitate communication and only secondarily to correct errors.h.The teacher should be able to use the target language fluently and appropriately” (CELCE-MURCIA, 2001, p. 8).

<sup>57</sup> Original em inglês: “Discussing CLT is in some way problematic as the term means different things to different people and everyday classroom practices can appear to be different when CLT principles are applied in differing social and educational contexts. [...] Key to all strands of CLT, however, is the move from teaching language as individual linguistic structures to teaching how to use language efficiently when communicating” (HALL, 2011, p. 93).

Quadro 6 - Concepções de língua(gem), de ensinar e aprender uma LE na abordagem comunicativa

<b>ABORDAGEM COMUNICATIVA</b>	
Concepções de Língua(gem)	Língua(gem) como meio de comunicação entre os sujeitos, em interações em contextos reais.
Concepções de Ensinar	Ensinar a LE é direcionar atividades de interesse dos alunos que proporcionem interações reais contextualizadas e o desenvolvimento de variadas habilidades dos aprendizes na língua-alvo, de forma integrada. Ensinar a LE é, também, estimular a interação aluno-aluno e a negociação de sentidos por meio da LE.
Concepções de Aprender	A aprendizagem de LE é fundamentada nos contextos de interações reais na língua-alvo e deixa de lado a preocupação com traduções, repetições, imitações, padrões estruturais de gramática e a aquisição pela formação de hábitos. Aprende-se a LE para se comunicar, através de jogos, dramatizações e utilizando material autêntico.

Fonte: a autora

## **Pós-Método**

Depois de muito anos discutindo a respeito do melhor método e/ou abordagem para ensinar ou aprender uma língua estrangeira e devido ao insucesso em se chegar a uma resposta que atendesse a todos os contextos educacionais, surge o movimento do pós-método. Como bem explicam Beato-Canato e Cristóvão (2014, p. 64), o pós-método

surge para questionar o conceito tradicional de método com seu conjunto genérico de princípios teóricos e técnicas de sala de aula, em defesa da necessidade de desenvolvimento de conhecimentos necessários para a construção de conhecimento pedagógico pessoal que possibilite o planejamento de cursos apropriados para contextos específicos (BEATO-CANATO E CRISTOVÃO, 2014, p. 64).

A necessidade de planejamento de cursos sem adesão a um único método de ensino e sem a preocupação de busca do melhor método ocorre, de acordo com Prabhu (1990),

"Porque tudo depende", o que significa que o que é melhor depende de para quem o método é, em que circunstâncias, com que propósito, e assim por diante. Que não há melhor método, portanto, significa que nenhum método

único é o melhor para todos, pois há variações importantes no contexto de ensino que influenciam o que é melhor<sup>58</sup> (PRABHU, 1990, p. 162).

Para Prabhu (1990), são vários os fatores que podem influenciar um contexto escolar, fatores esses que podem ser de ordem social, educacional, referentes ao professor e ao aluno. Os contextos de ensino podem ser bastante diversificados, com vários fatores que podem influenciar o ensino e aprendizagem da LE e um único método nunca será suficiente para atender todas as demandas reais de uma sala de aula. Segundo o autor, não se trata apenas de considerar que diferentes métodos deveriam ser aplicados em contextos diferentes, mas “um mesmo contexto deveria utilizar diferentes métodos, ou talvez partes de diferentes métodos<sup>59</sup>” (PRABHU, 1990, p. 166-167). Ou seja, diferentes métodos podem ser indicados para um mesmo contexto de ensino, pois cada método apresenta pontos positivos e negativos, podendo ser utilizado concomitantemente com outros métodos para atender diversas demandas de aprendizagem que se apresentam ao professor.

Para que se faça a escolha de quais métodos ou partes de diferentes métodos deverão ser utilizados em cada contexto de ensino se faz necessário, segundo Prabhu (1990), o engajamento do professor com o seu contexto de ensino e seu entendimento sobre suas práticas na sala de aula - “a compreensão subjetiva dos professores sobre o ensino que eles produzem<sup>60</sup>” (PRABHU, 1990, p. 172). O resultado dessa compreensão subjetiva dos professores sobre o próprio ensino “pode ser chamado de senso de plausibilidade sobre o ensino<sup>61</sup>” (PRABHU, 1990, p. 172), que está diretamente ligado às ações dos professores na sala de aula, às suas escolhas e, principalmente, ao seu envolvimento com o contexto em que está inserido para atender as demandas que ele requer.

Apoiando-se nos estudos de Prabhu (1990), Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006) propõe, assim, o conceito de pós-método, definindo-o como “um sistema tridimensional que

---

<sup>58</sup> Original em inglês: "Because it all depends," meaning that what is best depends on whom the method is for, in what circumstances, for what purpose, and so on. That there is no best method therefore means that no single method is best for everyone, as there are important variations in the teaching context that influence what is best" (PRABHU, 1990, p. 162).

<sup>59</sup> Original em inglês: “the same context should use a number of different methods, or perhaps parts of different methods” (PRABHU, 1990, p. 166 -167).

<sup>60</sup> Original em inglês: “teachers' subjective understanding of the teaching they do” (PRABHU, 1990, p. 172).

<sup>61</sup> Original em inglês: “may be called a teacher's sense plausibility about teaching” (PRABHU, 1990, p. 172).

consiste em três parâmetros pedagógicos: particularidade, praticidade e possibilidade<sup>62</sup>” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538).

Sobre o parâmetro da particularidade, o autor defende que

qualquer pedagogia de ensino de línguas, para ser relevante deve ser sensível a um determinado grupo de professores que ensinam um determinado grupo de alunos, que possuem um conjunto específico de objetivos dentro de um determinado contexto institucional, inserido em um determinado meio sociocultural<sup>63</sup> (KUMARADIVELU, 2001, p. 538).

Nesse parâmetro, o ensino de LE deve ser mais direcionado às especificidades dos alunos, procurando adaptar, ajustar ou modificar os fundamentos teóricos e/ou os métodos às situações reais dentro de um determinado contexto de ensino. De acordo com Abrahão (2015, p. 30), esse parâmetro “busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto e situada, que se baseia numa compreensão real de particularidades locais, socioculturais e políticas”.

No parâmetro da particularidade, os conhecimentos que os professores adquirem com suas experiências no âmbito educacional são de extrema importância, e esses deverão analisar e, se preciso for, repensar suas ações em sala de aula para que essas se adequem às particularidades do contexto educacional. Sendo assim, o professor poderá ser o autor e executor de suas próprias teorias a partir da análise da sua realidade de ensino. Para que produza teorias, Abrahão (2015) reforça que “o professor necessita envolver-se no ciclo contínuo de observação, reflexão e ação” (ABRAHÃO, 2015, p. 30).

O parâmetro da praticidade é o segundo tripé da proposta tridimensional, de Kumaravadivelu (2001). O autor sugere “que os professores devem construir suas próprias teorias, testando, interpretando e julgando a utilidade das teorias profissionais elaboradas por especialistas<sup>64</sup>” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 540). Contesta, assim, a implementação irrefletida de teorias produzidas por especialistas e/ou estudiosos que estão fora da sala de aula, por parte dos professores, e também o papel do professor como um simples validador de tais

---

<sup>62</sup> Original em inglês: “a three-dimensional system consisting of three pedagogic parameters: particularity, practicality, and possibility” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538).

<sup>63</sup> Original em inglês: “language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu” (KUMARADIVELU, 2001, p. 538).

<sup>64</sup> Original em inglês: “The suggestion that teachers should construct their personal theories by testing, interpreting, and judging the usefulness of professional theories proposed by experts”. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 540)

teorias. O autor reforça que “nenhuma teoria da prática pode ser útil e utilizável a menos que seja gerada por meio da prática<sup>65</sup>” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541).

Sobre esse parâmetro, Abrahão (2015, p. 31) discorre que Kumaravadivelu entende que “é o professor na prática que, de posse de ferramentas de exploração adequadas, está mais apto para produzir tal teoria prática” (ABRAHÃO, 2015, p. 31), compreende-se, assim, que o professor deve ser capaz de desenvolver suas próprias teorias a partir de suas ações diárias, escolhas, crenças, experiências, reflexões, que surgem na prática de suas funções no dia a dia da sala de aula.

O terceiro e último parâmetro da proposta tridimensional de Kumaravadivelu (2001) é o da possibilidade, que apoia-se “principalmente da obra do educador brasileiro Paulo Freire<sup>66</sup>” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 542). Segundo o autor, “qualquer pedagogia está implicada nas relações de poder e dominação, e é implementada para criar e sustentar desigualdades sociais<sup>67</sup>” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 542). É apenas através da conscientização dos professores e dos alunos, isto é, do contexto em que estão inseridos, que estas relações têm a possibilidade de serem mudadas. Sobre o parâmetro da possibilidade, o autor advoga que este

busca se utilizar da consciência sociopolítica trazida pelos participantes à sala de aula para que possa funcionar também como catalizadora para a busca contínua da formação da identidade e da transformação social<sup>68</sup> (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 545).

Segundo esse parâmetro, as ações devem vislumbrar conscientizações e transformações sociais nas relações de poder e ensino, que reconheçam a diversidade identitária e as experiências que os alunos e professores trazem para o contexto escolar. Para Kumaravadivelu (2001, p. 544), “os professores não podem cumprir plenamente suas obrigações pedagógicas sem ao mesmo tempo cumprir com as obrigações sociais<sup>69</sup>”. Portanto, esse parâmetro está direcionado para uma abertura em ressignificar, questionar e transformar as relações de poder, as organizações sociopolíticas e suas possíveis consequências.

---

<sup>65</sup> Original em inglês: “No theory of practice can be useful and usable unless it is generated through practice”. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 541)

<sup>66</sup> Original em inglês: “mainly from the works of the Brazilian educator Paulo Freire” (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 542)

<sup>67</sup> Original em inglês: “any pedagogy, is implicated in relations of power and dominance, and is implemented to create and sustain social inequalities”. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 542)

<sup>68</sup> Original em inglês: “it seeks to branch out to tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them to the classroom so that it can also function as a catalyst for a continual quest for identity formation and social transformation”. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 545)

<sup>69</sup> Original em inglês: “language teachers cannot hope to fully satisfy their pedagogic obligation without at the same time satisfying their social obligations”. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544)

Esses três parâmetros que estruturam o advento do pós-método referem-se ao contexto escolar em que o ensino e aprendizagem, isto é, a escola e/ou, mais precisamente a sala de aula; eles focam na prática, na reflexão do professor e no contexto real de ensino e também apoiam-se nos estudos de Paulo Freire, cuja ênfase recai sobre a necessidade de criar teorias a partir das ações na sala de aula, formas de conhecimento, experiências e práticas sociais que as pessoas trazem para o ambiente escolar. Baseando-se nesses parâmetros é que Kumaravadevelu sustenta o forte argumento de que não há um método ideal para ensinar línguas. O autor, então, propõe novos parâmetros para o ensino e aprendizagem de LE que, de acordo com Leffa (1988, p. 40), podem ser sintetizados em três aspectos: (1) a busca de autonomia do professor, (2) a aprendizagem baseada em projetos e tarefas e (3) a proposta de uma aprendizagem crítica:

Autonomia do professor: a ideia é de que ele deve guiar sua ação não por aquilo que os teóricos dizem que ele deve fazer, mas pelo que emerge de sua prática no contexto em que atua; ninguém conhece sua realidade melhor do que ele,

A aprendizagem baseada em projetos e tarefas torna o aluno responsável e agente de sua aprendizagem, saindo do modelo passivo de “aprender sentado” para ingressar no paradigma dinâmico de “aprender fazendo”, envolvendo-se mais com os colegas, recursos de aprendizagem e comunidade,

A pedagogia crítica tenta alertar o professor e os alunos para o fato de que não basta o conhecimento contemplativo da língua, vista apenas como o domínio de uma habilidade individual; é também preciso vê-la e saber usá-la como um instrumento coletivo de mudança, visando o bem comum e a cidadania (LEFFA, 1988, 40).

Com base nesses três aspectos apontados por Leffa (1988), depreendo que os professores precisam estar atentos e ter espaço para desenvolver sua autonomia na escolha de abordagens e método(s) de ensino, e para fazer, também, uma análise dos diferentes métodos que direcionam o ensino e aprendizagem de LE, com o intuito de se tornarem mais críticos<sup>70</sup> e conscientes daquilo que realizam e, conseqüentemente, atender de forma mais apropriada seus contextos de ensino. Uma forma de se distanciar dos métodos é propor uma abordagem de ensino que procura tornar o aluno mais envolvido (e menos passivo) com o processo de aprender uma LE.

---

<sup>70</sup> A criticidade ligada ao parâmetro da possibilidade será mais bem explorada na seção em que discorrerei acerca do letramento crítico.

Corroborando a impossibilidade em se utilizar uma única abordagem metodológica com contextos tão diversos encontrados em uma sala de língua estrangeira, segundo Leffa (1988, p. 42), alguns pesquisadores apontam uma solução que

é a do ecleticismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, nunca é para todos os contextos. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento (LEFFA, 1988, p. 42).

Sabemos que nenhum ambiente escolar é igual ao outro; portanto, os alunos não são iguais, com as mesmas dificuldades, com os mesmos anseios, com as mesmas expectativas, com os mesmos objetivos e, mesmo os professores, não são iguais, não têm as mesmas vivências, formação, experiências, objetivos. As abordagens metodológicas parecem, em sua maioria, ter sido elaboradas por estudiosos que não possuem vivências da realidade da sala de aula. Essas abordagens, em algumas circunstâncias, podem reforçar um estereótipo de modelo ideal, ou seja, de que o aluno precisa falar a LE como um falante nativo, buscando um ensino a partir de situações idealizadas, totalmente fora da realidade vivenciada pelo aluno.

Entendo que, com a perspectiva do pós-método, não existem métodos ideais para se ensinar e aprender uma língua. É a partir de seu contexto, das experiências, do conhecimento, das crenças e do levantamento das necessidades que o seu contexto apresenta que o professor poderá escolher, diversificar, mesclar e utilizar de diferentes caminhos para oportunizar ao aluno a aprendizagem da LE e contemplar as realidades e necessidades de contextos tão diversos que encontramos nas salas de aula de LE no Brasil. Pensando nos conceitos de plausibilidade, praticidade e possibilidade, considero delicado haver um currículo nacional que determine os conteúdos a serem ensinados aos alunos de qualquer região brasileira e contexto de ensino. Como pode o professor exercer sua autonomia e uma pedagogia crítica quando há uma normativa tão engessada como a BNCC que deve ser seguida, independentemente das demandas dos contextos de ensino?

Apesar de o pós-método não ser caracterizado como uma abordagem ou método de ensino propriamente ditos, mas como uma perspectiva, uma proposta em se tratando do ensino de línguas, empreendi a tarefa de identificar, a partir dos conceitos apresentados por Phrabu (1990), Kumaravadivelu (2001) e Leffa (1988), concepções de língua(linguagem), de ensinar e aprender uma LE, que caracterizariam o pós-método:



Quadro 7 - Concepções de língua(gem), de ensinar e aprender uma LE no pós-método

<b>PÓS-MÉTODO</b>	
Concepções de Língua(gem)	A língua é usada em situações reais dentro de determinados contextos socioculturais, como um instrumento de transformação social.
Concepções de Ensinar	Ensinar uma LE é planejar aulas, projetos e tarefas de acordo com as demandas dos contextos de ensino, utilizando, de forma eclética, autônoma e consciente, várias abordagens e métodos, orientados pela experiência e conhecimento do professor, para atender as necessidades apresentadas pelos alunos.
Concepções de Aprender	Aprender uma LE é se responsabilizar por sua aprendizagem e trabalhar de forma ativa, envolvendo-se com os recursos didáticos e com a comunicade escolar. É ter uma atitude cidadã, conscientizar-se do seu papel como aluno, participar das aulas, dos projetos de ensino, dos grupos formados pelos professores e das interações, usando a língua como instrumento de mudança social.

Fonte: a autora

### **Ensino de línguas em torno de gêneros textuais/discursivos**

Ao longo das últimas décadas, muitos estudos e publicações têm mostrado o aumento crescente do interesse pelo ensino e aprendizagem de línguas, pautados nos gêneros textuais/discursivos. Esse interesse não tem a ver com a busca por um método ideal de ensino, que atenda a todos os contextos de ensino. O trabalho em torno de gêneros textuais/discursivos surge a partir de teorias sociointeracionistas da linguagem, como a de Bakhtin (1992, 2003) e não se constitui, a meu ver, como uma abordagem de ensino, uma vez que há, na literatura, formas variadas (apesar de semelhantes em alguns aspectos) de planejar aulas com base em gêneros textuais/discursivos. O que percebemos, então, são propostas de didatizar as teorias sobre gêneros textuais, numa tentativa de transpô-las para situações de ensino e aprendizagem de línguas, ou seja, para a sala de aula. Nessa tentativa, surgem propostas como as de Schnewly e Dolz (1999, 2004), Marcuschi (2007), Cristóvão et al (2010), dentre outras, nas quais me baseio para compor esta seção da tese.

De acordo com Bronckart (2012), foi a partir do século passado e, com base principalmente em Bakhtin, que a noção de gênero tem sido empregada de um modo progressivo ao conjunto das produções verbais. Portanto, “qualquer espécie de texto pode

atualmente ser designada em termos de gênero e [...] todo exemplar de texto observável por ser considerado como pertencente a um determinado gênero” (BRONCKART, 2012, p. 73).

Bakhtin, a partir dos seus estudos e, posteriormente, na publicação da sua obra “A estética da criação verbal” (2000) destaca caminhos para o estudo da linguagem através dos gêneros textuais, que o autor nomeia de gêneros discursivos. Para o autor, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos)” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Isso significa que “falamos apenas através de determinado gênero do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos)” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Apesar de cada enunciado particular ser individual, existem

tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a diversidade do gênero do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

A estabilidade relativa dos gêneros é enfatizada também na explicação de Schnewly e Dolz (2004) acerca da constituição dos gêneros:

Mesmo sendo “multáveis, flexíveis”, os gêneros tem uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com outros participantes de troca verbal [...] um plano comunicacional [...] são caracterizados por um estilo que deve ser considerado não como um efeito da individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero [...] (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 26).

Em outras palavras, apesar da diversidade de gêneros e diversidade percebida em textos de um mesmo gênero, como explicam Dolz, Noverraz e Schnewly (2004, p. 83),

podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, [...] conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Reconhecer e se apropriar de um gênero textual pode permitir, assim, que aprendizes escrevam ou falem de forma mais adequada a uma dada situação comunicativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), o que pode ampliar suas possibilidades de participação

social. Esse é um dos motivos pelo qual o trabalho com gêneros textuais/discursivos é defendido nas aulas de línguas.

Tratar de gêneros textuais no ensino de línguas requer considerar uma outra concepção de língua, diferente daquela encontrada em práticas de ensino tradicionais, típicas, por exemplo, do método gramática-tradução ou do método audiolingual. Sobre isso, a definição de gênero de Bakhtin (2003) tem relação com a maneira como concebe a língua: para o autor, ela é dialógica, produzida através de enunciados em diversas situações de interações sociais, e são formas relativamente estáveis que são utilizadas em diversos contextos historicamente construídos através da interação social com o outro. Marcuschi (2007) corrobora com essa concepção história e social dos gêneros textuais quando advoga que

os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (MARCUSCHI, 2007, p. 20).

Desse modo, os gêneros textuais são concebidos como formas estruturadas e estáveis de se comunicar no cotidiano em variados contextos sociais e culturais do ser humano. São flexíveis, possibilitando adaptações necessárias para as possíveis diversidades que são encontradas nos contextos sociais em que vivemos, como aponta Marcuschi (2007):

mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas (MARCUSCHI, 2007, p. 20).

Os autores deixam claro o papel histórico, social e cultural dos gêneros textuais nas atividades sócio-discursivas humanas, possuindo formas relativamente semelhantes para cada situação de interação verbal ou escrita, formas essas definidas pelo(s) objetivo(s) que o interlocutor quer alcançar. Por isso, entendo que a escolha do gênero a ser utilizado depende da função comunicativa que os envolvidos no processo interativo querem alcançar.

Tendo em vista o caráter flexível das realizações das interações verbais, respeitando e se adaptando aos contextos de comunicação e sabendo da necessidade e da importância de um ensino mais contextualizado e que fazem parte da realidade dos alunos, penso que o ensino e

aprendizagem por meio dos gêneros textuais podem trazer benefícios e inovações à área de LE porque “é através dos gêneros que as práticas de linguagem se encarnam nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 6).

Sobre o ensino por meio dos gêneros textuais, Marcuschi (2007) advoga que

o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero (MARCUSCHI, 2007, p. 35).

Sendo assim, pode-se inferir que é através dos gêneros textuais que os alunos poderão ter acesso ao ensino e aprendizagem da língua com atividades de linguagem, ou seja, por meio das práticas sociais vinculadas ao seu contexto social e cultural, pois “o trabalho com gênero é [...] possibilitar que percebam que os gêneros de textos e de atividades são sociais e indissociáveis e se influenciam e se transformam constantemente” (BEATO-CANATO; CRISTOVÃO, 2014, p. 61). Além disso, por meio dessas práticas sociais, na interação com o outro, os estudantes podem desenvolver um posicionamento crítico e a transformação de seu contexto de atuação. Sobre o uso dos gêneros textuais, Beato-Canato e Cristóvão (2014) explicam que o trabalho em torno dos gêneros que elas adotam

posiciona-se favorável à explicitação das características dos gêneros com o foco seja na compreensão seja na produção, oral ou escrita, argumentando que isso viabiliza a compreensão de suas funções e a apreensão de tal conhecimento pelo aprendiz, capacitando-o a fazer uso da linguagem de forma consciente e estilizada em situações sociais específicas (BEATO-CANATO; CRISTOVÃO, 2014, p. 65).

Portanto, pode-se depreender que o trabalho com gêneros textuais, seja ele oral ou escrito, pode proporcionar ao aluno estímulo para uma interação verdadeira e ativa na língua-alvo, não só no seu contexto escolar, mas na sua comunidade. Através da linguagem, os aprendizes podem expor suas percepções de mundo, agindo socialmente, se posicionando ativamente no mundo. Como pontuam Cristóvão *et al* (2010, p. 194),

a linguagem é predominantemente social e decorrente das interações, que permitem a aprendizagem e a apreensão de regras de convívio social, das formas de agir no mundo a nossa volta, bem como a construção de nossas representações do mundo (CRISTOVÃO *et al.*, 2010, p. 194).

Baseando-se nos preceitos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), que pontua que somos constituídos pela linguagem ao mesmo tempo em que a constituímos em nosso convívio social (BRONCKART, 2006), Cristóvão *et al* (2010) apresentam uma proposta para o trabalho com gêneros textuais, com a finalidade de despertar as capacidades de linguagem dos alunos, que são divididas didaticamente em:

- ✓ **Capacidade de ação:** que contempla o contexto de produção do gênero, por exemplo, a capacidade de realizar inferências, avaliar o que é necessário para um texto, compreender vocabulário, apreender a relação entre textos e a forma de se constituir de quem os produz.
- ✓ **Capacidade discursiva:** que mostra a organização do conteúdo em um texto e sua forma de apresentação. Envolve a capacidade de reconhecer a organização do texto, identificar suas características, entender a função de organização do conteúdo, perceber os impactos das diferentes formas de organização dos textos.
- ✓ **Capacidade linguístico-discursiva:** que mostra o domínio das operações de linguagem. Essa capacidade envolve compreender os elementos que operam na construção de textos, dominar operações que contribuem para a coerência e a coesão de um texto, expandir vocabulário, compreender e produzir unidades linguísticas, dentre outras. (CRISTOVÃO ET AL, 2010, p. 195-196)

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) é transposto por Cristóvão *et al* (2010) para o planejamento do ensino de LI em sala de aula na forma de sequências didáticas (SD). Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 82), autores em que Cristóvão *et al* (2010) se apóiam em sua proposta de trabalho com gêneros textuais<sup>71</sup>, conceituam uma SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Esse trabalho com sequências didáticas visa proporcionar ao aluno uma maneira mais fácil de se apropriar melhor dos elementos constitutivos do gênero que está sendo trabalhado pelo professor.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), o ideal é que o trabalho escolar seja desenvolvido com um gênero que o aluno “não domina ou faz de maneira insuficiente; sobretudo aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos”. Assim, os estudantes terão contato com novas práticas de linguagem para agir no mundo. O aluno precisa ter contato com diversos materiais, porém é preciso que consiga perceber as ideias, os discursos, a sua realidade e o seu contexto.

---

<sup>71</sup> Cristóvão *et al* (2010) propõem, em seu artigo, uma coleção didática para o ensino fundamental II, formada por sequências didáticas em torno de diversos gêneros textuais. As sequências didáticas propostas pelas autoras não seguem o esquema originalmente proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o trabalho com gêneros textuais, que envolve: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Pode-se depreender que o ensino a partir dos gêneros textuais deve oportunizar aos alunos que tenham acesso a diferentes gêneros para que possam interpretar, compreender, comparar, investigar, debater a composição, finalidade e características de cada gênero. Assim, eles poderão estabelecer conexões, de um lado, entre cada gênero e seu contexto de atuação e, de outro, entre as práticas sociais associadas a tais gêneros.

Com base nos conceitos de gêneros textuais apresentados nesta seção e em maneiras de abordá-los em aulas de línguas, no quadro a seguir, apresento minha percepção das concepções de língua(linguagem), de ensinar e aprender uma LE, que podem ser depreendidas das características apresentadas acerca do ensino e aprendizagem por meio de Gêneros textuais/discursivos:

Quadro 8 - Concepções de língua(gem), de ensinar e aprender uma LE por meio dos gêneros textuais

<b>GÊNEROS TEXTUAIS</b>	
Concepções de Língua(gem)	A língua é dialógica e é produzida em forma de enunciados relativamente estáveis em diversas situações de interações, sejam elas orais ou escritas.
Concepções de Ensinar	Ensinar uma LE é promover o ensino através dos gêneros textuais, orais ou escritos, com atividades de linguagem nas práticas sociais do dia a dia, buscando um posicionamento crítico dos alunos e a transformação do contexto em que vivem.
Concepções de Aprender	Aprender uma LE significa desenvolver práticas sociais languageiras, quer seja de forma oral ou escrita, por meio de diversos gêneros textuais, buscando uma posição ativa no seu contexto de atuação, ou seja, para agir em sociedade.

Fonte: a autora

### **Ensino de línguas segundo os pressupostos do letramento crítico**

Uma teoria também recente que tem orientado o ensino de línguas e que é citada nos pressupostos pedagógicos do DC-GO é a do letramento crítico. Para explicá-la, convém iniciarmos com o conceito de letramento. De acordo Soares (1998, p. 17), a palavra letramento deriva originalmente do inglês “literacy”. A autora conceitua letramento como “o estado ou

condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Segundo Jordão (2013, p. 69), respaldada em Soares (2004, p. 5), no Brasil, a palavra letramento surgiu nos anos 80, sendo o termo entendido como “práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escritas” (SOARES, 2004, p. 6), expandindo seu significado em relação ao “sistema de escritas” que seria a “alfabetização”.

De acordo com Mattos (2013, p. 22), “a compreensão do conceito de letramento flui com maior clareza na comparação deste com o conceito de alfabetização”. No entanto, como pontua a autora, apoiada em Soares (1998), “letramento é mais que alfabetização” (MATTOS, 2013, p. 22) e advoga que “o termo alfabetização, historicamente compreendido de forma restrita como a aprendizagem do sistema da escrita, foi ampliado para se chegar ao termo letramento, que atualmente passou a designar práticas sociais de leitura e escrita” (p. 22).

Assim, é possível inferir que a noção de letramento oportuniza ao indivíduo o uso da linguagem, tanto a leitura quanto a escrita, para atender diversas necessidades sociais, ou seja, trata-se de práticas sociais na comunidade em que vive. Mattos (2013), respaldada em Soares (1998), pontua que existem duas dimensões de letramento: uma individual e outra social. Segundo uma dimensão individual, de acordo com Mattos (2013, p. 22), “letramento significa simplesmente que o indivíduo possui as habilidades de ler e escrever”. Já na dimensão social, Mattos (2013, p. 23), afirma que o letramento “passa a ser um fenômeno cultural”, pois é na dimensão social que, de acordo com Soares (1998, p. 17), “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la”.

Como explicam Santos e Ifa (2013) foram os estudos de Novos Letramentos (*New Literacies*), iniciados por Street (1995), que impulsionaram uma perspectiva de letramento preocupada com a formação de sujeitos atentos aos usos sociais da linguagem. Os autores entendem que para alcançar essa formação desejada seria necessária uma abordagem crítica quanto aos usos da linguagem, ou seja, seria necessário letrar criticamente os sujeitos (SANTOS; IFA, 2013). Jordão (2007) também discorre sobre a importância de uma abordagem crítica de letramento nas escolas. Para a autora,

O letramento, conceito mais abrangente do que “alfabetização” e capaz de englobar a variedade de linguagens do mundo atual, chama nossa atenção para diferentes formas de construção e compartilhamento de sentidos possíveis. Tais formas, que representam procedimentos interpretativos específicos, não podem prescindir de um trabalho escolar crítico, sem o qual podem ter os mesmos efeitos limitados e limitadores que a educação vem oportunizando historicamente (JORDÃO, 2007, p. 24).

De acordo com Monte Mór (2015), a abordagem do letramento crítico está fundamentada nos estudos de Paulo Freire:

As teorias sobre letramento crítico, novos letramentos e multiletramentos utilizam-se das concepções defendidas por Freire, como a dialética, a consciência crítica e a natureza política da linguagem, concepções essas desenvolvidas a partir das pesquisas e experiências com a educação de adultos que o teórico realizou no Brasil. Esses estudos desenvolveram-se em muitos outros países e continuam se expandindo, tendo em vista a possibilidade de revisão educacional que oferecem (MONTE MÓR, 2015, p. 41-42).

Diversos modelos de letramento crítico têm sido desenvolvidos na área de inglês como segunda língua desde os anos 80, sendo todos fortemente influenciadas pelos estudos de Paulo Freire, como também reconhece Silvestre (2014). Os estudos de Freire tinham como objetivos o desenvolvimento do sentido de empoderamento do sujeito e sua participação autônoma e crítica das diversas práticas sociais, através da linguagem. Além disso, objetivavam criar uma consciência crítica nos aprendizes em busca de mudanças para si e para a sociedade em que vivem, objetivos esses fortemente presentes também na perspectiva do letramento crítico.

Como pontua Monte Mór (2015, p. 42):

O letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias (MONTE MÓR, 2015, p. 42).

De acordo com a autora, depreende-se que somente através da linguagem podemos ser capazes de agir criticamente e nos engajarmos em lutas sociais em busca de igualdade em uma sociedade desigual social e economicamente, permeada de discursos ideológicos que alguns grupos dominantes ou instituições detêm. Portanto, “as práticas de letramento são percurso de uma ação social” (MONTE MÓR, 2015, p. 42), e a linguagem exerce papel central nessas ações dos sujeitos. Como afirma Caetano (2020), “a linguagem pode ser vista como um instrumento para o desenvolvimento de consciência crítica e um sentido de participação do aluno como cidadão e um membro da comunidade<sup>72</sup>” (CAETANO, 2020, p. 281).

A visão de linguagem que se tem no letramento crítico é de uma linguagem que é social e cultural; ela “nunca é abstrata, descontextualizada, a linguagem nunca é a mesma para toda

---

<sup>72</sup> Original em inglês: “the language can be seen as an instrument for the development of critical consciousness and a sense of student participation as a citizen and a member of a community”. (CAETANO, 2020, p. 281)



uma nação, todo um mundo, todo um cosmo” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 288). Língua, por sua vez, é discurso “uma prática social dinâmica, não limitada a uma concepção sistêmica, estrutural e fixa”, como explicam Jordão e Fogaça (2007, p. 87). Portanto, na visão desses autores, a língua(linguagem) é dinâmica e flexível, realizável de acordo com cada realidade, por meio da qual concebemos o mundo e nos engajamos nas demandas do contexto social em que vivemos.

#### Nesse viés, o letramento crítico

apresenta-se como uma alternativa para ressaltar aos nossos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo, as relações de poder que se estabelecem entre elas, a produtividade dos confrontos decorrentes de tais relações, e a necessidade de especular sobre o que possibilita a existência de cada uma das perspectivas, bem como quais podem ser suas consequências no mundo. Abordar a aprendizagem por tal viés significa pensar no mundo “multimodalmente”, ou seja, considerar a diversidade de maneira crítica, percebendo nela a potencialidade construtiva e destrutiva dos confrontos entre diferentes visões de mundo (JORDÃO, 2007, p. 24).

Com base nos apontamentos de Jordão (2007), entendo que o letramento crítico vai muito além do ler e escrever textos orais e escritos, passando a abarcar também textos multimodais, oportunizando que diferentes tipos de comunicação aconteçam. Para Jordão (2016, p. 43), na perspectiva do letramento crítico “textos, ou quaisquer unidades de sentido, verbais ou não-verbais, são construídos ativamente em ações interpretativas”, o que nos permite construir e reconstruir significados de mundo, analisar e confrontar os discursos que circulam na sociedade em que vivemos de diversas formas, e também proporciona uma consciência crítica para agirmos em prol por uma sociedade mais justa e igualitária.

E como o letramento crítico pode orientar as práticas dos professores em aulas de línguas? Luke e Dooley (2009, p. 01) definem letramento crítico como “o uso de textos para analisar e transformar relações culturais, sociais e políticas de poder”.

Esse trabalho com diferentes textos também é sugerido por Jordão e Fogaça (2007), concebendo essa multiplicidade de textos: orais, escritos, multimodais, digitais, entre outros. Para os autores,

Os textos são concebidos [...] como oportunidades de percepção de múltiplos contextos, de discussão de importantes questões que possam levar ao desenvolvimento intercultural dos alunos e que resultem em desenvolvimento de sua consciência crítica e de outras práticas sociais – que respeitam,

reconhecem e se beneficiam do confronto com diferentes leituras do mundo (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 88-89).

Pode-se compreender que, segundo uma perspectiva de letramento crítico, o aluno deve se engajar no processo de leitura de textos para que, assim, possa construir e/ou reconstruir diversos sentidos a partir dos confrontos de leituras, debates e interpretações que podem ser feitas a partir dos textos. Nesse processo de leitura, o aluno poderá compreender os discursos ideológicos que permeiam os textos, as relações de poder no uso das linguagens, o contexto sociocultural que cada texto representa e, assim, desenvolver uma visão crítica de mundo. Deve-se ter em mente, no entanto, que “o processo de construção de significação tem a ver não com o texto, mas com a relação entre os contextos de leitura e os contextos de produção de texto” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 297). Portanto, “leitura nunca tem o mesmo significado” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296) e é preciso criar espaços nas escolas para a coexistência de diversas leituras de mundo, o que é apontado por Jordão (2013a, p. 358):

o papel da escola nesse processo é justamente oportunizar o confronto entre diferentes perspectivas, possibilitar a tomada de decisões “socialmente responsáveis” e ensinar a viver e conviver com a instabilidade e a consequente produtividade que a coexistência de variadas perspectivas instaura em nós (JORDÃO, 2013a, p. 358)

Quando se tem como embasamento os pressupostos do letramento crítico, não só a maneira de ver o papel da escola, como também a concepção sobre o que significa ensinar e aprender línguas e sobre o papel do professor de línguas pode ser diferente se comparados a concepções que permeiam abordagens mais tradicionais de ensino. Jordão (2013a, p. 358) esclarece que para o letramento crítico: “Ensinar e aprender línguas é, então, ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo”. As aulas de língua se constituem, assim, um espaço para um trabalho agentivo dos alunos com a língua “viva”, entendendo que as formas linguísticas são “usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 93). A pluralidade de perspectivas e significados acaba sendo estimulada nas aulas ao invés de uma ênfase nas formas corretas e únicas de se expressar na língua-alvo.

Sobre o papel do professor na perspectiva do letramento crítico, Jordão e Fogaça (2007) pontuam que

A fim de trabalhar com uma concepção discursiva de leitura, o professor precisa respeitar e encorajar as diversas leituras que seus alunos façam a partir de um dado texto. Necessita compreender as relações que estabelecem entre o texto, suas experiências de vida, seus conhecimentos, ou, conforme Freire

(1986), a forma como relêem o mundo e suas próprias experiências. O professor deve dar oportunidades aos alunos de construir e negociar significados de forma coletiva, de rever suas crenças e de questionar as implicações de suas visões de mundo (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 91).

Ao promover oportunidades de (re)construção e negociação de significados, descritas por Jordão e Fogaça (2007), o professor pode encorajar, via discussões, a “autonomia, consciência política e participação ativa de seus alunos”<sup>73</sup> (CAETANO, 2020, p. 285).

Pelas proposições anteriormente apresentadas acerca do papel do professor, pode-se inferir que, na perspectiva do letramento crítico, o professor que tende a adotar uma postura de transmissor de conteúdos, deverá transformar sua prática, incentivando, por meio dos textos multimodais levados para a sala de aula, a leitura, o debate e a (re)construção de sentidos. Essa pode ser uma forma pela qual o professor poderá criar uma postura crítica no alunado para entender o meio sociopolítico, cultural e ideológico em que vivem, proporcionando o desenvolvimento da sua capacidade de ler e interpretar o mundo e seu engajamento em diversas práticas sociais.

No quadro a seguir, apresento minha percepção sobre as concepções de língua(linguagem), de ensinar e aprender uma LE, que podem ser depreendidas das características apresentadas acerca do ensino e aprendizagem com base nos pressupostos do Letramento Crítico:

Quadro 8 - Concepções de língua(gem), de ensinar e aprender uma LE a partir do letramento crítico

<b>LETRAMENTO CRÍTICO</b>	
Concepções de Língua(gem)	A língua é compreendida como discurso, como um instrumento de conceber o mundo, de engajamento nas demandas do contexto social em que se vive e da compreensão através das práticas sociais da realidade a que se pertence.
Concepções de Ensinar	Ensinar uma LE é oportunizar os alunos, por meio da leitura de diversos textos, a construção e a reconstrução de sentidos, criando uma visão crítica para entender o meio social, político e cultural em que se vive, partindo do conhecimento dos alunos acerca do seu contexto de vivência e capacitando-os a serem autores de suas histórias.
Concepções de Aprender	Aprender uma LE significa ler e interpretar diversos textos e participar de variadas práticas sociais para (re)construir e negociar diversos significados, reconhecendo,

	nesse processo, como a linguagem é ideológica. Significa estar exposto a uma multiplicidade de visões de mundo, convivendo com a instabilidade instaurada pelo confronto dessas diferentes perspectivas.
--	--

Fonte: a autora

As abordagens, métodos e filosofias de ensino apresentados nesta seção são consideravelmente conhecidos em se tratando da área de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Alguns se solidificaram em contexto de escola pública, como é o caso do método gramática-tradução. Outros, nesse mesmo contexto, parecem ser tomados pelos professores como sinônimo de inovação, como é o caso da abordagem comunicativa que inseriu ideias sobre como trabalhar a língua-alvo de forma mais dinâmica. Há, ainda, as filosofias que tem norteado atividades de ensino em muitos livros didáticos brasileiros, como é o caso do trabalho em torno de gêneros textuais. Por fim, há aquelas filosofias que parecem se mostrar mais como idealizações nas aulas de LE, como é o caso dos preceitos do letramento crítico.

### **1.3 A BNCC e o componente curricular língua inglesa: visões de linguistas aplicados**

Nesta seção, apresento e discuto a Base Nacional Comum Curricular no âmbito do componente curricular Língua Inglesa, considerando que o DC-GO, foco desta pesquisa, foi construído a partir desse documento oficial. Problematizo conceitos que são mobilizados no documento, em se tratando do ensino de LI, conceitos como a língua inglesa como língua franca, diversidade, cidadania e criticidade. Para tanto, me apoio, principalmente, em trabalhos de pesquisadores da Linguística Aplicada (DUBOC, 2019; RAJAGOPALAN, 2019, RIBAS, 2018; SZUNDY, 2019; TILIO, 2019), que revelam contradições e/ou descompassos acerca dos pressupostos teóricos que constroem o texto da BNCC. Também me apoio em autores como Apple (1991, 2000), Luke (2013), Rivzi e Lingard (2010) e Sacristán (2000), que tratam de políticas educacionais e currículo.

Hoje, no Brasil, temos um documento oficial que tem a função de regulamentar as políticas educacionais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, orientando as diretrizes gerais e específicas para cada componente curricular, e os objetivos a serem alcançados em cada etapa de ensino - a Base Nacional Curricular (BNCC):

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que a tenham assegurados seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC foi planejada desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Em junho de 2015, foram definidos os profissionais qualificados para fazerem parte da comissão de especialistas para a elaboração da proposta da BNCC. Foi escrita e homologada dentro de aproximadamente 4 anos, passando por duas versões com espaço para contribuições da sociedade, principalmente professores da educação básica, para melhorias. A terceira versão da BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017. O CNE, em 22 de dezembro de 2017, apresentou a resolução CNE/CP Nº 2 para a implementação da BNCC em todo território nacional.

Antes da versão homologada da BNCC, foram propostas duas outras versões, a primeira versão em 2015 e a segunda em 2016. Foram elaboradas por uma equipe de profissionais de vários segmentos entre professores da educação básica e ensino superior e representantes de vários segmentos da sociedade. A elaboração contou com leitura crítica de especialistas, inúmeros debates e mais de 12 milhões de contribuições individuais, de organizações e de professores das redes de educação pública e privada do país. Vejamos abaixo, no quadro, as etapas de implementação da BNCC em nosso país:

Quadro 10 - Etapas de implementação da BNCC

25 de junho de 2014	A lei n. 13.005 regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 anos. O Plano tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica e 4 delas falam sobre a Base Nacional Comum Curricular.
19 a 23 de novembro de 2014	É realizada a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular.
17 a 19 de junho de 2015	Entre 17 a 19 de junho acontece I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Este Seminário foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.
16 de setembro de 2015	A 1ª versão da BNCC é disponibilizada.

2 a 15 de dezembro de 2015	Mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC.
3 de maio de 2016	2ª versão da BNCC é disponibilizada.
23 de junho a 10 de agosto de 2016	Aconteceram 27 Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) promoveram esses seminários.
Agosto de 2016	Começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na versão 2.
Abril de 2017	O MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE irá elaborar parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que serão encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC começa o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.
20 de dezembro de 2017	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho.
22 de dezembro de 2017	O CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.
06 de março de 2018	Educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua implementação e impactos na educação básica brasileira.
02 de abril de 2018	O Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas para debatê-la.
05 de abril de 2018	Institui-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC.
02 de agosto de 2018	Escolas de todo o Brasil se mobilizaram para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário online, sugerindo melhorias para o documento.
14 de dezembro de 2018	O ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

Fonte: Tílio (2019, p. 10-11)

É relevante pontuar o momento histórico-político no Brasil quando a terceira versão da BNCC foi disponibilizada, que foi o *impeachment* da presidenta da república Dilma Rousseff. Tílio (2019, p. 9) advoga que

Escrita em pouco menos de quatro anos, entre a publicação da lei que a institui e sua promulgação, atravessou a gestão de seis ministros da Educação (além de 1 interino) em dois governos. Iniciada em um governo democraticamente eleito, foi terminada em um governo em que o vice-presidente assumiu o posto

de sua titular, após um processo de *impeachment* nitidamente marcado por articulações políticas e em que a própria perícia do Senado Federal reconheceu que não havia respaldo jurídico para o processo (TÍLIO, 2019, p. 9).

Após esse grande golpe de Estado, os brasileiros têm vivenciado a falta da democracia e consequências em vários setores político e socioeconômico e, claramente, na educação também. Em meio a esses acontecimentos, em abril de 2017, foi divulgada a terceira versão da BNCC, com um texto modificado que, como aponta Szundy (2019), traz sérias consequências para o sistema educacional brasileiro. Ainda, como explicita a autora,

Após sua aprovação pelo CNE, o texto da BNCC ainda sofreu ajustes pontuais, e uma outra versão foi disponibilizada pelo Ministério da Educação em 2018. Diferentemente das primeiras e segundas versões aprovada pelo CNE em 2017, e posteriormente ainda reformulada, não inclui a etapa do ensino médio<sup>74</sup> (SZUNDY, 2019, p. 9).

Em sua pesquisa, Szundy (2019) objetivou identificar as modificações implementadas na terceira versão da BNCC, comparando as duas versões do documento (2ª e 3ª versões) para a área de linguagens e de língua inglesa. A partir dessa comparação, Szundy (2019, p. 128-129) assim conclui:

se compararmos as formas de estruturar os processos de ensino aprendizagem na versão aprovada com aquelas propostas na versão do documento submetido ao CNE em 2016, percebemos um deslocamento claro do modelo ideológico para uma visão mais tecnicista e autônoma dos letramentos na versão vigente da BNCC. A segunda versão da BNCC era estruturada a partir de temas integradores. Inspirada nos temas transversais que atravessavam o processo de construção do conhecimento em todas as áreas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

A segunda versão trazia, além dos aspectos cognitivos, os princípios éticos, políticos e estéticos, inspirados nos PCNs, e também uma preocupação com a formação do sujeito a partir das diferenças. Assim, a diversidade, além de questões de identidade de gênero, sexualidade, racismo e classe eram tratadas no documento. Já na versão vigente da BNCC, segundo Szundy (2019), nota-se um silenciamento dessas questões. Para a autora,

Ao coincidir com a falta de menção e/ou problematização na versão final da BNCC de questões de identidade de gênero, sexualidade e racismo, entre outras, esse silenciamento parece responder tanto a uma guinada mais conservadora na sociedade brasileira quanto ao ideal neoliberal de que o

---

<sup>74</sup> A versão da BNCC para a etapa do ensino médio disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> foi aprovada pelo CNE no dia 04 de dezembro de 2018. A versão da BNCC aprovada para essa etapa da educação básica contempla a reforma do ensino médio instituída pela lei 13.415 de 2017.

desenvolvimento de certas competências garantirá a produção de conhecimentos socialmente valorizados, a cooperação e a resolução de problemas e conflitos (SZUNDY, 2019, p. 139).

De acordo com a autora, a versão homologada da BNCC, tem o foco no desenvolvimento de competências (gerais e específicas) e de habilidades e traz uma visão cognitivista dos processos de ensino-aprendizagem com foco no protagonismo do indivíduo, enfoque esse que podemos observar no texto da BNCC:

[...] os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situações se dá o nome de competência (BRASIL, 2017, p. 15).

Para Szudy (2019, p. 130), “as competências devem indicar de forma clara o que ‘os alunos devem saber’ e o que ‘devem saber fazer’ (BRASIL, 2017, p. 13)”. Sendo assim, as competências, na visão de Szundy (2019, p. 130) atendem a uma demanda de um “indivíduo empreendedor de si, capaz de resolver ‘demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho’ (BRASIL, 2017, p. 13)”, buscando atender o mercado de trabalho. A ideia é formar trabalhadores para atender um mercado diverso em constante transformação.

No componente curricular língua inglesa, de acordo com Szundy (2019), houve três relevantes modificações da 2ª versão para a versão homologada da BNCC. A primeira diz respeito ao nome do componente curricular que, de língua estrangeira moderna, passou a ser chamado de língua inglesa”. Assim, no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, a única língua estrangeira a ser ofertada passou a ser a língua inglesa, acabando com a possibilidade de escolha da língua estrangeira pela comunidade escolar.

A segunda mudança apontada por Szundy (2019) diz respeito ao processo de construção do conhecimento na BNCC, que deixa de ser organizado em torno de “Práticas sociais como formas de ação e transformação”, visão essa mais alinhada a um modelo ideológico de letramento, e passa a ser estruturada por eixos organizadores, mais direcionados para um modelo autônomo de letramento. Como esclarece Szundy (2019),

o modelo ideológico parte do pressuposto de que as práticas de letramento e seus efeitos são sempre histórica, cultural e ideologicamente situados, e que, ao desconsiderar o caráter situado e múltiplo dos letramentos, o modelo



autônomo acaba por impor modelos ocidentais de letramentos sobre outras culturas. Sob o viés ideológico, a ideia de que os letramentos podem ser transmitidos de forma neutra e autônoma a partir de habilidades e competências replicáveis em contextos diversos constitui uma falácia (SZUNDY, 2019, p. 128).

A terceira mudança apontada por Szundy (2019) se refere ao caráter da língua inglesa como língua franca, global. Como enfatiza a BNCC, nessa perspectiva de língua inglesa como língua franca

São acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espelhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês ‘correto’ – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2017, p. 239).

Um olhar ingênuo para essa perspectiva de inglês como língua franca que aparece no documento, segundo Szundy (2019), pode nos levar a achar que a BNCC insere uma perspectiva decolonial no trabalho com a LI na escola, de contestação, de subversão de discursos hegemônicos de países com poderio político e econômico, como os Estados Unidos. No entanto, um olhar mais crítico para o texto da BNCC, principalmente para as habilidades estipuladas para cada etapa do ensino fundamental, de acordo com a autora, revela “a visão de texto(s) como unidade(s) autônomas [...] e uma dimensão intercultural pouco problematizadora” (SZUNDY, 2019, p. 144).

O Brasil já teve outros documentos orientadores do ensino nível fundamental e médio, como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), mas o grande diferencial é que a BNCC é lei, “um documento de caráter normativo” (BRASIL, 2017, p. 5), sendo sua implementação, portanto, obrigatória em todo território nacional. Trata-se, portanto, de um currículo mínimo e seu conteúdo é obrigatório e deve que ser incluído na elaboração dos currículos estaduais e municipais.

Um currículo único para todo o território nacional, segundo o texto da BNCC, é uma tentativa de oferecer uma educação igualitária para todos os brasileiros. No entanto, isso traz certas implicações: com um currículo mínimo, padronizado para todas as escolas, não se olha para as diversidades e as necessidades das diversas realidades do nosso país. Segundo Tílio (2019),

isso que a BNCC faz, tentando passar a ideia de que basta haver um currículo nacional único para que aprendizagem seja supostamente homogeneizada em todo o país, independentemente das especificidades e dificuldades de cada região, de cada contexto e de cada instituição (TÍLIO, 2019, p. 12).

O objetivo da implementação da BNCC parece ser de oportunizar uma mesma educação a todos os brasileiros, em todas as regiões do país e em qualquer escola em que o aluno estiver estudando, sem levar em conta a dimensão do nosso país, a diversidade e as peculiaridades da população brasileira. O que fica claro com a implementação da BNCC é que “todos têm chances iguais, e aqueles que não foram bem-sucedidos não o foram por (falta de) mérito próprio” (TÍLIO, 2019, p. 12).

Um currículo único garantiria que os alunos aprenderiam os mesmos conteúdos, o que resolveria o problema das desigualdades, pois estaria oportunizando o mesmo direito à aprendizagem a todos. Mas, diante da diversidade de nosso país, as peculiaridades regionais, as especificidades culturais e a heterogeneidade dos contextos escolares, um currículo único parece estar fadado ao fracasso e as desigualdades e diferenças sociais poderiam ser ainda mais reforçadas, como atesta Ribas (2018):

Alguns pontos de vista contrários à base referem-se ao não respeito à diversidade e aos conhecimentos locais dos aprendizes, e também ao fim da autonomia docente. A padronização de conteúdos a serem trabalhados pelos professores acabaria indicando aos alunos que há formas corretas e legítimas de pensar e de se expressar que compõem uma cultura elitista dominante, o que causaria efeito de exclusão e marginalização de alguns grupos. As diferenças existentes no país seriam, então, reforçadas (RIBAS, 2018, p. 1786).

Em suma, com a padronização curricular proposta pela BNCC, objetiva-se atingir equidade. No entanto, como defende Ribas (2018, p. 1796),

Trata-se de uma visão bastante ingênua de equidade, a meu ver, considerando que há diversos problemas enfrentados nas escolas, como falta de infraestrutura, falta de professores para ministrar certas disciplinas, violência etc., que dificultam ou impedem o desenvolvimento da cidadania plena. Não é uma proposta de padronização de conteúdos didáticos que irá resolver a questão de acesso e de garantia de direitos à educação (RIBAS, 2018, p. 1796).

Rajagopalan (2019) corrobora com Ribas (2018) sobre a problemática trazida pela homogeneização de conteúdos, ao afirmar que

Quando se propõe um mesmo remédio para um universo tão diverso, estamos de fato imaginando um sujeito ideal como receptor do tratamento. Acontece que os sujeitos reais espalhados pelo vasto território nacional têm, cada um a

seu modo, necessidades e carências que lhe são próprias. Na verdade, como os defensores de currículo unificado imaginam, que as necessidades e carências específicas dos aprendizes, bem como suas expectativas e aspirações, possam ser atingidas da mesma maneira – possibilidade essa fadada a conduzir à frustração inevitável e ao eventual desencanto (RAJAGOPALAN, 2019, p. 29).

Portanto, entendo que um currículo com conteúdos padronizados, sem respeitar a diversidade, a cultura, o contexto social, e sem aspirar as verdadeiras necessidades de contextos tão diversificados quanto as do povo brasileiro, possui grandes possibilidades de se concretizar nas escolas como um grande insucesso. Um currículo construído para atender um aluno supostamente ideal? Ideal para quê? Para quem?

Como defende Luke, Woods e Weir (2013), o currículo precisa fazer uma ligação entre o conhecimento, a cultura, a sociedade e a realidade do aluno. Precisa ser situado:

definimos o currículo como a soma total dos recursos – recursos e materiais intelectuais e científicos, cognitivos e linguísticos, didáticos e adjuntos, materiais oficiais e não oficiais – que são reunidos para o ensino e aprendizagem por professores, alunos e, na melhor das hipóteses, comunidade, em sala de aula e outros ambientes de aprendizagem<sup>75</sup> (LUKE; WOODS; WEIR, 2013, p. 10).

Sendo assim, currículo não é somente um plano que é elaborado para ser executado, mas deve considerar o que acontece na escola. Isso porque, conforme Sacristán (2000, p. 133):

O que importa não é o que se diz que se faz, mas verdadeiramente se faz. O significado real do currículo não é o plano ordenado, sequenciado, nem que se definam as intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores, etc; que dizemos que os alunos aprenderão mas a prática real que determina a experiência de aprendizagens dos mesmos (SACRISTÁN, 2000, p. 133).

Um currículo mínimo, portanto, a meu ver, não poderá garantir que todos os alunos aprenderão os mesmos conteúdos e da mesma forma.

---

<sup>75</sup> Original em inglês: “We define curriculum as the sum total of resources – intellectual and scientific, cognitive and linguistic, textbook and adjunct resources and materials, official and unofficial – that are brought together for teaching and learning by teachers, students and in the best case community, in classrooms and other learning environments” (LUKE; WOODS; WEIR, 2013, p. 10).

A BNCC foi elaborada com o objetivo de se ter clareza em sua estrutura. Está dividida de modo a apresentar as competências gerais que os alunos deverão desenvolver ao longo de suas etapas de escolaridade com o objetivo de um ensino que “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática” (BRASIL, 2017, p. 7). Essas competências gerais estabelecem, para as quatro áreas do conhecimento, “competências específicas de área. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (BRASIL 2017, p. 28). Além das competências gerais e específicas, “cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos” (BRASIL, 2017, p. 28). As habilidades corresponderiam às capacidades que os estudantes precisam adquirir, como desdobramentos das competências específicas para cada componente curricular.

Os componentes curriculares estão organizados em quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, que se desdobram nos componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna/Língua Inglesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Eles estão também organizados em unidades temáticas para que se possam relacionar as habilidades (objetivos de aprendizagem) aos seus respectivos objetos de conhecimento.

Ao organizar o currículo mínimo em áreas de conhecimento, a BNCC procura incentivar um trabalho interdisciplinar, prevendo a interlocução entre os diversos componentes curriculares. De acordo com a BNCC, é importante:

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 12).

Segundo o documento, a interdisciplinaridade é um dos caminhos para superar a fragmentação dos conteúdos e dos currículos escolares. Entendo ser de extrema importância essa articulação interdisciplinar que direcione para uma proposta integradora nos conteúdos e objetivos de aprendizagem, contudo, a BNCC, em se tratando da área de LI, não favorece a interdisciplinaridade. Primeiramente porque apresenta uma proposta em eixos, mas esses, da forma com que foram dispostos no documento, são tratados separadamente, ou seja, não há conexão entre eles; em segundo lugar, por trazer os conteúdos fragmentados em habilidades, o

que dificulta a articulação do ensino nas práticas sociais do uso da língua inglesa, desarticulando as situações de aprendizagens no planejamento das aulas pelo professor. A organização dos conteúdos em eixos “sugere um retorno às abordagens cognitivistas e estruturalistas que caracterizaram o ensino de línguas nas décadas de 1970 e 1980” (SZUNDY, 2019, p. 142).

Embora a BNCC traga um discurso (em teoria) favorável para resolver os problemas da educação e das políticas educacionais no âmbito nacional, sua homologação trouxe grande desconforto aos pesquisadores da área, especialistas em Educação e em Linguística Aplicada (LA), que apontaram contradições no discurso teórico que a base propõe, como Ribas (2018), Szundy (2019) e Duboc (2019). Isso pode ocorrer, pois como explica Apple (2000, p. 53),

O currículo nunca é simplesmente uma montagem neutra de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos livros e nas salas de aula de um país. Sempre parte de uma tradição seletiva, da seleção feita por alguém, da visão que algum grupo tem do que seja conhecimento legítimo. Ele é produzido pelos conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2000, p. 53).

Ribas (2018), ao fazer uma análise da área de linguagens e língua inglesa da BNCC, elenca descompassos no documento, que

parece(m) ocorrer, primordialmente, entre as concepções que embasam o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental e a operacionalização dessas concepções na forma de conteúdos, habilidades e estratégias para o componente curricular de língua inglesa [...] Revelam-se, desse embate, sentidos restritos para termos como diversidade, cidadania e criticidade que são recorrentes no documento (RIBAS, 2018, p. 1805).

Para a autora, esses sentidos restritos sobre diversidade, cidadania e criticidade “trazem implicações e desdobramentos para a formação do estudante da educação básica que se deseja promover no Brasil” (RIBAS, 2018, p. 1812). No que se refere à diversidade, no documento, de acordo com a autora, “parece não haver espaço para a subjetividade e para vozes discrepantes” e “a diferença não é valorizada por sua principal característica: inserir outras formas de perceber a realidade, de ler o mundo, pois o que se objetiva, afinal, é produzir um determinado tipo de indivíduo com a BNCC” (RIBAS, 2018, p. 1809), um aluno ideal, como pontuado anteriormente por Rajagopalan (2019). Em relação à cidadania, a autora aponta que “a noção de cidadania que se percebe na BNCC parece um tanto apolítica, acrítica, tradicional, e não permite que o aprendiz desenvolva sua agência ou cidadania ativa”; ainda, está restrita “a

se conhecer os direitos e deveres do cidadão”, aspecto ressaltado pela autora na competência 8 da Área de Linguagem, para que o indivíduo “seja moldado a ser um cidadão obediente, e não questionador, reconstrutor ou produtor de ideias” (RIBAS, 2018, p. 1809-1810). Sobre criticidade, a autora aponta que, na BNCC, a expressão pensamento crítico “adquire um sentido restrito e instrumental” e afirma que expressões como “ser crítico”, “refletir criticamente” ou “de forma crítica” aparecem como mais uma competência a ser desenvolvida, junto com as habilidades de leitura e escrita da LE. Pontua, também, “o uso do advérbio ‘criticamente’ associado a verbos que denotam uma atitude mais passiva do aprendiz perante seu objeto de análise” (RIBAS, 2018, p. 1811-1812).

Dentre as implicações que o documento pode trazer para a formação do estudante, a autora ressalta que

ao evidenciar concepções restritas de diversidade, cidadania, criticidade e inclusão, o documento acaba perpetuando uma visão funcional, neoliberal de ensino de línguas que apaga as diferenças, o caos, as contradições de ideias e a pluralidade que constituem qualquer sociedade ao propor regras, normas, planos de ação que focam na individualidade, na competitividade, na preparação do aprendiz para agir adequadamente e, assim, se inserir e competir no mercado de trabalho (RIBAS, 2018, p. 1816).

As inter-relações entre a BNCC e as ideologias neoliberais também são explicitadas por Szundy (2019), ao analisar a segunda e terceira versões da BNCC. De acordo com Rivzi e Lingard (2010), o neoliberalismo

direcionou as prioridades da política educacional para uma arquitetura curricular específica, com ênfase nas habilidades e disposições necessárias para a participação na economia do conhecimento global, modos de governança que destacaram os princípios de privatização e escolha e uma cultura de auditoria que enfatiza os contratos de desempenho e diversos regimes nacionais e internacionais de teste e responsabilização, que têm diluído os propósitos, pedagogias e potencial da educação<sup>76</sup> (RIVZI; LINGARD, 2010, p. 197).

---

<sup>76</sup> Original em inglês: “has steered education policy priorities towards a particular curriculum architecture with an emphasis on the skills and dispositions needed for participation in the global knowledge economy, modes of governance that have highlighted the principles of privatization and choice, and an audit culture that stresses performance contracts and various national and international regimes of testing and accountability, which have thinned out the purposes, pedagogies and potential of education” (RIVZI; LINGARD, 2010, p. 197).

Essa visão neoliberal, segundo Szundy (2019), fica evidenciada nas competências gerais da BNCC, quando se analisa as escolhas lexicais feitas no documento, como resiliência, autonomia, determinação, responsabilidade e flexibilidade. Szundy (2019, p. 123-124), respaldada em Flubacher e Percio *et al* (2017), explica que os preceitos neoliberais estão relacionados

à colonização da língua e da educação. [...] a formação voltada para o mercado de trabalho tem levado ao desenvolvimento de currículos padronizados, em que as competências e habilidades facilmente quantificadas refratam formas de expertise e profissionalismo determinantes para atribuir valores aos profissionais no mercado de trabalho (SZUNDY, 2019, p. 123-124).

Ainda, de acordo com Szundy (2019), o neoliberalismo produz o sujeito como empreendedor de si, sendo racional, responsável por suas escolhas e fracassos, mas sem aparato crítico. Para a autora, na perspectiva neoliberal

Cabe ao indivíduo e somente a ele internalizar as competências e habilidades que lhe garantirão sucesso no mundo do trabalho e, portanto, acesso aos bens materiais e simbólicos do capitalismo. Como o foco está no desenvolvimento de competências e não no questionamento das razões que levam certas competências a serem mais ou menos valorizadas do que outras, nas relações de poder que a hierarquização e/ou escolha de competências ajuda a manter e nos interesses a que essas escolhas servem, a construção de práticas de ensino-aprendizagem orientadas por letramentos mais críticos pode ficar, conforme bem destaca Malerba, comprometida. Forma-se nesse sentido, mão de obra *resiliente* para o mercado de trabalho, alinhadas aos preceitos neoliberais (SZUNDY, 2019, p. 125).

Sendo assim, Szundy (2019, p. 146) defende que “o status do inglês como língua franca na BNCC parece, portanto, estar a serviço do neoliberalismo”. Ao aprender a língua inglesa enquanto língua franca, o aluno estará, assim, apto a participar do mundo global e ter acesso às vantagens trazidas pela globalização, que, na BNCC, aparece somente como algo positivo. Tem-se, assim, uma concepção do inglês como língua que permite a comunicação entre todos os povos, o que denota uma visão intercultural “pouco problematizadora” (SZUNDY, 2019, p. 144). Como questiona Szundy (2019, p. 146),

a visão de globalização privilegiada parece ser aquela entextualizada na metáfora da *aldeia global* (FIGUEIREDO, 2018). Essa visão parte de uma ideologia de inglês como língua franca orientada pela concepção de que, como língua da globalização, o inglês possibilita a comunicação e união dos povos, identidades, culturas e, portanto, o acesso às *benesses* da globalização. Não se questionam, por exemplo, as consequências da *expansão da língua inglesa*

*pelo mundo* (EF09LI17), quem tem acesso (ou não) ao conhecimento produzido em língua inglesa (EF09LI18) e quais identidades são (ou não) legitimadas *no mundo globalizado* (EF09LI19). (SZUNDY, 2019, p. 146).

Duboc (2019) coaduna com Szundy (2019) sobre os descompassos e desencontros na BNCC, relativos à concepção da língua inglesa em seu status de língua franca. A autora assim resume os conflitos epistemológicos presentes na BNCC:

Eis o conflito epistemológico: como pode um documento acolher os usos criativos, híbridos e locais do inglês em seu status de língua franca se o próprio documento organiza, linear e hierarquicamente, temas, objetos de conhecimento e habilidades, com exemplos de conteúdos linguísticos fixos e estáveis? (DUBOC, 2019, p. 17).

Para a autora, se no texto introdutório da BNCC a língua inglesa é apresentada enquanto língua franca, não faz sentido delimitar conteúdos linguísticos *a priori* nos quadros de conteúdos. Nas palavras da autora:

se levado a cabo o status do inglês em sua condição como língua franca nas situações comunicativas no espaço escolar como quer o texto introdutório, conteúdos linguísticos dispostos no quadro (como *some, any, many, much* na habilidade de código EF08LI16) não poderiam ser delimitados previamente sob uma compreensão do ILF que o distancia de sistema ou variação (DUBOC, 2019, p. 18).

Para a autora, o foco deve ser mudado de regras gramaticais para as negociações, para os repertórios linguístico-culturais que os aprendizes trazem para as situações comunicativas em inglês, para as construções de sentido, visão essa alinhada com os pressupostos dos letramentos, principalmente de vertente crítica, apresentados na seção anterior deste capítulo. Sendo assim, não se pode conceber um ensino de ILF baseado em conteúdos gramaticais impostos, em um currículo engessado. De que forma os alunos terão, então, acesso ao ILF, a outras culturas, à diversidade, se o próprio currículo propõe tratar dessas questões na teoria, mas não oportuniza essa concretização na prática das aulas de inglês, por meio de temas e conteúdos que poderiam ser abordados pelos professores do 6º ao 9º ano?

Considerando a definição de currículo de Apple (1991), para quem, o currículo é uma ferramenta orientadora do processo de ensino e aprendizagem, que deve guiar a escola e o trabalho pedagógico do professor, como um norteador do caminho a ser trilhado por eles na sala de aula, pergunto: como pode um documento de caráter normativo, que orienta a elaboração



de currículos no Brasil e o trabalho do professor nas aulas trazer visões tão conflitantes? Como fica o professor face a um documento que revela embates epistemológicos?

O conflito assinalado por Duboc (2019) é semelhante àquele apontado por Szundy (2019). O componente curricular Língua Inglesa é apresentado com enfoque para um ensino/aprendizagem voltado para a globalização, que possibilitará ao aluno o acesso aos saberes linguísticos necessários para seu desenvolvimento crítico e valorizando a língua com sua função social e política. De acordo com a BNCC, “ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações” (BRASIL, 2017, p. 241), sendo elas, “a língua com um caráter formativo (educação linguística), de multiletramentos (práticas sociais do mundo digital...participação e circulação em diferentes ‘semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual)” (BRASIL, 2017, p. 240).

Segundo o documento, o professor deve oportunizar ao aluno refletir “observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística” (BRASIL, 2017, p. 240), “buscando romper com aspectos relativos à ‘correção’, ‘precisão’ e ‘proficiência’ linguística” (BRASIL, 2017, p. 240). Isso porque, como se afirma no texto introdutório da BNCC,

a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa [...] o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais (BRASIL, 2017, p. 241-242).

No entanto, a visão de texto enquanto unidade autônoma que figura nas habilidades descritas para cada ano do ensino fundamental contraria o caráter formativo da língua inglesa, expresso no texto introdutório da BNCC. As estratégias de leitura a serem trabalhadas, por exemplo, no sexto ano dão a entender que os significados estão presos no texto e podem ser apreendidos pelos aprendizes com o emprego de estratégias de leitura e a memorização de vocabulário. Szundy, em sua análise, fornece alguns exemplos:

As concepções de que os textos representam a realidade e de que essa representação pode ser apreendida através da localização de informações são entextualizadas em habilidades como *formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas* (EF06LI07), *identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas* (EF06LI08) e *localizar informações específicas do texto* (EF06LI09). A utilização dos verbos *formular, identificar, e localizar* nessas três habilidades de leitura contraria o

caráter formativo e político da língua inglesa defendido na apresentação do componente e a perspectiva de língua franca privilegiada pelo documento (SZUNDY, 2019, p. 145-146).

Segundo Szundy (2019), de um lado, tem-se na BNCC uma concepção de língua(gem) que coaduna com os preceitos mais contemporâneos (pós-estruturalistas, pós-colonialistas), que acolhe a diversidade, a variação, a multiplicidade de linguagens e de visões de mundo – uma visão ideológica de letramento (STREET, 2003), segundo os estudos dos novos letramentos. Como explica Szundy (2019), o modelo ideológico entende as práticas de letramento como sendo social, cultural e historicamente situadas, portanto, variáveis de contexto a contexto.

Verbos que indicam processos mentais associados à reflexão e à criticidade, como compreender, conhecer, explorar e desenvolver, junto com certos modificadores e complementos que acompanham esses verbos (por exemplo, diversas práticas de linguagem, diferentes linguagens para defender pontos de vista, diferentes linguagens em diferentes contextos) refletem, no texto da BNCC, na área de linguagens, uma concepção ideológica de letramento. Essa concepção de língua(gem) compete no texto com outra, mais tradicional e estruturalista, baseada na hierarquização e linearidade de conteúdos, habilidades e competências que poderiam ser replicáveis para os mais diversos contextos de ensino brasileiros, que aponta, assim, para uma visão autônoma de letramento (STREET, 2003).

A visão autônoma de letramento, conforme análise de Szundy (2019), também é evidenciada no texto da BNCC quando se observam os apagamentos que o texto sofreu, comparando-se a segunda e a terceira versões do documento. A autora mostra em sua análise de enunciados da área de linguagens na BNCC como houve um “silenciamento dos conflitos e relações de poder que perpassam processos de construção de significados no mundo social” (SZUNDY, 2019, p. 136). Além disso, a não problematização de questões de gênero, raça e sexualidade também mostram o silenciamento da diversidade, que corresponde a uma “guinada mais conservadora na sociedade brasileira” (SZUNDY, 2019, p. 139).

Segundo Gerhardt e Amorim (2019),

[...] um ensino bem sucedido é aquele que se dá na prática, e o que importa não é o conteúdo a ser repassado, mas sim a relação do professor com a realidade de sala de aula, e a relação do aprendiz com o professor e com a própria aprendizagem (GERHARDT; AMORIM, 2019, p. 20).

É nas relações, que ocorrem sempre de forma situada, que se constrói aprendizagem. Portanto, um currículo de sucesso deve considerar a sua realidade local, dando autonomia ao

professor para que respeite seu contexto escolar e atenda as vivências e necessidades que os alunos apresentam, respeitando a ampla diversidade geográfica, social e cultural do nosso país. Não basta oferecer conteúdos padronizados, mas esses precisam ser responsivos às realidades locais, sem minar a autonomia das escolas e dos professores, ou seja, o currículo deve acontecer “no chão da sala de aula”. O que geralmente ocorre, conforme pontuam Rivzi e Lingard (2010), é que

o propósito e os objetivos da política nem sempre são alcançados na prática. Isso ocorre porque as políticas, conforme são implementadas, sempre encontram arranjos organizacionais complexos e práticas já existentes. Pois a política não é o único fator na 'determinação' das práticas<sup>77</sup> (RIVZI; LINGARD, 2010, p. 5).

Ou seja, os professores tomam decisões e agem não apenas orientados por políticas educacionais, mas também por suas crenças sobre o que significa ensinar e aprender uma LE. Duboc (2019, p. 16) acredita que “é praticamente nula a discussão sobre o conceito de ILF na formação docente inicial e continuada”. Sendo assim, como poderá o professor trabalhar a LI em seu *status* de língua franca se ele desconhece o que é ensinar inglês como língua franca? Com o advento da globalização e a expansão da língua inglesa mundialmente, como consequências de fatores socioculturais, políticos e econômicos, seria necessário, primeiramente, que os professores se engajassem em formações para a reflexão sobre o uso da ILF.

Em suma, a BNCC se distancia do ILF, não garante a convergência das habilidades, competências específicas desse componente curricular com o que propõe o texto introdutório, se afasta de um ensino consciente e crítico que está diretamente ligado ao caráter formativo e político, que direciona um trabalho com a diversidade linguística, que busca as interações como prática social, capaz de formar cidadãos engajados na sociedade em que vivem e serem protagonistas da sua realidade.

---

<sup>77</sup>Original em inglês: “policy purpose and goals are not always achieved in practice. This is because policies as they are implemented always encounter complex organizational arrangements and already-existing practices. For policy is not the only factor in 'determining' practices” (RIVZI; LINGARD, 2010, p. 5).

Apesar de reconhecer o conflito epistemológico na BNCC no que diz respeito ao conceito de inglês como língua franca, Duboc (2019) finaliza seu artigo, advogando a não-condenação do referido conflito, uma vez que “nele reside o jogo de sentidos e a transformação em potencial no encontro entre professor-sujeito-intérprete e ILF - enquanto signo, de natureza refratária, dialogizante e heteroglóssica” (DUBOC, 2019, p. 10). A partir das palavras da autora, entendo que, no final, a concepção de língua com a qual se trabalhará dependerá do professor, ou seja, como ele significa o documento curricular e como se apóia nos preceitos do documento na preparação de suas aulas. A previsão de Duboc (2019, p. 19) acerca da implementação da BNCC é a de que “É provável que muitos professores ignorem as potentes fissuras do conceito de ILF no texto introdutório da BNCC e transformem os quadros didáticos em seu porto-seguro; como também é provável que muitos professores ignorem os conteúdos lá dispostos para, no final do dia, ensinar o ‘inglês que cada um pode’ (JORDÃO; MARQUES, 2017)” (DUBOC, 2019, p. 19).

Concordo com Rajagopalan (2019, p. 26) quando ele afirma que “o ensino bem-sucedido se dá na prática” e quando enfatiza que “o que vale é como o conteúdo é trabalhado na sala de aula”. Portanto, ficará a cargo dos professores a(s) maneira(s) como esse currículo, com tantos desencontros e descompassos, se concretizará no “chão da sala de aula”. Apesar dos descompassos apontados pelos diversos linguistas aplicados nesta seção, o texto introdutório da BNCC abre brechas para que se realize um trabalho com a língua inglesa que foge às abordagens e métodos tradicionais, explicitados na seção anterior, e se aproxima de um trabalho que considera a linguagem enquanto prática social, trabalho esse que pode ser amparado nos pressupostos dos gêneros textuais/discursivos e do letramento crítico. Sendo assim, concordo com Duboc (2019, p. 19) quando a autora diz que “ainda que os quadros revelem as “escorregadas”, muitos dos preceitos trazidos no texto introdutório são merecedores do reconhecimento quanto à tentativa de romper com práticas convencionais”. Mas, enquanto professora de inglês em contexto de escola pública prestes a me aposentar, também reconheço que sem uma boa formação, uma formação que permita ao professor se atualizar continuamente, refletir sobre suas crenças e práticas e ter essas crenças e práticas desafiadas, é muito difícil romper com rotinas e discursos tradicionais que há tantos anos caracterizam o ensino de inglês na escola pública.

Acredito também que uma boa formação é aquela que faz com que o professor enxergue o aluno, acima de qualquer abordagem ou método de ensino que se diz eficaz. Como defende Rajagopalan acerca da implementação de políticas de ensino, “importante mesmo é saber até

que ponto o professor está atento à realidade em que se encontra o aprendiz e até que ponto ele está sensível aos anseios, as aspirações e as angústias de quem está no lado receptor do esforço pedagógico” (RAJAGOPALAN, 2019, p. 26). Será que o professor está preparado para esse desafio? Como será a implementação de um documento curricular tão cheio de contradições e descompassos? Na seção de análise dos dados, discorro sobre esse assunto: a implementação da BNCC no contexto de uma cidade goiana, contexto esse que será apresentado no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2

### METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os caminhos metodológicos da presente pesquisa. Na seção 2.1, descrevo a natureza da pesquisa. Explicito o contexto da pesquisa, os participantes e o contato com os participantes na seção 2.2. Na seção 2.3, apresento as fases da pesquisa e instrumentos utilizados na coleta de dados. Por fim, no item 2.4, descrevo os procedimentos de análise dos dados.

#### 2.1 Natureza da pesquisa: aspectos teóricos-metodológicos

A pesquisa proposta é de natureza documental e etnográfica e se enquadra dentro de um paradigma interpretativista. Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois tem a finalidade de estudar um contexto com preocupação social e com a visão dos diversos participantes deste contexto.

Segundo Chizzotti (2006), em uma pesquisa qualitativa:

o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a *interpretação* do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais pesquisas serão designadas como *qualitativas*, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem (CHIZZOTTI, 2006, p. 27-28).

De acordo com o autor, os pesquisadores, ao adotar esse tipo de pesquisa, procuram encontrar “informações seguras que suportem a interpretação” dos dados coletados (CHIZZOTTI, 2006, p. 28). O autor ainda aponta para a importância dos instrumentos de coleta de dados nesse tipo de pesquisa, pois, “qualquer paradigma deve recorrer à intuição humana e à interferência interpretativa” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

A pesquisa qualitativa e interpretativista evidencia a descrição e a análise de eventos de rotina (ERICKSON, 1982, 1990), buscando compreender os sujeitos e suas ações em contextos

específicos. No caso da presente pesquisa, esse contexto é de duas escolas públicas de uma cidade goiana.

Erickson (1990) explana que a terminologia pesquisa interpretativa: a) é mais abrangente do que os outros termos usados individualmente; b) afasta a aceção de considerar o estudo em não-quantitativo e c) aponta o interesse central da pesquisa sobre a significação humana na vida social e sua confirmação pelo pesquisador.

Sobre a interpretação, Schwandt (2006) pontua que “para encontrar significado em uma ação, ou para afirmar que se entende o que uma determinada ação significa, é necessário que se interprete de um modo específico o que os atores estão fazendo” (SCHWANDT, 2006, p. 196), o que procurei fazer nesta pesquisa ao analisar as crenças de professores de inglês e de elaboradores de currículo em um contexto de reforma curricular no Estado de Goiás.

Denzin e Lincoln (2006), por sua vez, descrevem que

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos da vida dos indivíduos. Portanto, os pesquisadores desta área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Esta pesquisa foi realizada por meio da análise de documentos e entrevistas com os participantes, com o intuito de criar espaços que possam oportunizar os participantes expressarem suas vozes no processo de investigação, para compreender suas palavras e ações e o que está sendo investigado. Chizzotti (2006, p. 27) reforça que “as pesquisas qualitativas pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”.

Os instrumentos de pesquisa utilizados em trabalhos de cunho etnográfico são variados e dependem, em parte, do tipo de *corpus* que é considerado relevante para a pesquisa, em parte, da preferência do pesquisador e, ainda, principalmente do contexto. Neste tipo de pesquisa, a coleta de dados se faz por um período mais longo, lançando mão da triangulação de dados, ou seja, a utilização de mais de um instrumento de pesquisa na coleta de dados, direcionando, desse modo, vários olhares aos participantes e ao contexto da investigação e, também, delineando uma maior confiabilidade no estudo em foco.

## 2.2 Contexto da pesquisa e participantes

Para realizar a pesquisa, inicialmente, entrei em contato com a direção e coordenação das escolas para expor a pesquisa (objetivos, metodologia, justificativa). Após o consentimento das instituições co-participantes, contactei os participantes, que foram convidados para uma reunião na escola quando expus, então, a proposta desta pesquisa. Depois que aceitaram participar da pesquisa, foram convidados a assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, para que, assim, eu iniciasse a coleta de dados.

O estudo foi realizado com quatro professores de inglês de duas escolas públicas estaduais, de uma cidade do interior no Estado de Goiás. Todas as escolas estão localizadas no centro da cidade, que oferecem as modalidades de ensino fundamental II e ensino médio.

A opção pela escolha dessas escolas deu-se pelo fato de eu ter conhecimento das pessoas que lá trabalhavam, o que, a meu ver, facilitaria o processo de coleta de dados para a pesquisa. Por conhecer os professores, esses se sentiriam mais à vontade durante a realização das entrevistas e também para compartilharem comigo seus planos de aula.

Ainda contei com a participação de dois professores que foram os responsáveis pela elaboração do DC-GO no que diz respeito ao componente curricular língua inglesa. Esses professores são indicados pela Secretária da Educação e Cultura do Estado de Goiás – SEDUCE-GO. Entrei em contato com eles, via telefone, pois residem em Goiânia. Expliquei sobre a pesquisa e, após concordância dos dois professores em participar da pesquisa, enviei via e-mail o termo de livre consentimento para que pudessem assinar.

## 2.3 O perfil dos participantes da pesquisa

Irene<sup>78</sup> é uma professora de língua inglesa, com 35 anos de idade. Graduada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás UEG, em 2006. Trabalha em uma escola estadual, no turno vespertino, perfazendo um período de 11 anos de atuação na área. Atualmente, só ministra a disciplina de língua inglesa, mas já ministrou espanhol também. Fez cursos de inglês em escolas de idiomas.

Marta é uma professora de língua inglesa, com 50 anos. Formada pela antiga Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Quirinópolis – FECLQ, atual UEG, em 1994. Trabalha em

---

<sup>78</sup> O nome desta e de outros participantes desta pesquisa são todos fictícios e foram escolhidos por mim.



duas escolas estaduais e uma escola municipal. Trabalha turnos cheios, matutino e vespertino. Completou também seus estudos na língua inglesa em uma escola de línguas.

Marcia é uma professora com 43 anos. Formada pela FECLQ, hoje UEG, em 1998. Trabalha em uma escola estadual há 20 anos, nos turnos matutino e vespertino. Ministra aulas de língua inglesa, espanhol e ensino religioso. Fez cursos de idiomas (inglês e espanhol) e, na época da coleta dos dados desta pesquisa, estava realizando um curso avançado de língua inglesa.

Kátia é graduada pela Universidade Estadual de Goiás, em Letras Modernas. Graduou-se em 1998. Tem 43 anos. Trabalha na rede estadual de Goiás há 21 anos. Ministra as disciplinas de língua inglesa e espanhola. Trabalha em uma escola estadual há 15 anos, em dois turnos, matutino e vespertino. Completou seus estudos de inglês e espanhol em uma escola de línguas.

Marcela possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (2003) e especialização em Língua Inglesa e Libras. Fez mestrado em Letras e Linguística. Foi redatora e formadora de Língua Inglesa do Documento Curricular para Goiás - Ensino Fundamental. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, com 29 anos de docência nos ensinos fundamental, médio e superior.

Carlos é formado em 2007, em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás UEG. É também graduado em Pedagogia. É Secretário da Educação em uma cidade no Estado de Goiás. Como Secretário de Educação teve representação político-institucional, de planejamento, de gestão pedagógica, administrativa, orçamentária e financeira, de gestão da informação e de avaliação institucional. Compôs a Equipe de Currículo do Documento Curricular do Estado de Goiás, sendo responsável por redigir o currículo de língua inglesa do território goiano do ensino fundamental anos iniciais e finais da educação básica. Participou de ações de formação continuada, ministradas pelo Ministério da Educação para promover a discussão sobre currículo e a implementação da Base Nacional Comum Curricular ao Documento Curricular do Estado de Goiás.

## **2.4 Fases da pesquisa e instrumentos para coleta de dados**

A coleta de dados se dividiu em 4 momentos, entre os anos 2019 e 2020, os quais são detalhados a seguir, com os respectivos instrumentos e objetivos de pesquisa a serem atingidos.

Em um primeiro momento, fiz o estudo dos documentos (BNCC e DC-GO). Consultei na literatura embasamentos teóricos e subsídios para a análise dos respectivos documentos, ou seja, levei em consideração: a) análises sobre a BNCC feitas por linguistas aplicados e publicadas na forma de artigos e capítulos de livros e b) concepções sobre língua, ensinar e aprender que subjazem certas abordagens, métodos e filosofias de ensino. Esse estudo foi realizado de forma a atender o seguinte objetivo específico de pesquisa: identificar as concepções de ensinar e aprender LI que podem ser depreendidas do novo documento curricular da Rede Estadual de Goiás – o DC-GO. Como o DC-GO foi feito à luz da BNCC, foi importante conhecer, analisar e contrastar os dois documentos.

Num segundo momento, foram conduzidas entrevistas com os responsáveis pela elaboração do DC-GO (PE) e com os quatro professores de língua inglesa, participantes de pesquisa (PP). Para os PE, foi enviado o roteiro da entrevista por e-mail e solicitado que respondessem as perguntas via *WhatsApp*, por áudio. Foram feitas as seguintes perguntas para os PE:

- 1- De que forma esse documento curricular foi elaborado?
- 2- A elaboração desse documento teve a participação dos professores da Rede?
- 3- Em que esse documento curricular foi baseado?
- 4- Quais as concepções de ensinar e aprender a língua inglesa que subjaz esse novo documento curricular?
- 5- Quais mudanças a implantação desse Novo Documento Curricular poderá trazer para as salas de aulas de Inglês?
- 6- Você acha que o Novo Documento Curricular contemplará a realidade dos alunos da rede? Por quê?
- 7- De que forma você acha que essa nova Proposta Curricular atenderá melhor os alunos em relação ao currículo atualmente utilizado?

A entrevista com os PP foi feita presencialmente na escola onde trabalham, gravada em áudio, em junho de 2019. Essa entrevista, além de trazer perguntas voltadas para o DC-GO que estava em fase de elaboração, focalizou também o Currículo de Referência (CR) que estava em vigor, no qual os professores embasavam suas aulas. As perguntas da entrevista foram as seguintes:

- 1- O que você leva em consideração ao preparar as suas aulas de inglês? Costuma dividir com seus pares as aulas que planeja? De que modo?
- 2- O que você pensa sobre o fato de existir um currículo único para todo o Estado?
- 3- Qual é a sua opinião sobre o currículo que atualmente está em uso na sua escola? Você utiliza todas as propostas que ele traz? De que forma ele viabiliza a aprendizagem de língua inglesa?

4- Qual é a sua opinião a respeito do novo documento curricular? Você concorda com seus pressupostos pedagógicos? Quais mudanças a implantação desse Novo Documento Curricular poderá trazer para as salas de aulas de Inglês, tanto para o processo de ensino quanto para a aprendizagem dos alunos? Faça um breve relato a respeito

5- De que forma o Novo Documento Curricular foi elaborado? Quais foram as contribuições dos professores e da sua escola em geral?

6- Você acha que o Novo Documento Curricular contemplará o seu contexto de atuação? Por quê?

7- Atualmente, quais são as maiores dificuldades para se ensinar inglês na escola em que você trabalha? De que modo você age para superá-las? Como o novo currículo poderá contribuir para a superação dessas dificuldades?

8- O que você alteraria (acrescentaria ou excluiria) desse novo documento curricular para que ele possa se adequar a sua realidade de ensino?

Num terceiro momento, foi realizada uma segunda entrevista com os PP, que aconteceu via *WhatsApp*<sup>79</sup>. Foi enviado um roteiro e os PP responderam as questões por áudio, em maio de 2020. Todos os áudios foram transcritos para serem analisados posteriormente. As questões da segunda entrevista focalizaram o novo Documento Curricular - DC-GO, que foi implantado no estado a partir de 2020. As perguntas foram:

1- Durante o processo de construção e de implementação do NDC/DC-GO, aconteceram estudos, formações ou autoformações para trabalhar com esse documento curricular? Discorra como aconteceu.

2- E o planejamento das aulas com o NDC/DC-GO está encontrando alguma dificuldade para contemplar a proposta do documento? Como está sendo o planejamento das aulas?

3- Depois de já ter trabalhado com essa nova proposta, qual é a sua opinião sobre o NDC/DC-GO?

4- As diretrizes do NDC/DC-GO facilitaram o trabalho com a língua inglesa em sala de aula? Fale um pouco sobre isso

5- Você acha que o NDC/DC-GO contempla mais a realidade dos seus alunos? Por quê?

6- De que forma os pressupostos teóricos que ele apresenta viabilizam a aprendizagem da língua inglesa em sala de aula?

7- Você pôde perceber alguma mudança no ensino e aprendizagem na sala de aula a partir da utilização desse novo documento? Faça um breve relato.

---

<sup>79</sup> Entrevista feita via *WhatsApp* devido a pandemia do Covid-19.

Nesses dois momentos (segundo e terceiro), os dados foram coletados para que eu pudesse atingir os seguintes objetivos específicos: investigar as crenças de professores de língua inglesa e dos elaboradores do currículo no tocante ao ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública no processo de reforma curricular da Rede Estadual de Goiás. Além de identificar as crenças dos participantes a partir da análise das respostas às entrevistas, procurei perceber em que sentido essas dialogavam (por exemplo, se convergiam ou divergiam), de forma que eu pudesse compreender aspectos envolvidos na implementação de uma nova proposta curricular.

Em um quarto momento, como forma de compreender melhor as crenças e práticas dos professores de inglês, considerei também planos de aula produzidos pelos professores em duas situações: 1) durante as aulas de inglês remotas, ministradas no início de 2020, durante o período de suspensão das aulas presenciais em função da pandemia de Covid-19 e 2) em um curso de extensão de formação continuada de professores a distância, ofertado por mim, no final de 2020, o qual é descrito na seção 3.4 do capítulo de análise de dados. Esses planos de aula, apesar de serem considerados dados secundários nesta pesquisa, foram importantes em dois sentidos: para compreender as crenças e as práticas de ensino verbalizadas pelos PP nas entrevistas e para responder ao terceiro objetivo específico desta pesquisa: problematizar aspectos da implementação do novo documento curricular à luz das concepções de currículo, de ensinar e aprender dos participantes.

## **2.5 Procedimentos de análise dos dados**

A análise dos dados é um momento fundamental na pesquisa, pois é nesta fase que podemos “extrair sentido” (CRESWELL, 2007, p. 194) dos dados coletados anteriormente. Foi a partir dessa compreensão dos dados que pude alcançar o objetivo geral desta pesquisa, isto é, analisar as concepções trazidas pelo novo documento curricular da Rede Estadual de Goiás para a área de língua inglesa – o DC-GO - e investigar como professores de inglês e elaboradores do currículo significam tal proposta em se tratando do ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Os dados coletados foram transcritos, analisados e categorizados (NUNAN, 1992), para, assim, proceder à triangulação dos dados. Segundo Johnson (1992), a triangulação dos dados “é a tentativa de chegar ao mesmo significado, através de pelo

menos, três abordagens diferentes e independentes”<sup>80</sup> (JOHNSON, 1992, p. 90), para garantir maior confiabilidade e validade dos dados. Sendo assim, Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 139) pontuam que “a assim chamada subjetividade inerente a esse tipo de dados adquire uma natureza intersubjetiva, ao se levar em conta várias subjetividades – ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação – na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim, sua confiabilidade”.

As etapas que o pesquisador precisa para fazer uma análise são várias. Creswell (2007) aponta três fases. A primeira etapa apresentada pelo autor é a preparação dos dados para a análise. Nessa etapa, portanto, fiz as transcrições das entrevistas gravadas em áudio. Logo em seguida, na segunda etapa, busquei a compreensão dos dados, citada por Creswell (2007). Para tanto, foram feitas diversas leituras e reflexões sobre os documentos (BNCC e DC-GO) e sobre as transcrições das entrevistas, sempre orientadas pelas perguntas de pesquisa. Em um terceiro momento, iniciou-se a análise dos dados propriamente dita, primeiramente, com a categorização das concepções de ensinar e aprender do DC-GO e, em seguida, com a categorização das crenças dos participantes (professores de inglês e elaboradores do currículo) sobre o DC-GO. Nesse processo, foram categorizadas também as crenças sobre língua(gem), ensinar e aprender dos participantes, tendo como base as concepções comumente evidenciadas em abordagens, métodos e filosofias de ensino de língua inglesa, apresentadas no capítulo 2.

A categorização foi dividida em cinco partes: crenças sobre o currículo de referência, crenças sobre o DC-GO, crenças sobre língua(gem), crenças sobre ensinar a língua inglesa e crenças sobre aprender a língua inglesa. As crenças foram expressas por meio de asserções, as quais foram inseridas em tabelas, divididas em três colunas: uma coluna para a crença, uma para as ocorrências, ou seja, o número de participantes que revelaram uma determinada crença ou o número de vezes que uma determinada crença emergiu no DC-GO e uma coluna para a inserção de excertos do DC-GO ou das falas dos participantes nas entrevistas.

De acordo com Bogdan e Biklen (1998, p. 171), a categorização dos dados é “o que um pesquisador faz para desenvolver um sistema de codificação para organizar seus dados”<sup>81</sup>. Os autores ainda apontam que a codificação se constitui em “organizar os materiais em grupos antes de dar sentido a esses grupos” (ROSSMAN; RALLIS, 1998, p. 171 *apud* CRESWELL,

---

<sup>80</sup> Original em inglês: “Triangulation is the attempt to arrive at the same meaning by at least three different independent approaches” (JOHNSON, 1992, p. 90).

<sup>81</sup> Original em inglês: “what a qualitative researcher does to develop a coding system to organize data”.

2007, p. 196). Sendo assim, é um processo demorado, embasado na procura de entendimento daqueles dados mais significativos para a pesquisa e que permitam responder as perguntas de pesquisa.

Fiz a leitura do volume III do DC-GO, que se refere aos anos finais do ensino fundamental, focalizando minha atenção ao texto introdutório, aos marcos legais que embasam o documento, ao conceito de goianidade e aos caminhos trilhados na construção do DC-GO. Passei, então, para a análise da área de linguagens e de língua inglesa, finalizando com a leitura dos capítulos VI (integração de conhecimentos a partir de projetos investigativos) e VII (Educação goiana: temas contemporâneos e diversidades) do documento. Logo após, fiz um levantamento dos verbos utilizados na descrição e nos quadros de conteúdos do componente curricular língua inglesa, para perceber a frequência com que apareciam no documento e analisar para quais caminhos o documento direcionava com a escolha de determinados verbos. Posteriormente, fiz uma comparação das habilidades do DC-GO com as habilidades da BNCC, para analisar em quais pontos se assemelhavam ou se diferenciavam.

Durante toda análise dos dados, me apoiei, nos referenciais teóricos, no intuito de gerar as categorias de análise, que passo a descrever no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento e discuto os dados que me permitem responder as três perguntas desta pesquisa. O capítulo é organizado em quatro seções. Na primeira, discorro sobre a elaboração e a organização do novo currículo para o estado de Goiás - o DC-GO. Faço uma descrição do documento e teço comparações deste com a BNCC. Em seguida, apresento e discuto as concepções de língua(gem), de ensinar e de aprender que foram depreendidas do DC-GO. Nessa primeira seção, procuro responder a primeira pergunta de pesquisa: Quais as concepções de ensinar e aprender a LI que podem ser depreendidas do Documento Curricular para Goiás – DC-GO? De que forma o DC-GO se relaciona com os preceitos da BNCC?

Na segunda seção, exponho e discuto as crenças que os elaboradores do DC-GO apresentam sobre o novo documento, mais especificamente sobre a construção do currículo e as diretrizes traçadas pelo documento para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. A terceira seção, por sua vez, é dedicada à apresentação e discussão das crenças das PP sobre o DC-GO e sobre o que significa ensinar e aprender a língua inglesa na escola pública. Nas seções 2 e 3, procuro responder à segunda pergunta de pesquisa: Quais as crenças dos professores de inglês e elaboradores quanto ao novo documento curricular e ao processo de ensinar e aprender LI? De que modo as crenças dos professores e elaboradosres se relacionam com as concepções de ensinar e aprender a LI do novo documento curricular?

Na quarta e última seção deste capítulo, problematizo aspectos da implementação do novo documento curricular – DC-GO à luz das concepções de currículo, de ensinar e aprender apresentadas pelos participantes de pesquisa. Entendo que essa problematização é necessária para que esta pesquisa não se limite apenas à identificação de crenças, mas que possa trazer uma reflexão sobre o processo de reforma curricular e a formação continuada de professores de língua inglesa.

#### **3.1 DC-GO: da elaboração à organização de um novo currículo à luz da BNCC**

A elaboração do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) foi um processo que se iniciou de forma efetiva no ano de 2015, com o lançamento da primeira versão da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme consta no documento: “O Documento Curricular para Goiás (DC-GO) é fruto de uma ação cultural coletiva em torno da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no território goiano” (GOIÁS, 2018a, p. 10). No início de 2018, foram criadas comissões estaduais, formadas pelos representantes do CONSED (Conselho Nacional de Secretário de Educação) e UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação), e que constituíram a Equipe de Currículo. Durante todo o ano de 2018, de fevereiro a novembro, essa equipe teve como objetivo estudar a BNCC e, a partir desse estudo, elaborar o DC-GO, o que, de acordo com o documento, “envolveu inúmeras frentes de estudo, investigação, análise e diálogo com profissionais de todos os níveis da educação do estado, via (re)elaboração curricular” (GOIÁS, 2018a, p. 10). Essa (re)elaboração se refere “ao processo de tradução da BNCC em um documento curricular local” (BRASIL, 2017, p. 06), como consta na BNCC.

Com o objetivo de acompanhar as ações da Equipe de Currículo e, também, incentivar a participação das instituições e seus pares foram criados Grupos de Trabalhos (GTs) com professores/pesquisadores de todas as etapas de ensino e componentes curriculares para contribuir na elaboração do DC-GO. Concomitantemente, foram criadas 40 Comissões Regionais com a “função principal disseminar proficuamente as informações enviadas pela Equipe de Currículo e acompanhar a execução/cumprimento das orientações em todo âmbito do território atinente à regional” (GOIÁS, 2018a, p. 20).

Baseando-se na BNCC e nas diversidades do Estado de Goiás, a versão “zero” do DC-GO foi escrita pela Equipe de Currículo e apresentada aos componentes dos GTs para que houvesse contribuições de outros professores na escrita do documento. Logo em seguida, a versão “zero” foi apresentada aos articuladores dos Conselhos de Educação, à Comissão estadual de implementação da BNCC, e para diversos Conselheiros do CEE, em uma plenária em junho de 2018. Após as discussões e contribuições feitas na plenária, e contemplando as contribuições feitas, deu-se origem à primeira versão do DC-GO, que foi apresentada para toda comunidade educacional goiana.

Foram realizadas webconferências com as comissões regionais, pela coordenação da Equipe de Currículo para discutir o regime de colaboração, a constituição das equipes/comissões, o processo de elaboração do DC-GO e a importância do envolvimento dos profissionais da educação nessa etapa. Os Redatores trabalharam na escrita do documento e apresentaram a primeira versão do DC-GO, com instrução para análises e contribuições na Consulta Pública e nos Seminários Regionais.

Após o estudo das contribuições da consulta pública, a equipe de currículo reformulou a



versão do DC-GO, que foi submetida à análise e à aprovação dos Conselhos de Educação do Estado de Goiás.

O DC-GO é um documento curricular para as escolas públicas e particulares do Estado de Goiás. Está dividido em eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, separados por períodos de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), tal como a BNCC. Para a área de Língua Inglesa, apresenta 88 habilidades, número este também presente na BNCC, a serem desenvolvidas no ensino fundamental, e essas estão divididas nos seguintes eixos: leitura, escrita, oralidade, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural.

O documento ressalta que esses eixos devem estar “intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua e são assim trabalhados no contexto escolar” (GOIÁS, 2018a, p. 547). Entendo que essa articulação não poderia ser diferente na sala de aula. No entanto, da forma com que esses eixos foram apresentados no documento, não há conexão entre eles, e isso pode causar fragmentação das situações de aprendizagens no planejamento das aulas pelo professor. Portanto, as melhorias necessárias no ensino de LI exigem abordagens que levem em conta a heterogeneidade da língua, a língua em todos os seus aspectos, isto é, sem um ensino fragmentado e como parte integrante das práticas sociais.

A distribuição das habilidades dentro dos eixos no DC-GO segue norteada pela BNCC, mas, como é informado no documento, “mesmo mantendo a organização estrutural da BNCC, o DC-GO cumpre seu papel de ir além da Base” (GOIÁS, 2018a, p. 436). Esse “ir além” pode ser percebido na reformulação de algumas habilidades da BNCC, que será discutido a seguir.

Com isso, como consta no DC-GO, “o grande diferencial do DC-GO em relação à BNCC é justamente a aproximação das habilidades e objetivos de aprendizagens e desenvolvimento ao contexto de Goiás” (GOIÁS, 2018a, p. 436), e a possibilidade de se valer da “Goianidade”, para contemplar e enriquecer o ensino da língua inglesa com as especificidades do regionalismo de Goiás, promovendo, assim, “reflexões sobre relações entre língua, identidade e cultura” (GOIÁS, 2018a, p. 547). Não se consegue vislumbrar no documento, entretanto, principalmente nos quadros de conteúdos, traços que apontem para o que “avança ao apresentar a Goianidade” (GOIÁS, 2018a, p. 437), anunciada no texto introdutório do documento, como reproduzo a seguir:

## **A GOIANIDADE**

Constituição histórica da identidade cultural do povo goiano

no espaço geográfico que habita – o cerrado  
com suas origens, crenças, lutas,  
religiosidades, produção artística e seu trabalho.

Ser goiano é  
trazer consigo o cultivo do solo,  
o fazer do artesão com a fibra e o barro,  
a caça e a pesca,  
a expressão da dança,  
a crença na espiritualidade - a cultura indígena  
Somos Goyazes.

É a fé, a religiosidade,  
as danças, a música e seus instrumentos,  
os folguedos, as festas dos santos,  
as cavalhadas, as congadas, as vaquejadas,  
a folia de reis, o teatro folclórico,  
a arquitetura, os doces – a cultura do branco europeu.

A musicalidade,  
a dança aos sons dos tambores,  
os cheiros e sabores da comida,  
o artesanato de fibras vegetais,  
o cultivo das plantas, das frutas,  
as lendas e mitos – a cultura quilombola.

Na beira dos córregos e rios, surgiram os povoados,  
as vilas, as cidades, as capitais.  
A construção da estrada de ferro e de rodovias,  
a “Marcha para Oeste”,  
os movimentos migratórios,

peessoas de toda parte do mundo.  
E de toda essa mistura nasceu o povo goiano, da  
exploração do garimpo, das fazendas,  
do cultivo do arroz, da cana de açúcar,  
- garapa, cachaça, rapadura,  
da criação do gado de leite e de corte,  
dos temperos e sabores da culinária, da doceria,  
das histórias contadas e cantadas, das cantigas de roda,  
dos jogos sonoros, dos jogos de palavras,  
das folias, dos tropeiros, das romarias.

O povo goiano traz em sua origem sertaneja o som do berrante,  
do carro de boi, o galope do cavalo,  
o manejo do gado, o calor do fogão a lenha,  
o plantio do solo, o tecer no fiar,  
o som da viola, a catira.

Com o tempo...

A exploração do cerrado,  
os cuidados com a fauna e a flora...  
As matas, chapadas, veredas,  
serras, cachoeiras, mananciais,  
águas hidrotermais - o ecoturismo.  
O desmatamento, o florestamento, o reflorestamento,  
o agronegócio, a agroindústria,  
as fábricas, as indústrias, as usinas,  
o comércio internacional.

Nas rodovias cavalos, carroças,  
Carros e motocicletas dividem os espaços.  
a caminhada ecológica, o rally dos sertões,  
as corridas de montain bike e motocross.  
Nas cidades o show sertanejo, a festa de rodeio,  
o funk, o rock, o hip hop, a folia, o carnaval  
são marcas de identidade.

Nas memórias marcadas...

Pelos causos, contos,  
pelas histórias dos escritores,  
pela rima dos poetas e poetisas,  
pelas pinturas e esculturas dos artistas,  
pelas mãos do artesão  
e do grafiteiro  
A riqueza musical  
diversos estilos,  
inúmeros compositores  
na apresentação das bandas, da orquestra sinfônica,  
no tocar dos violeiros, na dupla sertaneja,  
no canto de cada intérprete.

Semear cidades,  
cidade planejada – capital do estado  
capital do país – no planalto central  
a modernidade  
o Estado em partenogênese, “palmas”, hoje outro Goiás.  
Na miscigenação...o índio, o negro e o branco europeu,  
a valorização étnica, a beleza e os saberes do povo goiano.  
O entrelaçamento entre o rural e o urbano...

Aos olhos do mundo  
a Festa do Divino Pai Eterno,  
a Procissão do Fogaréu,  
o Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental – O FICA.  
Novas oportunidades,  
constante pólo de atração dos mais variados fluxos migratórios  
Por isso...  
Canta-se e  
Encanta-se...

“Quando eu quero mais eu vou pra Goiás”! (GOIÁS, 2018a, p. 19 e 20)

Segundo o DC-GO, o maior diferencial entre esse documento e a BNCC seria a convergência dos objetivos e habilidades de aprendizagem com as especificidades do Estado de Goiás (geográficas, sociais, culturais, históricas, religiosas, dentre outras), especificidades essas que ficam evidentes no texto anteriormente apresentado, quando se ressalta, por exemplo, festividades típicas de Goiás, religiosidade, comidas típicas, produções artísticas, além da modernidade da cidade, dividindo espaço com o sertão. Mas, quando analiso os quadros de conteúdos que trazem as habilidades que devem ser desenvolvidas do 6º ao 9º ano, observo que essas não refletem aspectos da referida goianidade, mesmo tendo algumas delas sofrido pequenas alterações se comparadas às habilidades da BNCC. Cito, como exemplo, as seguintes habilidades:

(EF06LI17-A) Utilizar recursos linguísticos referentes a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros) para aprimorar interações discursivas por meio da oralidade e/ou escrita. (Goiás, 2018a, p. 555)

(EF07LI10-A) Pesquisar, escolher e ler textos, em ambientes virtuais ou não, em estudos/pesquisas escolares para analisar e conscientizar-se sobre diversos temas. (Goiás, 2018a, p. 557)

(GO-EF06LI31) Distinguir as variações da língua inglesa em situações que utilizam esse idioma como língua franca para respeitar as diferenças culturais e sociais. (Goiás, 2018a, p. 555)

(EF08LI19-A) Investigar e compreender de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais. (Goiás, 2018a, p. 559)

A diversidade e as questões culturais são apenas citadas nas habilidades acima apresentadas, mas o que predomina são temas gerais que comumente aparecem em livros didáticos de língua inglesa (família, rotina, esportes), e não temas que remetem a características típicas do estado de Goiás.

No volume III do DC-GO, dedicado aos anos finais do ensino fundamental, encontramos uma seção separada, seção VIII, depois da apresentação de cada componente curricular, denominada “Educação goiana: temas contemporâneos e diversidades”. Percebo que a intenção nesta seção do documento é chamar a atenção do professor para algumas “particularidades, singularidades e especificidades da educação em Goiás” (GOIÁS, 2018a, p. 691), como forma de propor uma prática mais inclusiva nas escolas. Nesta seção, o documento

descreve, dentre essas particularidades, a educação em tempo integral, a educação quilombola, rural e urbana, a educação de pessoas com necessidades educativas especiais, a educação escolar indígena, a educação de crianças e adolescentes com distorção de idade/série, a educação de idosos e adultos, a educação do campo, a educação de comunidades de migrantes internacionais, a educação para refugiados, dentre outros. Nessas subseções, são apresentadas justificativas para a atenção a esses temas e é ressaltada a necessidade de repensar as habilidades do DC-GO de forma a incluir estudantes dos mais variados contextos. No entanto, a seção não traz nenhuma sugestão ao professor de projetos ou de maneiras de adequar os conteúdos do DC-GO para responder a essas especificidades. O que se faz é defender uma educação que respeite e valorize diferentes culturas, de forma a combater qualquer forma de discriminação.

No DC-GO, sugestões são oferecidas aos professores na forma de dois projetos investigativos, descritos na seção VI do volume III do documento, intitulada “Integração de conhecimentos a partir de projetos investigativos”. Nesta seção, se advoga um “trabalho pedagógico desenvolvido por meio de projetos de investigação, com viés integrador, envolvendo conhecimentos relativos às diversas áreas para favorecer a apropriação do conhecimento integral” (GOIÁS, 2018a, p. 686). Nesse trabalho, como descreve a seção, “os livros didáticos e a sala de aula deixam de ser referências exclusivas das aprendizagens e, com um olhar crítico e reflexivo, os estudantes buscarão outras fontes de conhecimento, como jornais, documentos oficiais, consultas a especialistas e ao saber popular” (GOIÁS, 2018a, p. 686). Os temas sugeridos para os projetos são “Uso sustentável da água” e “Diversidade cultural”. Vejo na defesa desse trabalho interdisciplinar no DC-GO a possibilidade de o professor trabalhar com temas outros, esses sim que dizem respeito a particularidades da educação goiana, que foram apenas mencionadas superficialmente na seção VIII do documento.

No entanto, acredito que os professores de inglês aproveitariam mais as sugestões no planejamento de suas aulas se essas focalizassem projetos em torno de particularidades do contexto goiano e se essas fossem apresentadas juntamente com, ou em substituição aos quadros de conteúdos para cada ano do ensino fundamental. Uma metodologia baseada em projetos é mais condizente com a concepção de língua(gem), de ensinar e de aprender que podem ser depreendidas de outras partes do DC-GO, como discutirei na seção a seguir.

Ao contrário, o que ocorre é que esses quadros trazem, em vários momentos, quase que integralmente habilidades elencadas na BNCC. Perdeu-se, assim, a oportunidade de se elaborar uma política de ensino que fosse mais adequada ao contexto goiano. As reformulações feitas

nas habilidades descritas nos quadros de conteúdos no DC-GO são pequenas. O que foi acrescido no DC-GO, na descrição de algumas habilidades, foi a indicação de finalidade em se tratando do ensino de alguns conteúdos, justificando, assim, sua importância nas aulas de inglês.

Na tabela a seguir, apresento alguns exemplos desses acréscimos, os quais estão enfatizados:

Tabela 1 - Acréscimos nas habilidades do DC-GO em relação às habilidades da BNCC

BNCC	DC-GO
(EF06LI06) Planejar apresentação sobre a família, a comunidade e a escola, compartilhando-a oralmente com o grupo. (BRASIL, 2017, p. 249)	(EF06LI06-A) Planejar e <b>construir</b> apresentações sobre a família, a comunidade e a escola <b>para interagir em diferentes espaços a fim de respeitar as particularidades e as variações linguísticas dos diferentes grupos.</b> (GOIÁS, 2018a, p. 554) (grifo nosso)
(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s. (BRASIL, 2017, p. 251)	(EF06LI22-A) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s <b>para identificar que algo pertence ou está associado a alguém ou a algum elemento.</b> (GOIÁS, 2018a, p. 554) (grifo nosso)
(EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso. (BRASIL, 2017, p. 255)	(EF07LI17-A) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso <b>para aprimorar o conhecimento linguístico.</b> (GOIÁS, 2018a, p. 557) (grifo nosso)
(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa. (BRASIL, 2017, p. 259)	(EF08LI13-A) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa <b>para inferir significados.</b> (GOIÁS, 2018a, p. 559) (grifo nosso)
(EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos). (BRASIL, 2017, p. 253)	(EF07LI07-A) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto (parágrafos) <b>para discutir sobre o assunto abordado.</b> (GOIÁS, 2018a, p. 556) (grifo nosso)

Fonte: Elaborada pela autora com base em BNCC e DC-GO.

Pode-se perceber, também, modificações de alguns verbos na descrição das habilidades do DC-GO quando se compara à BNCC. Por exemplo, “construir repertório lexical” é modificado para “aprimorar repertório lexical”; “empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos” é modificado para “Identificar e empregar os adjetivos possessivos em diferentes situações de comunicação”. No entanto, essas modificações, em se tratando dos exemplos citados, não alteram significativamente o tipo de habilidade a ser desenvolvida pelo aluno, que continua sendo da ordem de conhecimentos gramaticais e lexicais.

No geral, os mesmos conflitos epistemológicos identificados na BNCC e comentados no arcabouço teórico desta tese são percebidos também no DC-GO, justamente pelo fato de tal documento não inovar muito em relação à BNCC, principalmente quando consideramos os quadros de conteúdos. Entendo haver uma discrepância entre aquilo que se deseja atingir e que é descrito nos pressupostos pedagógicos do DC-GO e as habilidades e conteúdos descritos para cada ano do ensino fundamental. Essa discrepância aparece também na BNCC e foi apontada por Ribas (2018), que advoga que

Quando empregamos uma visão macro para os pressupostos pedagógicos que embasam a BNCC e as competências gerais que se espera que os alunos desenvolvam no ensino fundamental, contrastando-os com as competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades elencadas para o componente curricular de língua inglesa, notamos certos descompassos no documento. Esse descompasso parece, ocorrer, primordialmente, entre as concepções que embasam o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental e a operacionalização dessas concepções na forma de conteúdos, habilidades e estratégias para o componente curricular de língua inglesa (RIBAS, 2018, p. 1805).

Vejamos o exemplo a seguir extraído do DC-GO:

[...] ao aprender a ler e a escrever, o estudante ampliará a possibilidade de obter mais conhecimentos em diferentes áreas e componentes curriculares, por inserir-se na cultura letrada e participar de variadas atividades com mais autonomia e **protagonismo** (GOIÁS, 2018a, p. 518). (grifo nosso)

Assim, o estudo da língua inglesa permite outras formas de **engajamento e participação** na sociedade contemporânea, por meio do acesso a novos conhecimentos, mas, para que isso ocorra, faz-se necessário um **aprendizado** consciente e **crítico** em que as **dimensões pedagógicas e políticas estejam interligadas**. Por se referir ao ensino de inglês como uma língua que propicia o **agenciamento crítico** dos estudantes e para o **exercício da cidadania ativa**. (GOIÁS, 2018a, p. 545). (grifo nosso)

Como se percebe a partir das palavras que destaquei em negrito, nos trechos acima do documento, o DC-GO apresenta como propósito, explícito em seus pressupostos pedagógicos, um ensino da língua inglesa que possibilite aos alunos exercer a cidadania ativa, engajando-se na vida em sociedade e sendo, assim, agentes na construção da sua própria história. Esse trecho do documento, como discutiremos mais detalhadamente na seção a seguir, remete aos pressupostos do letramento crítico, apresentados no capítulo 2 desta tese. Como vimos, o letramento crítico parte da premissa de que: “Ensinar e aprender línguas é, então, ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo” (JORDÃO, 2013a, p. 358). Nas aulas de língua, se investe, portanto, em um trabalho agentivo dos alunos com a língua “viva”, entendendo que as formas linguísticas são “usadas de formas diferentes, em contextos diferentes com pessoas diferentes e propósitos também diversos” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 93). Ao invés de se enfatizar formas corretas e únicas de se expressar na língua-alvo, os processos de (re)construção de significados a partir de variados textos acaba sendo estimulado.

Entretanto, as habilidades descritas nos quadros de conteúdos direcionam para um comportamento por parte do estudante que não parece colocá-lo em posição de protagonista, como agente que constrói sentidos a partir dos textos com os quais interage. Vejamos as habilidades abaixo elencadas e os verbos empregados para descrevê-las, que estão negritados:

(GO-EF06LI28) **Distinguir** e usar os pronomes pessoais do caso reto com função de sujeito e objeto em diferentes textos (orais e/ou escritos) para compreender o processo comunicativo. (GOIÁS, 2018a, p. 555) (grifo nosso)

(EF07LI09-A) **Selecionar**, em um texto, informações específicas como objetivo de leitura. (GOIÁS, 2018a, p. 557) (grifo nosso)

(GO-EF07LI24) **Reconhecer** as diferentes funções sintáticas das palavras em textos variados para relacioná-las com as classes gramaticais. (GOIÁS, 2018a, p. 557) (grifo nosso)

(EF07LI07-A) **Identificar** a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto (parágrafos) para discutir sobre o assunto abordado. (GOIÁS, 2018a, p. 556) (grifo nosso)

(EF09LI07-A) **Identificar** argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam em textos jornalísticos e publicitários. (GOIÁS, 2018a, p. 560) (grifo nosso)

(EF07LI16-A) **Conhecer** e **discriminar** a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed) para praticá-los em diferentes contextos. (GOIÁS, 2018a, p. 557) (grifo nosso)

(EF09LI01-A) **Selecionar** e **relacionar** expressões que exponham pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação. (GOIÁS, 2018a, p. 560) (grifo nosso)



As habilidades trazidas como exemplo se referem ao emprego de estratégias de leitura e aos conhecimentos linguísticos que os alunos devem desenvolver a partir do trabalho com textos, em diferentes etapas do ensino. Importante destacar que, de um total de 88 habilidades que devem ser desenvolvidas no componente curricular LI ao longo do ensino fundamental, 22 delas se referem ao eixo “conhecimentos linguísticos”, ou seja, ao ensino de gramática. Essa constatação me leva ao seguinte questionamento: como seria possível trabalhar o aprendizado crítico dos alunos e a dimensão política da língua inglesa com um currículo que traz um foco tão convencional, com ênfase para questões gramaticais, tal como se observava no método tradicional da gramática e tradução? Não quero dizer com isso que a gramática ou as estratégias de leitura e de produção textual, tão enfatizados na BNCC e no DC-GO, devam ser abolidos do currículo. Entretanto, penso que essas habilidades não poderiam ser tão predominantes nos quadros de conteúdos se o que se almeja é letrar criticamente os estudantes.

Ao analisar os verbos empregados na descrição das habilidades que os professores devem desenvolver junto aos alunos do 6º ao 9º ano, alguns se destacam: verbos como “conhecer” (que figura 27 vezes no texto), “compreender” (24 vezes), “reconhecer” (18 vezes), “identificar” (14 vezes)” são utilizados duas vezes mais do que verbos como “construir” (14 vezes), “fazer” (6 vezes), “produzir” (8 vezes).

A recorrência dos referidos verbos, a meu ver, aponta para uma posição de passividade por parte do estudante, ao qual cabe muito mais identificar, analisar, conhecer os textos e inferir seu sentido, mas não se oportuniza ao aprendiz, na mesma medida, produzir sentidos, construir conhecimento, se posicionar em relação aos temas abordados, questionar verdades “de modo que o estudante seja capaz de intervir na sociedade em que se encontra inserido” (GOIÁS, 2018a, p. 551). Como pontua Szundy (2019) ao tratar da BNCC, percebe-se “uma visão mais tecnicista e autônoma de letramentos na versão vigente da BNCC”, visão essa que aparece também no DC-GO, como se os letramentos pudessem ser “transmitidos de forma neutra e autônoma a partir de habilidades e competências replicáveis em contextos diversos”. Os sentidos que o aluno constrói não parecem ser tão valorizados, mas apenas “o” sentido do texto, como se esse estivesse “preso” ao texto, pronto para ser decifrado pelo aluno. É o que se percebe nas habilidades a seguir:

(EF06LI12) Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre **o que o texto informa/comunica**. (GOIÁS, 2018a, p. 554) (grifo nosso)

(EF06LI09-A) Localizar informações específicas em textos para realizar uma leitura mais detalhada, **inferindo significados**. (GOIÁS, 2018a, p. 554) (grifo nosso)

Apesar de a habilidade EF06LI09-A considerar significados (no plural), o que pode dar abertura ao professor para se trabalhar com a pluralidade de visões dos alunos em relação ao texto, usa-se o verbo “inferir”, que parece apontar para significados já dados pelo autor do texto, como se só coubesse ao aluno identificá-los.

É necessário ressaltar que é possível encontrar, também, no DC-GO, mesmo em menor quantidade, habilidades que dão brechas para um trabalho mais contextualizado com a LI e que oportunizam um papel mais ativo do aluno. Vejamos os exemplos organizados na tabela a seguir:

Tabela 2 - Exemplos de habilidades DC-GO que oportunizam trabalho contextualizado.

<p><b>6º ano</b></p>	<p>(EF06LI12-A) Interpretar diferentes textos, para <b>compartilhar</b> suas ideias referentes aos temas abordados, despertando o hábito de leitura. (GOIÁS, 2018a, p. 554) (grifo nosso)</p> <p>(EF06LI15-A) <b>Produzir</b> textos escritos individual e/ou colaborativamente (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, bilhetes, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar para compreender finalidades de textos diversos e se expressar por meio da escrita. (GOIÁS, 2018a, p. 554) (grifo nosso)</p> <p>(EF06LI26-A) <b>Explorar</b> a presença da língua inglesa no cotidiano para reconhecer os elementos culturais e avaliar a influência desses elementos na sociedade e na sua formação cidadã. (GOIÁS, 2018a, p. 556) (grifo nosso)</p>
<p><b>7º ano</b></p>	<p>(EF07LI10-A) <b>Pesquisar, escolher</b> e ler textos, em ambientes virtuais ou não, em estudos/pesquisas escolares para analisar e conscientizar-se sobre diversos temas. (GOIÁS, 2018a, p. 557) (grifo nosso)</p> <p>(EF07LI11-A) <b>Participar</b> de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes, para <b>discutir</b> sobre os temas abordados a fim de <b>promover</b> a autonomia leitora e seu <b>posicionamento crítico</b>. (GOIÁS, 2018a, p. 557) (grifo nosso)</p> <p>(EF07LI23-A) Identificar e distinguir as variações linguísticas como manifestação de <b>formas de pensar</b> e expressar o mundo no ambiente social em que se encontra, respeitando suas particularidades. (GOIÁS, 2018a, p. 558) (grifo nosso)</p>
<p><b>8º ano</b></p>	<p>(EF08LI08-A) Interpretar diferentes textos que abordam o mesmo assunto para <b>analisar criticamente</b> o conteúdo, comparando diferentes perspectivas. (GOIÁS, 2018a, p. 558) (grifo nosso)</p> <p>(EF08LI11) <b>Produzir</b> textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros) com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro</p>

	<p>(pessoal, da família, da comunidade ou do planeta). (GOIÁS, 2018a, p. 559) (grifo nosso)</p> <p>(EF08LI20-A) Identificar e <b>examinar</b> fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa para desenvolver as competências sociocomunicativas e respeitar a diversidade cultural. (GOIÁS, 2018a, p. 559) (grifo nosso)</p>
<b>9º ano</b>	<p>(EF09LI03-A) Identificar e <b>debater</b> sobre temas de interesse social e coletivo para analisar os posicionamentos defendidos e refutados em textos orais. (GOIÁS, 2018a, p. 560) (grifo nosso)</p> <p>(EF09LI06-A) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística para reconhecer o <b>posicionamento de opiniões divergentes</b> e convergentes entre textos e os elementos argumentativos que as sustentam. (GOIÁS, 2018a, p. 560) (grifo nosso)</p> <p>(EF09LI08) <b>Explorar</b> ambientes virtuais de informação e socialização, <b>analisando</b> a qualidade e a validade das informações veiculadas. (GOIÁS, 2018a, p. 560) (grifo nosso)</p> <p>(EF09LI09) <b>Compartilhar</b>, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os <b>diferentes pontos de vista</b> defendidos, com ética e respeito. (GOIÁS, 2018a, p. 560) (grifo nosso)</p> <p>(EF09LI10) <b>Propor</b> potenciais argumentos para expor e <b>defender</b> ponto de vista em texto escrito, <b>refletindo</b> sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para <b>sustentar</b> os argumentos, organizando-os em sequência lógica. (GOIÁS, 2018a, p. 560) (grifo nosso)</p> <p>(EF09LI12-A) <b>Produzir</b> textos (infográficos, fóruns de discussão on- -line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) <b>colaborativamente</b> sobre temas de <b>interesse coletivo</b> local ou global, que revelem <b>posicionamento crítico</b>. (GOIÁS, 2018a, p. 560) (grifo nosso)</p> <p>(EF09LI13-A) Reconhecer e <b>explorar</b>, nos <b>novos gêneros digitais</b> (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na construção das mensagens para desenvolver as competências sociocomunicativas. (GOIÁS, 2018a, p. 561) (grifo nosso)</p> <p>(EF09LI17-A) Ampliar o conhecimento sobre o processo de expansão da língua inglesa pelo mundo, em função da colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania para <b>debater criticamente</b> sobre o assunto. (GOIÁS, 2018a, p. 561) (grifo nosso)</p>

Fonte: Elaborada pela autora com base no DC-GO.

Nas habilidades trazidas como exemplo na tabela, percebemos certa mudança no emprego de verbos para descrevê-las se comparadas aos exemplos anteriormente apresentados. “Participar”, “discutir”, “debater”, “produzir”, “propor”, “defender”, “refletir”, “compartilhar”,

dentre outros são verbos que, a meu ver, apontam para um posicionamento mais agentivo por parte do aluno ao interagir com textos variados, quer sejam orais ou escritos. Ou seja, ao aluno não cabe apenas identificar, selecionar, localizar informações, ações essas que os colocam mais como consumidores de textos apresentados pelo professor, mas também participar de debates e discussões, expressando seus pontos de vista e produzir significados. Chama a atenção nos exemplos apresentados a possibilidade de desenvolvimento de ações colaborativas entre os alunos, pensando em interesses coletivos e de um trabalho com gêneros textuais/discursivos característicos do mundo contemporâneo. Essas ações, certamente, irão requerer dos alunos negociações, trocas de ideias e experiências, consideração de variados pontos de vista, atitudes essas que coadunam com os pressupostos do letramento crítico. Para o letramento crítico, é importante que o aluno experiencie situações em que lide com visões de mundo, muitas vezes, conflitantes, divergentes. Aqui vejo brechas no currículo para o professor, de fato, preparar aulas que permitam ao alunado “inserir-se na cultura letrada e participar de variadas atividades com mais autonomia e protagonismo (GOIÁS, 2018a, p. 518).

Juntamente com o Documento Curricular para Goiás, foi publicado também o DC-GO ampliado “Cortes temporais” para o ensino fundamental. Esse segundo documento é mais sucinto, dividido em anos iniciais e anos finais e traz, separadamente, os conteúdos a serem trabalhados em cada componente curricular. Esse documento, como descrito em sua introdução, “apresenta, nos Quadros Curriculares, o ordenamento e a integração das habilidades a serem desenvolvidas ao longo de cada ano letivo, em cada Componente Curricular” (GOIÁS, 2018b, p. 3) determinando uma sequência e divisão das habilidades.

No DC-GO ampliado, as habilidades a serem trabalhadas pelo professor em cada etapa do ensino fundamental para o componente curricular língua inglesa foram distribuídas em quatro blocos, sendo o primeiro de janeiro a primeira quinzena de abril, o segundo da segunda quinzena de abril a junho, o terceiro contemplando os meses de agosto e setembro e o quarto incluindo os meses de outubro, novembro e dezembro, construídos, segundo o documento, a partir do eixo conhecimentos linguísticos. As habilidades foram, portanto, agrupadas por blocos e por eixos (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural). A ideia é que o professor trabalhe com as progressões horizontal (ao longo dos cinco eixos, iniciando com a oralidade) e vertical (temporalmente, ao longo do período letivo). Ressalta-se que somente figuram nos quadros de conteúdos os códigos das habilidades que devem ser trabalhadas pelo professor em cada trimestre.

Vejo que, por um lado, ao indicar as habilidades a serem trabalhadas pelo professor em cada trimestre do ano letivo, esse documento pode facilitar o planejamento das aulas do professor, principalmente em se tratando de docentes que lecionam em mais de uma escola e em vários turmos, com inúmeros alunos por sala. Nesses casos, o docente terá um documento ao qual recorrer para escolher o enfoque que poderá dar em cada aula, para escolher as habilidades que quer desenvolver junto aos alunos, fazendo poucas adaptações entre uma turma e outra. Por outro lado, vejo que contribui, ainda mais, para a padronização e o entendimento de que todos os alunos são iguais, que são homogêneos e esse engessamento dos conteúdos pode privar o professor de sua autonomia e de organizar suas aulas, trabalhando com concepções outras de língua, de ensinar e de aprender, por exemplo, mais alinhadas com os pressupostos pedagógicos do DC-GO que apontam para a possibilidade de um trabalho com a língua inglesa enquanto prática social.

Além disso, ao indicar cada habilidade que o professor deverá ensinar em cada bimestre e considerando que o ordenamento das habilidades partiu do eixo conhecimentos linguísticos, vejo que a gramática parece ainda mediar a escolha que o professor precisa fazer no momento do planejamento da aula. O foco na estrutura da língua inglesa há tempos vem ocorrendo nas aulas de inglês na escola regular. Desse modo, não acredito que se possa dizer que o ensino de LI está “promovendo uma ressignificação e ampliação de conhecimentos” (GOIÁS, 2018a, p. 551) dos aprendizes, como ressalta o DC-GO. Também não entendo que seja possível dizer que “o foco da sala de aula deixa de ser a estrutura, ou o léxico da língua, e passa a ser a prática de recursos linguísticos que possam permitir a construção de repertórios linguísticos sobre diferentes temas de relevância social” (GOIÁS, 2018a, p. 546).

Coaduno com as ideias de Ribas (2018, p. 1819) quando afirma que “construir sentidos em LE é mais importante para se comunicar do que usar corretamente a gramática, visão oposta ao que a BNCC traz na relação de habilidades a serem trabalhadas nos quatro anos do ensino fundamental” e também ao que o DC-GO determina, principalmente ao trazer as habilidades de forma tão engessada em eixos temporais. Em suma, outro tipo de organização dos conteúdos a serem trabalhados pelo professor poderia figurar no DC-GO, de forma que o professor pudesse focalizar as competências gerais e específicas que figuram no documento (que são as mesmas da BNCC) e desenvolver ações em suas aulas para que “o estudante possa conhecer, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar diversas práticas sociais e culturais em língua inglesa” (GOIÁS, 2018a, p. 547).

### 3.1.1 Concepções de língua(gem), ensino e aprendizagem no DC-GO: avanços e/ou retrocessos enquanto política de ensino?

Em seu estudo sobre o conceito de crenças no ensino e aprendizagem de línguas Barcelos (2004, p. 131-132), relaciona diversos termos e conceitos criados por pesquisadores para se referirem às crenças no ensino e aprendizagem de línguas. Pajares (1992, p. 309) também apresenta alguns termos que foram empregados para se referir às crenças:

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, preconceções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento, e estratégia social (PAJARES, 1992, p. 309).

Isso posto, com essa diversidade de termos, nesta pesquisa, uso a terminologia “concepção” para me referir às significações depreendidas do DC-GO sobre língua(gem), ensino e a aprendizagem de inglês e “crenças” quando me refiro às percepções dos participantes da pesquisa. Concepções e crenças são aqui, portanto, tratados como sinônimos, e me apoiarei no conceito de crenças de Barcelos (2006), que abarca pensamentos, ideias, opiniões, interpretações, impressões, significações, visões, baseadas nas vivências de mundo e experiências individuais e coletivas. Como exposto no capítulo 2, para a autora, crenças são

...uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

As concepções que são apresentadas nesta seção foram depreendidas dos pressupostos teórico-pedagógicos que figuram na seção de Linguagens e na seção do DC-GO que diz respeito ao componente curricular língua inglesa. Em seguida, contrastei esses pressupostos teórico-metodológicos com as habilidades e conteúdos descritos para cada ano do ensino fundamental no documento, e que foram explorados na seção anterior. Nesta seção, apresento e discuto cada concepção depreendida do DC-GO, analisando em que medida essas dialogam com os conteúdos e habilidades a serem trabalhadas pelo professor, segundo o documento. Também

análise em que sentido as concepções identificadas no DC-GO se relacionam com aquelas da BNCC. O que se percebe nessa análise é que existem vários embates, contradições e/ou “conflitos epistemológicos”, usando as palavras de Duboc (2019), entre o tipo de ensino e aprendizagem de inglês que se vislumbra para as escolas básicas e que são descritos no DC-GO nos textos que introduzem as seções sobre a aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, linguagens e língua inglesa, e como esses pressupostos figuram nos quadros de conteúdos, ou seja, como foram transpostos na forma de conteúdos e habilidades.

O DC-GO defende a visão do inglês enquanto língua franca, sem evidenciar um falante nativo ideal, isto é, a língua dita padrão, respeitando as diversidades de vários falantes, finalidades, culturas e regiões, para dar ao estudante a “possibilidade de atuar no mundo globalizado” (GOIÁS, 2018a, p. 545). Isso é o que parece almejar o documento. Seidlhofer (2001, p. 46) define a língua franca como

um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos (SEIDLHOFER, 2001, p. 46).

Desse modo, para ensinar a LI como língua franca, o professor deve trabalhar no âmbito escolar a diversidade linguística da língua inglesa, através de práticas sociais, sem enfatizar um modelo padrão. Duboc (2019, p.18), apoiando-se em Jordão e Marques (2018), defende que sob a perspectiva do ILF, “deve-se mudar o foco em regras gramaticais institucionalizadas para o encorajamento da negociação entre as diversas gramáticas e repertórios linguístico-culturais que emergem das situações comunicativas em inglês”. Essa concepção de língua, de inglês como língua franca, no DC-GO, se mostra discrepante daquela que pode ser depreendida dos quadros das habilidades que devem ser trabalhadas do 6º ao 9º ano no documento, principalmente quando esses especificam os conteúdos gramaticais que devem ser abordados pelo professor em cada ano escolar. Trata-se de um conflito que também se encontra na BNCC, como confirma Duboc (2019, p. 18),

se levado a cabo o status do inglês em sua condição como língua franca nas situações comunicativas no espaço escolar como quer o texto introdutório, conteúdos linguísticos dispostos no quadro (como some, any, many, much na habilidade de código EF08LI16) não poderiam ser delimitados previamente sob uma compreensão do ILF que o distancia de sistema ou variação (DUBOC, 2019, p. 18).

De acordo com a autora, apoiando-se em Cogo e Siqueira (2017), “o ILF, quando pensado em contextos educacionais, refuta qualquer pretensão de se impor o que deve e o que não deve ser ensinado na aula de inglês” (DUBOC, 2019, p. 18). Ela aponta ainda que o foco deve ser mudado de regras gramaticais para as negociações, para os repertórios linguístico-culturais que os aprendizes trazem para as aulas de inglês, para as construções de sentido, visão essa alinhada com os pressupostos dos letramentos, principalmente de vertente crítica<sup>82</sup>.

Para que esse enfoque seja mudado, segundo Duboc (2019), seria preciso, primeiramente, um trabalho com os professores, para que fossem capazes de realmente ensinar a língua inglesa de forma distanciada da língua dita ideal. Isto é, é necessária uma formação que discuta com os professores o que significa ensinar inglês enquanto língua franca. Como afirmam Siqueira e Souza (2014, p. 47) “não podemos negar, na sala de aula, o ILF ainda não encontrou seu lugar, ou seja, [...], o professor comum de língua inglesa ainda está distanciado de muitas dessas questões que vão para muito além das ‘tecnicidades’<sup>83</sup> do ofício de ensinar” e o que se encontra no ensino de LI são aulas baseadas, principalmente, em materiais didáticos, cujo foco é o uso do inglês americano ou britânico. Siqueira e Anjos (2012 apud BORDONI; GIMENEZ, 2014, p. 30) advogam que “[...] um investimento maciço na formação inicial/continuada de professores precisa ser realizado para que a escola pública seja um palco de mudanças”. Concordo ser preciso investir na formação continuada dos professores para que se tenham mudanças na sala de aula. Nem sempre os professores conhecem sobre o conceito de inglês como língua franca, e acabam se espelhando em um inglês “padrão”, como tradicionalmente estão acostumados a ensinar.

Além de considerar o inglês como língua franca, é possível identificar no DC-GO outras concepções de língua(gem) que, conseqüentemente, reverberam nos conceitos de ensinar e aprender a língua inglesa no DC-GO. Essas concepções são representadas na figura a seguir:

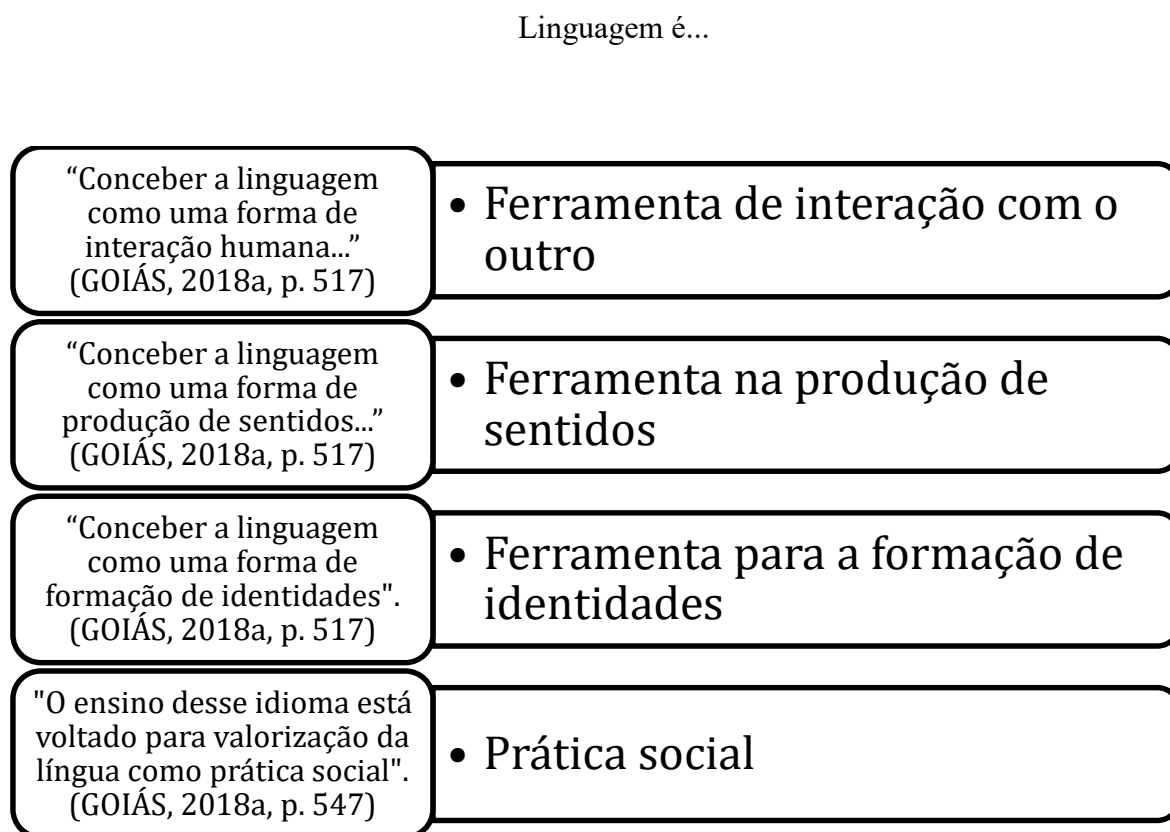
---

<sup>82</sup> Segundo Monte Mór (2013b, p. 42), “o[s] letramento[s] crítico[s] parte[m] da premissa de que a linguagem tem natureza política em função das relações de poder nelas presentes”. Nessa perspectiva, “letramento[s] crítico[s] consiste[m] em não apenas ler, mas *ler se lendo*” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296)

<sup>83</sup> Destaque do autor.



Figura 1 - Concepções de língua(gem) no DC-GO



Fonte: Elaborada pela autora com base no DC-GO.

Ao “Conceber a linguagem como uma forma de interação humana” (GOIÁS, 2018a, p. 517), o DC-GO se apoia em Bakhtin (2006), que defende uma concepção de língua(gem) como interação entre os sujeitos. Assim, para uma aprendizagem significativa, de construção de sentidos, o aluno deve fazer parte das interações nas mais variadas práticas existentes, nos diferentes grupos da sociedade em que está inserido.

A linguagem como ferramenta a ser empregada na produção de sentidos, segundo o DC-GO, permitirá ao estudante uma posição crítica sobre/por meio da linguagem, o que, por sua vez, poderá oportunizar aos alunos maior ação na sociedade da qual faz parte. Apoiando-se em Foucault (2006, p. 254), para quem discursos são “séries de acontecimentos que operam no interior do mecanismo geral do poder”, Jordão (2007, p. 21) defende que “a língua, uma dessas séries de acontecimentos, é, portanto, um espaço de construção de sentidos”. Ainda, para a autora, discursos “estão sujeitos às práticas sociais, ao mesmo tempo em que se sujeitam.

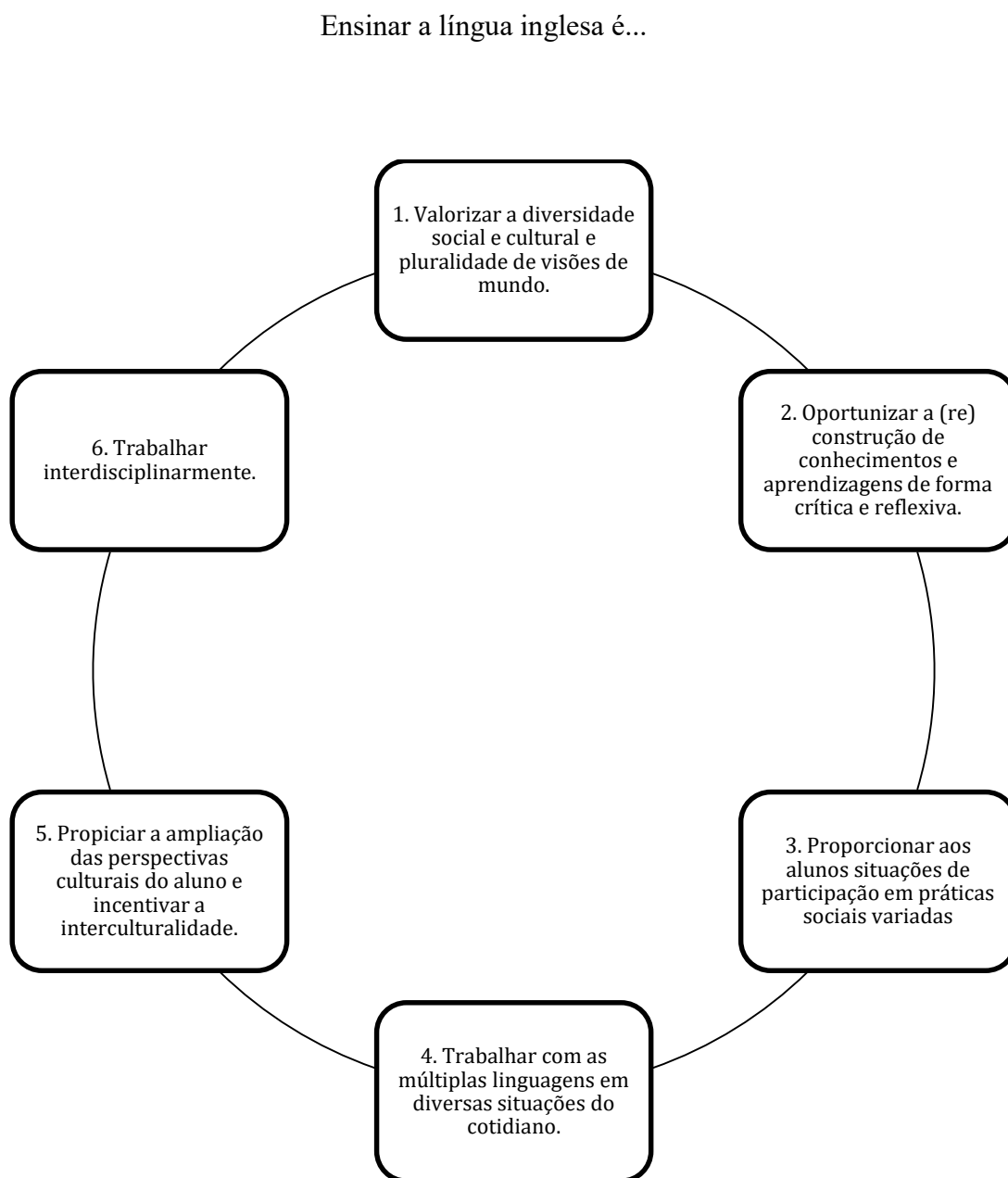
Constroem sentidos e são construídos por eles”. A autora adota uma visão discursiva de língua, amparada nos pressupostos do letramento crítico, que se faz evidente quando analisamos tal concepção de linguagem presente no DC-GO.

No documento também emerge a concepção da linguagem como “forma de formação de identidades” (GOIÁS, 2018a, p. 517). Defende-se que o conhecimento da língua inglesa deve dar aos alunos oportunidades de interagirem nos contextos em que a LI está presente e para que possam, assim, apropriar-se da língua e criar identidades e se colocarem como sujeitos agentes nas sociedades em que vivem. Segundo Rajagopalan (2003, p. 93), “a língua é muito mais que um código ou instrumento de comunicação. Ela é [...] uma das principais marcas de identidade de uma nação, povo [...]”. Sendo assim, tratar a língua unicamente como sistema, como algo utilitário, apagando questões referentes às relações de poder quando se usa a língua é algo limitado e, como apontado na seção anterior, esse caráter funcional da LI é muito evidente no DC-GO e na BNCC, em se tratando das competências e habilidades que se espera que os alunos desenvolvam no ensino básico.

A concepção de linguagem como prática social, que também é citada nos pressupostos teórico-metodológicos que embasam o DC-GO, tem a ver com prática contextualizada, com a valorização das vivências do aluno na língua inglesa no meio em que vive, em diferentes campos de atuação. A língua não pode ser separada do contexto histórico-social em que se situa e ser tratada como um sistema de regras, neutro. Assim, entendo que todas essas concepções de linguagem expressas no DC-GO apontam para o fato de que uma língua é viva e dinâmica, e não um sistema fechado e estático de regras que devem ser internalizadas pelos estudantes para que consigam empregá-la de forma plena. Essas concepções, portanto, direcionam para o uso real da língua em interações do cotidiano do aluno, para que este possa produzir sentidos e internalizar a construção de conhecimentos oportunizados por eles. Assim, poderão criar vínculos e identidades para usar a língua a seu favor nos seus contextos de vivência, nas práticas sociais e nas suas demandas e posicionamentos políticos e socioculturais.

Todas essas concepções de linguagem dialogam com as concepções de ensinar e aprender que podem ser observadas no texto do DC-GO, nas seções de linguagem e língua inglesa do referido documento. Isso quando se considera os pressupostos teórico-pedagógicos expostos no DC-GO. Nesta seção, elencamos as seis concepções de ensinar que apareceram nos pressupostos teórico-metodológicos do DC-GO de forma mais recorrente. São elas:

Figura 2 - Concepções de ensinar LI no DC-GO



Fonte: Elaborada pela autora com base no DC-GO.

As quatro concepções assinaladas na figura, numeradas de 1 a 4, serão discutidas conjuntamente, uma vez que, a meu ver, remetem a perspectivas de ensinar em torno de gêneros textuais/discursivos e do letramento crítico. Ambas as perspectivas, apesar de se embasarem em teorias diferentes, entendem a língua como prática social, por isso serão tratadas aqui juntas.

A concepção de ensinar que aparece de forma mais recorrente no DC-GO é a de que ensinar a língua inglesa envolve valorizar a diversidade social e cultural, considerando-se, assim, a pluralidade de visões de mundo. O objetivo ao favorecer essa diversidade é promover diálogo e evitar preconceitos e discriminações, como é possível perceber no trecho a seguir do documento:

Ensinar se pautando em discursos multiculturais e democráticos para o desenvolvimento de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamentos à discriminação e ao preconceito (GOIÁS, 2018a, p. 545).

Essa concepção faz sentido quando consideramos as visões de linguagem assinaladas nos pressupostos teórico-pedagógicos do documento: prática social, ferramenta de interação e de produção de sentidos. Isso porque os sentidos são sempre situados e divergem entre as pessoas nas situações de interação na língua-alvo.

O DC-GO marca fortemente o ensino da LI com um discurso pelo respeito e valorização às diferenças culturais, sociais e de raças, que reforça a produção de sentidos nas aulas pelos alunos, as formas plurais de expressão e a heterogeneidade. Essas diferenças são reforçadas no conceito de Goianidade que o DC-GO evoca. Nos trechos a seguir do documento, tal concepção pode ser observada:

“reconhecer e valorizar diferentes grupos culturais para, mais do que interagir, engajar-se com a comunidade global” (GOIÁS, 2018a, p. 547).

“o ensino de língua inglesa promove o comprometimento com a diversidade cultural e social” (GOIÁS, 2018a, p. 551).

“o ensino de língua inglesa promove uma conscientização da pluralidade de concepções e ideias, pautadas no diálogo e respeito às diferenças.” (GOIÁS, 2018a, p. 551).

“um aprendizado que permite uma compreensão linguística voltada para as expressões interculturais e para o reconhecimento da diversidade racial, cultural, socioeconômica, política e religiosa, a partir de reflexão sobre as práticas sociais de linguagem” (GOIÁS, 2018a, p. 545).

O embasamento teórico do DC-GO deixa clara a necessidade de se considerar os vínculos e as implicações entre língua, cultura, sociedade, política e religião, buscando um ensino voltado para a interculturalidade, favorecendo o reconhecimento, a valorização e o respeito às diferenças e o entendimento de como acontecem e colaboram para uma sociedade

mais igualitária. Segundo os Referencias Curriculares do Rio Grande do Sul (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), o domínio de uma LA<sup>84</sup> possibilita ao aluno transitar pela diversidade, tomando conhecimento de realidades diferentes para criticar e modificar a sua própria. Por isso, a valorização da diversidade, da pluralidade e da criticidade são tão caras nas aulas de língua.

Isso posto, como professora de inglês, entendo que é importante que o professor saiba que vivemos em um contexto de diversidade e precisamos reconhecer nosso papel de mediador da aprendizagem nesse contexto heterogêneo de nossas salas de aulas, com realidades tão diversas, criando respeito pelas diferenças. Entendo ser preciso educar para reconhecer a individualidade de cada aluno e aproveitando as diferenças para buscar um ensino e aprendizagem significativos para cada um dos nossos alunos. Como pontua Ribas (2018, p. 1791), “não se trata apenas de reconhecer e aceitar as diferenças, mas de dar voz ao “diferente”, aos conhecimentos habilidades, capacidades e culturas de grupos minoritários que historicamente têm sido negados e marginalizados nas políticas educacionais”.

Uma segunda concepção que emerge com frequência no DC-GO é a que defende a necessidade de se oportunizar nas aulas de inglês a (re)construção de conhecimentos e aprendizagens de forma crítica e reflexiva. No DC-GO se explicita que “O professor cria situações desafiadoras que possibilitem aos estudantes repensarem as relações entre conhecimento adquiridos e vivências passadas, promovendo uma ressignificação e ampliação de conhecimentos (GOIÁS, 2018a, p. 551). Portanto, segundo o DC-GO, o professor deve considerar a aula um momento não só para que o aluno construa conhecimentos, mas também para que tenha acesso e ressignifique sua participação na sociedade, como bem coloca o documento nos trechos a seguir:

“a Língua Inglesa propõe uma articulação das habilidades com as propostas de produção e compreensão de textos orais e escritos de modo que o estudante seja **capaz de intervir na sociedade em que se encontra inserido**” (GOIÁS, 2018a, p. 551). (grifo nosso)

“as aulas de língua inglesa oportunizam momentos de ressignificação e ampliação das aprendizagens e o **pensamento reflexivo e crítico, com foco no intervir**” (GOIÁS, 2018a, p. 552). (grifo nosso)

Um aprendizado reflexivo e crítico é colocado, então, como condição para que se oportunize o engajamento dos alunos, como expressa este trecho do DC-GO:

---

<sup>84</sup> LA – Língua Adicional, nomenclatura adotada pelo autor para se referir a Língua estrangeira.

“o estudo da língua inglesa permite outras formas de engajamento e participação na sociedade contemporânea, por meio do acesso a novos conhecimentos, mas, para que isso ocorra, faz-se necessário um **aprendizado consciente e crítico** em que as dimensões pedagógicas e políticas estejam interligadas” (GOIÁS, 2018a, p. 545). (grifo nosso)

Ou seja, as aulas de inglês devem proporcionar aos alunos a reflexão necessária de como ser um cidadão ativo em uma sociedade globalizada, ampliando sua visão de mundo. O sentido de cidadania nos pressupostos teóricos do DC-GO aproxima-se das ideias de Schlatter e Garcez (2012, p. 14) para quem, “Ser cidadão significa participar e lidar com segurança com a complexidade do mundo para intervir nele criativamente”.

Para que o aluno possa exercer sua cidadania, o DC-GO manifesta a necessidade de se proporcionar aos alunos situações de participação em práticas sociais variadas. Nessa perspectiva, se deseja que o aluno vivencie a língua inglesa dentro e fora da sala de aula, oportunizando experiências na língua inglesa e reflexões sobre o uso dessa língua. O professor deve proporcionar ao aluno um ensino em sala de aula com práticas sociais significativas, valorizando e respeitando seu conhecimento prévio e as experiências do aluno, para que possa aprender os aspectos comunicativos da língua e não somente os aspectos gramaticais, ou seja, “o ensino desse idioma está voltado para valorização da língua como prática social (GOIÁS, 2018a, p. 547). O trabalho com práticas sociais variadas é mencionado nos seguintes trechos do DC-GO:

“Um dos objetivos da área de Linguagem é oportunizar aos estudantes a **participação em diversas práticas**, ampliando suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas e, também, seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às vivências adquiridas e, assim, **mobilizá-las com competência e autonomia em suas práticas sociais**” (DC-GO, 2018a, p. 517). (grifo nosso)

“Cabe, também, à escola **possibilitar a participação dos estudantes nessas diversas práticas de linguagem**, de forma que a compreendam no sistema semiótico, ou seja, na multiplicidade de práticas verbais (escrita e fala), não verbais (expressão corporal e gestual, linguagem visual ou musical, por exemplo) e multimodais, que se caracterizam nos momentos de ação e interação” (DC-GO, 2018a, p. 518). (grifo nosso)

Como percebemos no segundo excerto apresentado, uma forma de levar o aluno a participar de variadas práticas de linguagem é trabalhar com múltiplas linguagens em diversas

situações do cotidiano. Pelo que determina o documento, o estudante tem que ser capaz de usar diferentes linguagens para ter acesso ao mundo globalizado, multicultural e plural, respeitando, aceitando e compreendendo as diversidades e a heterogeneidade característicos da língua inglesa.

De acordo com o DC-GO, é importante que o aluno construa “significados a partir da linguagem visual, a sonora, a gestual, a espacial e a multimodal, sendo esta última a mais significativa” (GOIÁS, 2018a, p. 546). O documento dá ênfase ao uso de novas linguagens nas aulas de inglês e, principalmente, da multimodal, que é composta por elementos visuais, auditivos, linguísticos, gestuais, espaciais, que precisam ser usados em conjunto na construção de significados. De acordo com Jordão (2007),

O reconhecimento da multimodalidade que nos cerca, acompanhado do trabalho escolar com a variedade de formas de comunicação utilizados pelas sociedades hoje e seu inter-relacionamento, é um campo bastante rico para se tomar consciência desta miríade de maneiras de construir sentidos de que dispomos no mundo contemporâneo. (JORDÃO, 2007, p. 24).

O trabalho com a multimodalidade teria, então, que abranger a diversidade de linguagens da atualidade. Como exemplo prático do uso dessas múltiplas linguagens, temos os memes que circulam nas redes sociais, a interação com as músicas e até mesmo a linguagem da Internet, incorporando diferentes formas de construção de sentidos e significados possíveis, o que pode favorecer um ensino que instigue a criticidade do aluno para que possa se posicionar diante de diferentes desafios.

Ribas (2018, p. 1788) também advoga a favor da necessidade de “encorajar os alunos a analisar profundamente os textos, ou seja, todas as formas de comunicação, falada, escrita, eletrônica, como fotografia, músicas, conversas”. Para a autora, “textos são multimodais-compostos de elementos visuais, auditivos, linguísticos, gestuais, espaciais, os quais devem ser levados em consideração em conjunto (e não de forma isolada) na construção de significados” (RIBAS, 2018, p.1803). Além disso, devem ser trabalhados, como aponta Gregory e Cahill (2009, p. 9), “examinando o sentido dentro do texto e entre textos, considerando o propósito do texto, questionando e desafiando as formas como os textos foram construídos”. Assim, os alunos, de acordo com os autores, “aprendem a se posicionar enquanto leitores, escritores, aprendizes quando começam a navegar seu papel dentro da sociedade mais ampla” (p. 8). Concordo com Ajayi (2008, p. 211) quando afirma que a aprendizagem da LI, ao focar no

desenvolvimento do letramento crítico, poderá possibilitar ao aluno “transformar significados já estabelecidos e tomados como verdadeiros”. Isso é o que significa ser um aprendiz crítico.

A seguir, reproduzo algumas habilidades do DC-GO em que a multimodalidade é, de alguma forma, enfatizada:

(EF06LI08-A) **Identificar** o assunto de um texto, para reconhecer sua organização textual, palavras cognatas, **pistas gráficas, tais como elementos não verbais**, distinguindo as características de diferentes textos. (GOIÁS, 2018a, p. 554) (grifo nosso)

(EF08LI05-A) **Relacionar as partes verbais e não verbais de um texto** para compreender as informações implícitas ou explícitas e inferir significados para construir interações discursivas. (GOIÁS, 2018a, p. 558) (grifo nosso)

(EF09LI04-A) Discorrer sobre resultados de pesquisa ou estudo com o **apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas**, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto. (GOIÁS, 2018a, p. 560) (grifo nosso)

(EF09LI11) **Utilizar recursos verbais e não verbais** para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão). (GOIÁS, 2018a, p. 560) (grifo nosso)

As quatro concepções de ensinar até aqui apresentadas podem ser identificadas em filosofias de ensino mais contemporâneas, como é o caso do trabalho em torno de gêneros textuais/discursivos e em torno do desenvolvimento do letramento crítico dos aprendizes. Essas duas filosofias adotam uma visão de linguagem enquanto prática social e defendem o uso da linguagem para que o sujeito possa agir em sociedade.

Como discorri no capítulo 2, através de um trabalho em torno dos gêneros textuais/discursivos, sejam eles orais e/ou escritos, os alunos podem ter acesso ao ensino e aprendizagem da língua com atividades de linguagem, ou seja, por meio das práticas sociais vinculadas ao seu contexto social e cultural. Através da linguagem, os aprendizes podem expor suas percepções de mundo, agindo socialmente, se posicionando ativamente no mundo. As percepções de mundo sempre serão variáveis: aí é que entra a importância de letrar os alunos criticamente. Como explica Jordão (2007),

O letramento crítico, então apresenta-se como uma alternativa para ressaltar aos nossos olhos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos e entender o mundo, as relações de poder que se estabelecem entre elas, a produtividade dos confrontos decorrentes de tais relações, e a necessidade de especular sobre o que possibilita a existência de cada uma das perspectivas, bem como quais podem ser suas consequências no mundo. Abordar a aprendizagem por tal viés significa pensar no mundo “multimodalmente”, ou seja, considerar a diversidade de maneira crítica, percebendo nela a potencialidade construtiva



e destrutiva dos confrontos entre diferentes visões de mundo (JORDÃO, 2007, p. 24).

Na filosofia do letramento crítico, a pluralidade de perspectivas e significados acaba sendo estimulada nas aulas ao invés de uma ênfase nas formas corretas e únicas de se expressar na língua-alvo, pluralidade essa defendida no DC-GO. A concepção de ensinar para o letramento crítico, apresentada no capítulo 2, resume vários dos princípios apontados até aqui no DC-GO:

Ensinar uma LE é oportunizar os alunos, por meio da leitura de diversos textos, a construção e a reconstrução de sentidos, criando uma visão crítica para entender o meio social, político e cultural em que se vive, partindo do conhecimento dos alunos acerca do seu contexto de vivência e capacitando-os a serem autores de suas histórias. (p. 74)

Em suma, posicionamento crítico, diversidade, engajamento social, (re)construção de sentidos são algumas das palavras-chave, identificadas no DC-GO e que nos remetem a princípios do letramento crítico.

Ligada à questão da diversidade, o documento expressa nos pressupostos teórico-metodológicos que ensinar a língua inglesa é também para propiciar a ampliação das perspectivas culturais do aluno e incentivar a interculturalidade: “relacionar os temas tratados em sala de aula com a realidade dos estudantes, propiciando a expansão de suas perspectivas, ampliando seu entendimento da interculturalidade...” (GOIÁS, 2018a, p. 546). A interculturalidade, como defende Matias (2017),

como um espaço de negociação em que as várias culturas podem transitar na (res)significação dos saberes linguísticos que estão sendo aprendidos e ensinados. Essa concepção de interculturalidade reverbera a perspectiva de experiências no ensinar e aprender inglês em que as tensões e resistências podem ser amenizadas pela capacidade de integração das diferenças, numa relação respeitosa (MATIAS, 2017, 39).

O ensino de LI deverá possibilitar ao aluno um ensino contextualizado com práticas reais de uso da língua, proporcionando, assim, a possibilidade de percepção da formação de cidadão. O DC-GO defende que o ensino de LI deve “promover reflexões sobre relações entre língua, identidade e cultura, como também desenvolvimento de competências interculturais” (GOIÁS, 2018a, p. 547), um ensino que não fique preso somente à forma estrutural da língua,

isto é, ao ensino tradicional de gramática, ensinando a língua de forma a dar ênfase ao social, à cultura e às interações pessoais.

Sobre a interculturalidade, de acordo com o DC-GO, o ensino de LI precisa “conscientizar o estudante sobre a importância da comunicação intercultural que o inglês proporciona, e de como isso influencia na criação de identidades” (GOIÁS, 2018a, p. 552), um processo que se pode realizar em diferentes momentos na sala de aula e fora dela, oportunizando aos alunos desenvolvimento pessoal, social, cultural e profissional. Segundo Teixeira e Ribeiro (2013, p. 125), “no processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira, a ligação entre língua, cultura e identidade necessita ser relacionadas, pois o aprendiz, através desse entrelaçamento, poderá obter uma aprendizagem significativa”.

Tal como a BNCC, o DC-GO traz um eixo dedicado exclusivamente à cultura no ensino da língua inglesa, o “Eixo Dimensão Cultural”, e as habilidades nele apresentadas oportunizam uma reflexão sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento das competências interculturais como podemos conferir nas habilidades a seguir:

(GO-EF06LI31) Distinguir as variações da língua inglesa em situações que utilizam esse idioma como língua franca para **respeitar as diferenças culturais** e sociais. (GOIÁS, 2018a, p. 555) (grifo nosso)

(EF06LI26-A) Explorar a presença da língua inglesa no cotidiano para **reconhecer os elementos culturais** e avaliar a influência desses elementos na sociedade e na sua formação cidadã. (GOIÁS, 2018a, p. 556) (grifo nosso)

(EF08LI18-A) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), **vivenciando e valorizando a diversidade entre culturas**. (GOIÁS, 2018a, p. 559) (grifo nosso)

Como bem coloca Rajagopalan (2003), o ensino e aprendizagem de LE pertencem a um processo maior que se pode denominar de redefinição cultural, já que, simplesmente o sujeito torna-se outra pessoa. É na e pela linguagem que os sujeitos estão em constante processo de reconstrução.

Destaco aqui uma última concepção de ensinar que foi recorrente no DC-GO: trabalhar interdisciplinarmente, ou seja, “trabalhar a área de Linguagens com os componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa” (GOIÁS, 2018a, p. 517). O documento indica que a articulação desse componente curricular (LI) com os outros componentes curriculares pode facilitar o desenvolvimento do conhecimento social, cultural e

linguístico dos alunos, como podemos conferir neste trecho do documento: “estabelecer uma integração de conhecimentos com outros componentes curriculares e esse fato significa no que vai ao encontro da realidade dos estudantes” (GOIÁS, 2018a, p. 553).

Sendo assim, a interdisciplinaridade possui uma função integradora e articuladora no processo ensino aprendizagem, como um modo de minimizar a fragmentação dos conteúdos e garantir uma aprendizagem contextualizada e significativa para os alunos. Freire (1993a) evidencia a interdisciplinaridade como um processo metodológico de construção do conhecimento, baseado em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. A interdisciplinaridade é de notável importância para evitar ou minimizar a fragmentação dos conteúdos no ensino como um todo, não só na escola, mas na vivência do aluno no seu contexto escolar.

Além das concepções de ensinar anteriormente elencadas, o DC-GO também esboça concepções do que seja aprender a língua inglesa, que se relacionam com as concepções de ensinar anteriormente discutidas. O documento advoga que o aluno deve ser capaz de articular habilidades para se engajar na sociedade contemporânea e globalizada. Essa é a concepção de aprender que aparece de forma mais recorrente no DC-GO, segundo o qual: “aprender língua inglesa, no contexto do século XXI tem papel crucial na construção e estruturação da possibilidade de atuar no mundo globalizado” (GOIÁS, 2018a, p. 545). Essa ideia de inclusão do aluno na sociedade globalizada por meio do estudo da LE é defendida por Tilio (2014) para quem

o conhecimento dos discursos em língua estrangeira, mais especificamente o inglês, a língua franca da contemporaneidade, pode permitir maior acesso aos mais diferentes tipos de conhecimento no mundo globalizado contemporâneo. O acesso à língua estrangeira, portanto, pode permitir maior inclusão social no mundo globalizado (TILIO, 2014, p. 931).

O trabalho com a língua inglesa considerando seu *status* de língua franca pode oportunizar a inclusão social, preparando o aluno e abrindo espaço para sua inserção na sociedade contemporânea e globalizada e, ainda, o preparando para as demandas do mercado de trabalho. Sendo assim, a aprendizagem de LI deve instigar o aluno para as demandas de uma sociedade globalizada, aprendendo a se comunicar em variadas situações sociais, culturais, políticas e profissionais; a esse respeito o DC-GO reforça que o “ensino de língua inglesa permite ao estudante uma expansão e qualificação sobre suas capacidades de análise,

argumentação e sistematização sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais (GOIÁS, 2018a, p. 550).

Assim, aprender a LI não diz respeito apenas à construção de conhecimentos linguísticos, mas também diz respeito à participação ativa do aprendiz na sociedade local e global. Ou seja, a aprendizagem de LI deve proporcionar “aprendizagem sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro” (SCHLATTER, GARCEZ, 2012, p. 14) e também

permitir outras formas de engajamento e participação na sociedade contemporânea, por meio do acesso a novos conhecimentos, mas, para que isso ocorra, faz-se necessário um aprendizado consciente e prático em que as dimensões pedagógicas e políticas estejam interligadas (GOIÁS, 2018a, p. 545).

De acordo com a citação acima, entendo que esse engajamento entre as dimensões pedagógicas e políticas deve ficar a cargo do professor, proporcionando aos alunos o conhecimento necessário para a construção de uma educação linguística que permita as interações mais conscientes e participações críticas na sociedade em que vive. A aprendizagem de LI deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento ativo no seu contexto social, exercendo plena cidadania com consciência para um engajamento político na sociedade em que vive. O DC-GO ainda orienta “formar o estudante a partir da inter-relação constante entre o histórico e o presente, orientado entre o individual e o social” (GOIÁS, 2018a, p. 547-548).

Como demonstrei na seção anterior, quando analiso os quadros de conteúdos do DC-GO, é possível encontrar, mesmo em menor quantidade, habilidades que dão brechas para um trabalho mais contextualizado com a LI e que oportunizam um papel mais ativo e engajado do aluno. São habilidades que nos remetem a muitas das concepções de ensinar e aprender até aqui discutidas nesta seção.

No entanto, também é possível encontrar pontos contraditórios com o que é defendido pelo documento em seus pressupostos teórico-metodológicos, no que diz respeito à diversidade cultural, social, política e religiosa, à heterogeneidade e ao engajamento do estudante no mundo globalizado.

Em primeiro lugar, concordo com Szundy (2019) quando afirma que a organização dos conteúdos separadamente na BNCC e no DC-GO, em eixos, “sugere um retorno às abordagens cognitivistas e estruturalistas que caracterizaram o ensino de línguas nas décadas de 1970 e 1980” (SZUNDY, 2019, p. 142). De acordo com a BNCC, as habilidades são “as aprendizagens

essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 27). Entretanto, com essa fragmentação dos eixos e, conseqüentemente, das habilidades, não seria incoerente almejar que o aluno fosse capaz de articular, por si só, essas habilidades?

Em segundo lugar, os quadros de conteúdos apresentados no DC-GO e também no DC-GO Ampliado determinam e padronizam os conteúdos a serem trabalhados pelos professores, independentemente se a escola em que o professor atua é central, de periferia, rural. Será que esses conteúdos farão sentido aos alunos de qualquer escola goiana, quer esses sejam indígenas, quilombolas, refugiados? A meu ver, essa homogeneização pode demonstrar aos alunos que só existe uma forma certa de expressão, de pensamento e de conduta em uma sociedade culturalmente elitista, o que sem dúvida causaria a exclusão e discriminação de alguns grupos que vivem à margem dessa sociedade dominante.

Portanto, tem-se um conceito de heterogeneidade, diversidade e pluralidade que funciona mais como “fachada”. Como aponta Ribas (2018, p. 1808) ao analisar a BNCC: “a heterogeneidade e a diversidade descritas na BNCC parecem visar à convivência pacífica, a unicidade”. Ainda, de acordo com a autora, “a diferença não é valorizada por sua principal característica: inserir outras formas de perceber a realidade, de ler o mundo, pois o que se objetiva, afinal, é produzir um determinado tipo de indivíduo com a BNCC” (RIBAS, 2018, 1809). Parece que o mesmo ocorre com o DC-GO, ao determinar uma mesma gama de habilidades a serem desenvolvidas por todos os alunos, independentemente de essas fazerem ou não sentido ao contexto sociocultural do aluno. Nessa perspectiva, desenvolver essas habilidades pode levar o aluno a funcionar na sociedade de forma mais eficaz, contribuindo, portanto, “para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 244). Se o DC-GO defende a pluralidade, a diversidade e a heterogeneidade, por que não investir no conceito de goianidade, que é apenas citada no documento, e se preocupar mais com o engajamento do aluno com a comunidade local (e não global)?

Em terceiro lugar, ao analisar os conteúdos e as habilidades que os alunos devem adquirir ao longo do ano letivo, compreendo que seja difícil que o professor consiga concretizar um trabalho com a língua inglesa enquanto prática social, considerando o contexto social dos alunos, respeitando e aproveitando suas experiências de vida, uma vez que o que mais se encontra elencado nas habilidades ainda parece ser o velho modelo de ensinar a LI: aulas

tradicionais baseadas na gramática, em estratégias de leitura e aquisição de vocabulário. Ou seja, tem-se um currículo, no geral, engessado, com algumas (poucas) possibilidades de desenvolvimento de um trabalho com a LI de forma mais contextualizada.

Isso pode ser observado no DC-GO, por exemplo, quando na descrição das habilidades que os alunos devem adquirir, em que se encontra indicações dos tempos verbais e de conteúdos gramaticais que devem ser trabalhados, como podemos visualizar na tabela abaixo:

Tabela 3 - Conteúdos gramaticais no DC-GO

ANO	CONTEÚDOS GRAMATICAIS NO DC-GO
6º	Os pronomes pessoais do caso reto com função de sujeito e objeto, os pronomes interrogativos, o presente simples e o presente contínuo, o imperativo, uso de apóstrofo (') + s, os adjetivos possessivos, classes gramaticais. (GOIÁS, 2018a, p. 555)
7º	Verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo ( <i>in, on, at</i> ) e conectores ( <i>and, but, because, then, so, before, after</i> , entre outros), passado contínuo, pronomes pessoais do caso reto com função de sujeito e objeto, verbo modal <i>can</i> , funções sintáticas das palavras. (GOIÁS, 2018a, p. 557)
8º	Formas verbais do futuro, formas comparativas e superlativas de adjetivos, quantificadores ( <i>some, any, many, much</i> ), pronomes relativos ( <i>who, which, that, whose</i> ), períodos compostos por subordinação. (GOIÁS, 2018a, p. 559)
9º	Orações condicionais dos tipos 0, 1 e 2 ( <i>If- clauses</i> ), conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese, verbos <i>should, must, have to, may e might</i> . (GOIÁS, 2018a, p. 561)

Fonte: Elaborada pela autora com base no DC-GO.

Assim sendo, ao defender “Proporcionar aos alunos situações de participação em práticas sociais variadas”, no DC-GO, não seria esperado encontrar dentre os conteúdos e habilidades a serem trabalhados conteúdos gramaticais impostos e um sequenciamento de habilidades a serem desenvolvidas em cada trimestre do ano letivo, progressão essa que fica mais visível ainda no DC-GO – Ampliado. Como apresentei na seção anterior, o DC-GO ampliado traz os chamados “cortes temporais”, que é a divisão das habilidades em determinados períodos dentro do ano letivo, que expressam “o ordenamento e a integração das habilidades a serem desenvolvidas ao longo de cada ano letivo, em cada Componente Curricular” (GOIÁS, 2018b, p. 3). Esse ordenamento, como expresso no documento, foi construído a partir do eixo “conhecimentos linguísticos”. Sendo assim, o que se esperava encontrar eram mais habilidades que proporcionassem aos alunos um papel mais ativo, um trabalho contextualizado, e a possibilidade de conceber a língua enquanto uma prática situada. Pela minha experiência, como professora de língua inglesa na escola pública, um trabalho nas aulas de LI que enfatiza apenas

aspectos gramaticais deixando de lado outras questões, como a oralidade, pode trazer desmotivação ao aluno. Isso porque este passa a não valorizar as interações na LI em situações mais reais de comunicação.

Interessante observar também que, apesar de nos pressupostos teórico-pedagógicos se defender que as aulas de LI devem focalizar as múltiplas linguagens, em especial a multimodalidade característica da linguagem, esses elementos múltiplos a serem considerados na construção de sentido aparecem expressos nas habilidades do DC-GO na forma de binarismos: elementos linguísticos x elementos paralinguísticos; partes verbais x partes não-verbais. Desses recursos, há maior insistência no uso de recursos linguísticos e ampliação de repertório linguístico e lexical. “Recursos linguísticos”, “conhecimento linguístico” e “repertório linguístico” figuram quinze vezes nas habilidades do DC-GO. Pode-se conferir abaixo trechos da DC-GO em que esses termos são reforçados:

(EF06LI01-B) Interagir com diferentes pares e em diferentes situações comunicativas (sala de aula, restaurantes, hotéis, supermercados, redes sociais, entre outros), utilizando **recursos linguísticos** para ampliar a produção oral. (GOIÁS, 2018a, p. 553) (grifo nosso)

(EF06LI03-A) Fazer uso de diferentes **recursos linguísticos** para esclarecer dúvidas, solicitar ajuda e permissão nas atividades cotidianas diversas. (GOIÁS, 2018a, p. 553) (grifo nosso)

(EF06LI05-A) Fazer uso de **recursos linguísticos** para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências, rotinas, ações em progresso e futuro próximo. (GOIÁS, 2018a, p. 553) (grifo nosso)

(EF06LI11-B) Explorar diferentes textos (midiáticos ou não) para ampliar **repertório linguístico** a fim de obter a autonomia leitora. (GOIÁS, 2018a, p. 554) (grifo nosso)

(EF06LI16-A) Construir repertório relativo aos **recursos linguísticos** usados para o convívio social e o uso da língua inglesa no cotidiano da sala de aula. (GOIÁS, 2018a, p. 555) (grifo nosso)

(EF06LI17-A) Utilizar **recursos linguísticos** referentes a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros) para aprimorar interações discursivas por meio da oralidade e/ou escrita. (GOIÁS, 2018a, p. 555) (grifo nosso)

(EF07LI02-A) Aplicar **conhecimentos linguísticos** para entrevistar colegas, expor ideias, relatar fatos obter informações pessoais e de familiares (idade, profissão, preferências), referindo-se a ações rotineiras e/ou vivenciadas no passado. (GOIÁS, 2018a, p. 556) (grifo nosso)

(EF07LI03-A) Empregar **recursos linguísticos** e conhecimentos prévios para compreender e interpretar textos orais. (GOIÁS, 2018a, p. 556) (grifo nosso)

(EF07LI08-A) Fazer uso do **conhecimento linguístico** e relacionar a estrutura composicional de um texto (parágrafos, forma, estilo e conteúdo) para construir seu sentido global. (GOIÁS, 2018a, p. 556) (grifo nosso)

(EF08LI01-A) Apontar e usar **recursos linguísticos** para evitar e/ou resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrase ou justificativas. (GOIÁS, 2018a, p. 558) (grifo nosso)

(EF08LI04-A) Analisar e utilizar **recursos e repertório linguísticos** apropriados para informar/comunicar/falar/interpretar ações que indicam o futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades. (GOIÁS, 2018a, p. 558) (grifo nosso)

(EF08LI09-A) Aplicar o **conhecimento linguístico** para revisar a própria produção escrita e a de colegas de forma colaborativa dentro do contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases). (GOIÁS, 2018a, p. 559) (grifo nosso)

A recorrência de um trabalho que ainda privilegia o estudo ou o uso da gramática nas aulas de inglês, típico de abordagens mais tradicionais de ensino de línguas, a meu ver, pode dar pouco espaço para se focar no desenvolvimento da criticidade dos aprendizes, processos de (re) construção de sentidos a partir de variados textos em língua inglesa e ter um engajamento ativo em sua comunidade, com foco no intervir. Sobre a criticidade nas aulas, Hackman (2005, p. 106) advoga que “pensar sobre determinada questão não é o mesmo que pensar criticamente”. Refletir criticamente é, pois, dar ao aluno a oportunidade de se reinventar, de se ressignificar, produzir sentido em sua vida, e para isso o professor deve oportunizar o aluno ter uma atitude ativa e não passiva perante os textos em língua inglesa (tanto na leitura como na produção), para agir e procurar mudanças, alguém que tem voz para intervir na sociedade em que vive para buscar ações, procurando mudanças sociais. Caso o professor opte por seguir à risca das habilidades descritas no DC-GO Ampliado, acredito que se torna, assim, difícil para o aprendiz desenvolver sua agência ou cidadania ativa, de forma que possa atuar como “questionador, reconstrutor ou produtor de ideias” (RIBAS, 2018, p. 1809-1810).

Em quarto lugar, acredito ser difícil concretizar nas aulas, como aponta o DC-GO, um trabalho interdisciplinar. Não encontrei nas competências, conteúdos e nas habilidades, que é o que, a meu ver, costuma ser efetivamente concretizado nas aulas de inglês pelo professor, nenhuma menção específica ao trabalho interdisciplinar, que possa sustentar o que foi sugerido nos pressupostos teórico-metodológicos do documento. Não consegui encontrar direcionamentos integradores nesses quadros. Há apenas, no final do documento, sugestões de projetos que podem ser desenvolvidos de forma interdisciplinar pelos professores, como por exemplo, o projeto “Uso sustentável da água” (GOIÁS, 2018a, p. 686) e “Diversidade cultural” (p. 689). Portanto, o ensino interdisciplinar ficará mais a cargo dos professores, o que exigiria uma ação conjunta para atingir objetivos em comum. Muitas vezes, não há possibilidade de os



professores fazerem essa articulação, devido a diversos fatores, tais como falta de contato com colegas de outras áreas, falha no projeto pedagógico da escola, falta de articulação do grupo gestor, entre outros, o que posso observar claramente na realidade da escola onde trabalho. O trabalho interdisciplinar, que deveria ser uma ação corriqueira na rotina da escola, muitas vezes, não acontece, devido à resistência dos professores de áreas que alegam falta de tempo e desinteresse dos pares para realização desse trabalho, por falha de direcionamento pedagógico da escola que, geralmente, não consegue despertar no professor a importância desse trabalho para o ensino e aprendizagem do aluno e envolvê-los no trabalho interdisciplinar. De acordo com Fazenda (1979), a interdisciplinaridade é articuladora no processo de ensino aprendizagem na medida em que se produz como ação conjunta, de atitude em sala de aula.

Em resumo, minha visão é a de que o DC-GO traz uma maneira tradicional de ensinar e aprender a língua inglesa ao propor os quadros de conteúdos de forma engessada, que dá ênfase às regras gramaticais e que determina quais regras gramaticais devem ser ensinadas em cada série do ensino fundamental. A meu ver, esse tipo de ensino não parece oferecer oportunidades para um trabalho contextualizado com a língua inglesa, voltado para o aluno nas suas diversas práticas sociais, como enfatizado anteriormente. Ou seja, o foco continua sendo a gramática.

Portanto, em se tratando da pergunta feita no título desta seção sobre o DC-GO “avanços e/ou retrocessos enquanto política de ensino? ”, penso que temos avanços teórico-metodológicos nesse documento quando consideramos os pressupostos expressos no texto, principalmente quando consideramos o documento curricular anteriormente adotado no Estado, o Currículo de Referência (CR). Ao contrário do Currículo de Referência (CR), o DC-GO traz uma discussão teórica mais amadurecida em relação aos propósitos de se ensinar a língua inglesa na escola e como deveria ser esse ensino para que se possa preparar melhor os alunos para as demandas atuais da sociedade.

No entanto, vejo que se considerarmos os quadros de conteúdos isoladamente e o ordenamento de habilidades proposto para as aulas de LI no DC-GO Ampliado houve um retrocesso se compararmos essa política mais recente com o Currículo de Referência (CR) anteriormente adotado na educação goiana.

O Currículo de Referência (CR) propunha “oferecer aos professores elementos para a elaboração de aulas tendo como meta o trabalho com os gêneros discursivos e as habilidades envolvidas no ensino de Língua Inglesa” (GOIÁS, 2012, p. 69). A justificativa para o trabalho

com gêneros discursivos residia no fato de que “por meio da compreensão (leitura e escuta) e da produção (escrita e fala) de diferentes gêneros discursivos [...] os estudantes poderão se inteirar da interdiscursividade, das formas de produção dos diferentes discursos e das vozes que intercalam as relações sociais, históricas, culturais e de poder” (GOIÁS, 2012, p. 69/70).

Unindo, de um lado, as habilidades de compreensão oral e escrita e, de outro, as habilidades de produção oral e escrita, o Currículo de Referência (CR) propunha variados gêneros textuais/discursivos a serem trabalhados pelo professor em cada etapa do ensino fundamental. A prática de análise linguística não era deixada de lado e itens gramaticais a serem trabalhados em consonância com as habilidades e gêneros textuais/discursivos eram explicitados nesse documento.

Apesar de tanto o Currículo de Referência (CR) quanto o DC-GO explicitarem os conteúdos gramaticais a serem trabalhados pelo professor em cada período do ano letivo, o primeiro propunha os gêneros textuais/discursivos como conteúdos a serem trabalhados pelo professor, dentre eles: entrevistas, formulários, listas, bilhetes, e-mail, propagandas, mapas, notícias, sinopse de filmes, dentre outros. Em muitos casos, o gênero textual/discursivo figurava no Currículo de Referência (CR) mais como um pretexto para se trabalhar gramática. Mesmo assim e mesmo considerando que o planejamento de aulas em torno de gêneros textuais/discursivos pode ser mais complicado para o professor que não domina essa teoria, acredito que organizar o currículo em torno dos gêneros textuais/discursivos representou um avanço no ensino de língua inglesa na escola pública. Ao propor uma outra filosofia de ensino a ser seguida pelo professor, pôde-se deixar um pouco de lado concepções mais tradicionais de ensinar e aprender tão dominantes na escola pública e que, a meu ver, não têm se mostrado eficazes na preparação do aluno para o uso dessa língua.

Convém ressaltar, no entanto, que uma política de ensino só faz sentido quando a analisamos não apenas enquanto documento norteador, ou seja, sua formulação, mas também sua implementação nas escolas. São os professores que darão contornos a essas políticas, que irão interpretá-las localmente, concretizando-as quando do planejamento e execução de suas aulas. Por isso, na próxima seção, analisamos como professores interpretam localmente o DC-GO no contexto de uma cidade goiana. A discussão parte, primeiramente, das crenças dos professores que se dedicaram à elaboração do DC-GO, para que eu pudesse entender como essas crenças se relacionam com as concepções que puderam ser apreendidas no documento.

Nesta sessão, apresentei e discuti os dados que me permitem responder à primeira pergunta de pesquisa: Quais as concepções de ensinar e aprender a LI que podem ser depreendidas do Documento Curricular para Goiás – DC-GO? De que forma o DC-GO se relaciona com os preceitos da BNCC?

Ela foi organizada em duas partes. Na primeira, discorri sobre a elaboração e a organização desse documento curricular - DC-GO. Em seguida, na segunda, apresentei e discuti as concepções de língua(gem), ensino e aprendizagem que foram depreendidas do documento. A seguir, apresento e discuto as crenças que os participantes elaboradores apresentam sobre o novo documento curricular. Na referida seção, poderemos perceber como os professores e os elaboradores do currículo significam uma nova política de ensino e como suas visões podem ser divergentes daquelas trazidas por linguistas aplicados e de minhas próprias crenças.

### **3.2 DC-GO: o que pensam os elaboradores do currículo sobre o DC-GO e sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa?**

Nesta subseção, apresento e discuto as crenças que os PE apresentam sobre o DC-GO, mais especificamente sobre a construção do currículo e as diretrizes traçadas pelo documento para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Ao tratar das crenças dos elaboradores sobre o novo currículo, depreendo também suas crenças sobre ensinar e aprender a língua inglesa. Para ilustrar as crenças dos PE, trago excertos da entrevista realizada com eles, como parte da coleta de dados desta pesquisa.

Os PE do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) foram professores indicados pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUCE-GO), que ficaram com a função de elaborar o novo documento curricular para o Componente Curricular Língua Inglesa, a partir da publicação da BNCC para o ensino fundamental. Nos excertos<sup>85</sup> da entrevista, apresentados a seguir, os PE ressaltam que a construção do DC-GO aconteceu “democraticamente”, “em regime de colaboração”, com a participação de professores de vários segmentos, participação essa que não foi obrigatória, ou seja, participaram da elaboração do documento os professores

---

<sup>85</sup> Nesta seção do capítulo 3 e na seção seguinte, os excertos extraídos das entrevistas com os professores participantes são identificados por um número e, para cada excerto, agrupamos os dizeres de diferentes participantes.

que acharam essa tarefa “importante” e “necessária”. Envolver os professores na tarefa de elaboração de um currículo para a língua inglesa foi uma forma de contemplar as necessidades identificadas por esses profissionais, de acordo com suas realidades institucionais, atendendo suas “ansiedades” quanto ao ensino da LE na escola regular:

### **Excerto 1**

1.1 ...Eles apresentaram sugestões e contribuíram na construção das habilidades e do texto introdutório (Carlos)

1.2 ...nós nós ouvimos diversas vozes na verdade né, professores...para contemplar as ansiedades, as limitações, ahh e a realidade do professor que está lá no chão da sala de aula (Carlos)

1.3 ...o documento curricular para Goiás (DC-GO) foi construído democraticamente e em regime de colaboração (Marcela)

1.4 Tivemos a participação de vários professores da Rede Federal, Estadual e Municipal. No entanto, devo salientar que participaram aqueles professores que julgaram importante e necessário. Não houve imposição obrigando a participação de algum professor (Marcela)

1.5 Somente aqueles que quiseram participar. Infelizmente muitos professores não têm consciência da importância do documento (Marcela)

Segundo os PE, Marcela e Carlos, a participação dos professores foi aquém do esperado. Eles atribuem a participação inexpressiva dos professores a uma falta de interesse quanto à importância que o documento pode ter na orientação do ensino de língua inglesa nas escolas de Goiás. Essa visão dos elaboradores, como veremos na seção 3.3, parece divergir daquela apresentada pelos professores de inglês, PP, que afirmam, em entrevista, que quando o documento foi apresentado a eles, em uma reunião, este já estava em fase final de elaboração.

A percepção dos PE sobre o novo documento curricular é bastante positiva, pois acreditam que ele poderá oferecer possibilidades ao professor no trabalho com a língua inglesa, de uma forma não-engessada, por se tratar de um documento norteador:

### **Excerto 2**

ah metodologias e ações pra esse currículo, que vai estar aí, que não é nada engessado, o currículo ele traz muitas possibilidades né, ele é simplesmente é norteador né, em relação ao que trabalhar com os alunos (Carlos).

Como vimos na seção 3.1 sobre a análise do DC-GO, entendo que o não-engessamento do currículo, conforme comenta Carlos, é questionável. Quando se analisa o DC-GO (e também o DC-GO Ampliado), encontram-se quadros que determinam as habilidades que devem ser trabalhadas pelo professor do 6º ao 9º ano e que especificam os conteúdos gramaticais que devem ser abordados em cada ano escolar. Esse engessamento dos conteúdos também percebido no DC-GO é comentado por Duboc (2019) no que diz respeito à BNCC, engessamento esse que entra em conflito com o conceito de língua inglesa como língua franca presente no texto introdutório da BNCC:

Se de um lado as considerações tecidas no texto introdutório coadunam-se com conceitos e categorias pertinentes para o repensar do status do inglês na contemporaneidade, de outro, a análise dos quadros didáticos dispostos ano a ano evidenciam, paradoxalmente, lapsos de engessamento de conteúdos, ecoando – ainda que o documento se coloque afeito a um desenho curricular espiralado – um discurso atualizado que camufla conteúdos de língua tradicionalmente ensinados numa lógica de linearidade e hierarquização (*Simple Present* no 6º ano > *Simple Past* no 7º ano > *Future Forms* no 8º ano). (DUBOC, 2019, p. 17)

Além disso, ambos os PE acreditam que o DC-GO pode gerar mudanças na abordagem do professor em sala de aula e em sua formação continuada e, conseqüentemente, na qualidade do ensino de LI na escola básica. Sobre as possíveis mudanças na abordagem do professor, tanto Marcela quanto Carlos entendem que, com a normatização do eixo oralidade no currículo, haverá um foco no desenvolvimento da oralidade dos alunos em língua inglesa nas aulas, habilidade essa costumeiramente relegada a segundo plano na escola. De uma aula baseada em “estrutura” e “léxico da língua”, fortemente amparada no método gramática-tradução em que “Dá-se muito menos atenção ao falar e ouvir” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 18), os alunos passarão a ter uma aula com práticas de compreensão e produção oral na língua alvo. Ou seja, a “prática de recursos linguísticos” para construção de repertório linguístico dos alunos será mais enfatizada e não a memorização de vocabulário e estruturas:

### Excerto 3

3.1 O foco da sala de aula deixa de ser a estrutura ou o léxico da língua e passa a ser a prática de recursos linguísticos que possam permitir a construção de repertórios linguísticos sobre diferentes temas de relevância social (Marcela)

3.2 vamos ter as aulas com mais qualidade e e uma mudança muito interessante é porque a Base e o nosso documento curricular, ela ela trata de forma bem séria, bem arrojada e de forma normativa né a questão do eixo da oralidade; então vai ter que trabalhar mais oralidade em sala de aula né...praticar (Carlos)

Depreendo das falas de Marcela e Carlos que uma aula de inglês eficaz é aquela que permite aos alunos a comunicação em língua inglesa, principalmente o desenvolvimento da competência oral dos alunos por meio da prática, tão cara numa abordagem comunicativa de ensino. Atingir essa oralidade na escola pública garantirá aulas com maior qualidade, o que, na visão de Carlos, atualmente, não ocorre:

#### **Excerto 4**

hoje nós sabemos que o componente curricular da língua inglesa no geral é...é...é...têm falhado muito né (Carlos)

Carlos parece atribuir a falha em trabalhar a língua inglesa de forma eficaz à fragmentação no trabalho com as diferentes habilidades comunicativas, defendendo a necessidade de um trabalho contextualizado e integrado com os cinco eixos indicados na BNCC e no DC-GO. No entanto, como ressaltai na seção anterior, não percebo uma articulação desses cinco eixos no DC-GO, uma vez que tanto os eixos, como as habilidades, são apresentados separadamente. Com isso, acredito, diferentemente de Carlos, que essa fragmentação observada no documento possa levar ao planejamento de aulas também fragmentadas. Caberá ao professor a habilidade de integrar esses eixos, no planejamento de suas aulas.

Como vimos no arcabouço teórico, a integração entre as habilidades linguísticas, desejada por Carlos, é um dos princípios da abordagem comunicativa em que “As habilidades são integradas desde o início; uma determinada atividade pode envolver ler, falar, ouvir e também escrever” (CELCE-MURCIA, 2001, p. 8). Vejamos a fala de Carlos a seguir:

#### **Excerto 5**

nós sabemos que infelizmente existe uma realidade onde a língua é trabalhada de forma fragmentada né, e assim ela, traz a a base ela traz essa essa concepção dos eixos né, oralidade, leitura, escrita é a dimensão intercultural e o conhecimento linguístico da língua ele precisa ser interligado né, a como diz várias teorias né, a respeito dessa dessa proposta da língua não se trabalhar de forma fragmentada, mas sim é é contextualizada através da integração dos eixos (Carlos)

Para que seja possível o trabalho com a oralidade e de forma integrada entre os diferentes eixos que compõem a BNCC e o DC-GO (oralidade, escrita, leitura, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural) é preciso, na opinião dos PE, que o professor esteja mais bem preparado na língua-alvo. Portanto, esse seria outro impacto do DC-GO nas escolas: impulsionar a formação continuada do professor de inglês.

Carlos ressalta a necessidade de uma maior preparação do professor para lidar com esse novo currículo. Isso porque, para trabalhar com a oralidade nas aulas, o professor precisará ter conhecimentos na/da língua inglesa e estar seguro quanto ao ensino dessa habilidade. Como vimos no arcabouço teórico, uma abordagem comunicativa de ensino exige que o professor se torne um mediador da aprendizagem de LE e oportunize situações de uso efetivo da língua alvo (LARSEN-FREEMAN, 2000). Para isso, ele precisa ter conhecimentos na/sobre a língua-alvo. Vejamos o excerto a seguir:

#### **Excerto 6**

6.1. A implantação do DC-GO precisará de um processo de formação de professores muito forte (Marcela)

6.2 uma das principais mudanças que a implantação desse novo documento curricular vai trazer para as aulas de inglês é a formação de professores né, a formação inicial e formação continuada (Carlos)

6.3 uma mudança muito interessante o que vai ter que gerar pra o professor mais formação, buscar mais conhecimento linguístico (Carlos)

6.4 essa formação continuada ela é necessária pra nós estarmos discutindo né...trazer então uma discussão sobre essas concepções que o currículo traz né, pra trazer o professor ele se sentir mais seguro né (Carlos)

Chama a atenção, na fala de Carlos, quando ele ressalta que o professor terá que buscar mais conhecimento para ensinar a língua inglesa, segundo os preceitos do DC-GO, ou seja, é ele que terá que se dedicar a sua formação continuada. Questiono: seria esse um dever exclusivamente do professor? Não teria a Secretaria do Estado de Goiás que se preocupar em desenvolver ações de formação para que os professores pudessem entender o DC-GO e passar a enfatizar a oralidade nas aulas de inglês, como os elaboradores esperam? Tanto Marcela quanto Carlos reconhecem que os professores precisarão de uma formação “forte” para trabalhar com o novo currículo, de forma que possam compreender “as concepções que o currículo traz”, como afirma Carlos.

Carlos e Marcela elencam, na entrevista, os pressupostos pedagógicos que norteiam a BNCC e o novo documento curricular de Goiás, dentre eles: “a teoria dos novos letramentos,

ou seja, letramentos críticos, multiletramentos, letramentos digitais e multimodalidade”, como explica Marcela na entrevista. Essas teorias enfatizam as práticas sociais da linguagem. Sendo assim, o ensino da língua inglesa, com base nesses pressupostos teóricos, dar-se-á, segundo Marcela, por meio de “práticas educacionais contextualizadas que voltam não para o uso mecânico da língua, mas para os **aspectos cognitivos, sociais e políticos**”. Como ressalta também Carlos, nessa perspectiva, “nós não temos a língua pela língua, né. Nós temos a língua com propósito maior”. Dessa forma, segundo Marcela, privilegia-se “O ensino de inglês como uma língua que propicia o **agenciamento crítico dos estudantes** e para o **exercício da cidadania ativa**”.

De acordo com Monte Mór (2015, p. 42), “as práticas de letramento são percursos de uma ação social”, com o uso da linguagem para um pensamento e análise crítica nas ações e lutas sociais em busca de respeito às diferenças e igualdade social. Ainda, de acordo com Luke e Dooley (2009, p. 01), o conceito de letramento crítico é “o uso de textos para analisar e transformar relações culturais, sociais e políticas de poder”. Sendo assim, entendo que, através do ensino por meio dos letramentos críticos, como também pontuam os elaboradores do currículo, os alunos poderão engajar-se em práticas sociais, nas leituras, debates e interpretações de textos para compreender os discursos, as relações de poder, o contexto sociocultural que cada texto carrega, desenvolvendo, assim, o agenciamento crítico dos aprendizes e sua consciência política para transformação da realidade local. Noto que o ensino com base nos letramentos consegue abarcar os fatores que os PE destacam ao discorrer sobre os pressupostos teóricos que orientam o DC-GO.

Para Marcela e Carlos, uma das principais mudanças que tanto a BNCC, quanto o DC-GO trazem em relação às políticas de ensino anteriores é a concepção de inglês como língua franca, como vemos no excerto a seguir:

#### **Excerto 7**

uma das principais concepções que esse documento traz sobre o ensinar e o aprender a língua inglesa, é essa concepção de língua franca, a concepção de que é ...é pode-se trabalhar a formação do sujeito integral nesse componente curricular (Carlos)

Como vimos na seção anterior, ao priorizar uma visão do inglês como língua franca, o DC-GO deixa de evidenciar um falante nativo ideal como modelo a ser seguido pelos aprendizes brasileiros, respeitando-se, assim, as diversidades de vários falantes, finalidades,



culturas e regiões, para dar ao estudante a “possibilidade de atuar no mundo globalizado” (GOIÁS, 2018a, p. 545). Para o DC-GO, o estudante tem que ser capaz de usar diferentes linguagens para ter acesso ao mundo globalizado, multicultural e plural, respeitando, aceitando e compreendendo as diversidades e as heterogeneidades da língua. Trabalhando essa concepção da língua inglesa, é possível promover uma formação integral aos estudantes, formação essa “voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamentos à discriminação e ao preconceito” (GOIÁS, 2018a, p. 545).

Entretanto, evidencio, na análise das entrevistas, que esses conceitos abarcados nos pressupostos teóricos do DC-GO não foram devidamente trabalhados com os professores em exercício em um curso de formação continuada. Usando as palavras de Duboc (2019), ao discorrer sobre o conceito de inglês como língua franca na BNCC, entendo que este, tal como na BNCC, “caiu praticamente de paraquedas” no Componente Curricular Língua Inglesa do DC-GO. A autora ainda reforça que praticamente não aconteceram debates sobre o ensino de inglês status língua franca (ILF) tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores de LI (DUBOC, 2019, p. 16). Sendo assim, sem iniciativas de formação continuada aos professores de inglês de Goiás, esses vão continuar sem conhecimentos teóricos e linguísticos suficientes para trabalhar a LI de acordo com os conceitos de língua que o DC-GO abarca.

Como veremos na seção 3.3, as formações sobre o novo currículo não aconteceram, pelo menos não da forma como os PP entendem que uma formação precisaria acontecer. Segundo os PP, foram realizados encontros com os professores para apresentação da estrutura do DC-GO. A parte dos pressupostos teóricos que fundamentam o documento, e que são defendidos pelos PE como importantes (conforme excerto 6.4), não parecem ter sido amplamente discutidos com os professores de inglês. Sem uma formação docente sólida que problematize os conceitos de ILF, formação integral, multiletramentos, agência, apenas para citar alguns, dificilmente, serão observadas mudanças na abordagem de ensinar dos professores, de um ensino baseado em gramática e léxico, para um ensino mais comunicativo, tal como acreditam os elaboradores de currículo. Ou seja, sem uma formação continuada sólida, dificilmente um documento curricular, por si só, produzirá impactos na formação do professor de inglês em exercício.

Os PE veem o novo documento curricular como altamente positivo e inovador quando comparado, principalmente, ao currículo de referência (CR) que vinha sendo adotado no

Estado. O CR prioriza os gêneros textuais/discursivos e não abarca, na visão dos participantes, diversas questões que estão presentes no novo documento curricular, descritas no excerto a seguir:

### Excerto 8

8.1 [...] atender a questão da **cultura digital**, dá, a competência do conhecimento, se colocar no lugar do outro, a questão da empatia né, a questão **cultural**, desenvolver a cultura de si e do outro, eu acredito que é a principal mudança é em relação ao documento novo ao documento atual que a gente utiliza (Carlos).

8.2 O DC-GO propõe a integração dos 5 eixos; oralidade, escrita, leitura, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, com isso poderemos promover um ensino de qualidade enquanto que o currículo atualmente utilizado prioriza o estudo dos gêneros textuais (Marcela).

Entretanto, como vimos no arcabouço teórico, reconhece-se o papel histórico, social e cultural dos gêneros textuais/discursivos, entendendo a linguagem como predominantemente social e dialógica, visão essa que é enfatizada nos pressupostos teóricos do DC-GO. Portanto, trabalhar os gêneros textuais/discursivos permite tratar a linguagem nas práticas sociais do dia a dia, buscando uma posição ativa do aprendiz no seu contexto de atuação, ou seja, para agir em sociedade. Como ressalta Marcuschi (2005),

[...] o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária maneira de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada que fizemos linguisticamente estará fora de seu feito em algum gênero textual (MARCUSCHI, 2005, p. 35).

O ensino de LI a partir de gêneros textuais/discursivos pode propiciar o trabalho com a cultura e a cultura digital, pois através dos gêneros os professores podem abordar atividades que enfatizam práticas sociais ligadas ao contexto social e cultural dos estudantes, buscando os gêneros que melhor propiciem interações com os pares, criticidade e a busca de uma transformação na realidade em que vivem. O ensino baseado em gêneros textuais/discursivos permite, portanto, que se trabalhe a cidadania ativa e o agenciamento crítico dos estudantes e não estruturas linguísticas descontextualizadas.

Como defende Lima (2005), nem todas as pessoas compartilham as mesmas crenças. As crenças podem ser variáveis de pessoa a pessoa e de contexto a contexto. Portanto, ao contrário de Marcela e Carlos, entendo que um trabalho em torno de gêneros textuais/discursivos permite

muito mais que se coloque em prática os pressupostos teóricos do DC-GO do que um trabalho com enfoque em habilidades linguísticas.

Nesta subseção, apresentei e discuti as crenças que os PE apresentam sobre o novo documento curricular – DC-GO e também sobre ensinar e aprender uma LE. Vimos que os PE pontuam aspectos positivos do DC-GO e acreditam que esse novo documento poderá impactar a abordagem de ensinar a língua inglesa nas escolas e a formação dos professores em exercício. Parece que apenas os PE parecem conhecer os pressupostos pedagógicos tão relevantes e tão necessários para o ensino e aprendizagem da língua inglesa que embasam o novo documento curricular, tais como o status do inglês como língua franca e o ensino de inglês baseado nas teorias dos Novos Letramentos. No entanto, mesmo discorrendo sobre essas concepções, parece que o que chama a atenção dos PE, em se tratando do novo currículo, é a possibilidade de um trabalho em torno da oralidade nas aulas de língua inglesa, não desvinculado de outras habilidades ou eixos. Parece ser essa a crença de Marcela e Carlos sobre como deve ser o ensino de inglês nas escolas: contextualizado, baseado em diversas habilidades, trabalhadas de forma integrada, com ênfase na oralidade como uma forma de prover uma aprendizagem de língua de maior qualidade. Como veremos na seção a seguir, os professores, que são aqueles que realmente fazem o documento acontecer na sala de aula, parecem desconhecer os pressupostos teóricos que o embasam.

### **3.3 DC-GO: o que pensam e vivenciam os professores de inglês?**

Nesta subseção, apresento e discuto as crenças das PP sobre o novo documento curricular, DC-GO, mais especificamente, sobre a construção do currículo e as diretrizes traçadas pelo documento para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Também serão discutidas as crenças das PP sobre o que significa ensinar e aprender a língua inglesa na escola pública, uma vez que essas crenças influenciam as concepções que elas apresentam acerca do novo currículo e, também, acerca do currículo de referência (CR) que era antes adotado no Estado de Goiás.

Em geral, as PP relataram não terem participado ativamente da construção no novo documento curricular para a área de língua inglesa. Pelas expressões “estava pronto” e “documento imposto”, é possível depreender que o documento foi apresentado aos professores

de inglês em fase final e, portanto, não houve contribuição “efetiva” dos professores investigados em sua elaboração.

Na primeira entrevista, as PP citaram a realização de encontros com os professores de inglês em que o DC-GO foi apresentado, em que podiam ser feitas sugestões de mudanças no texto quanto a algumas habilidades, previamente estipuladas pelos PE, como foi mencionado pelas PP, no excerto a seguir:

### **Excertos 9**

9.1 [...] não participei efetivamente na construção deste documento [...] na verdade ele já estava pronto só foi permitido que fizéssemos algumas adequações (Kátia).

9.2 Não participei efetivamente da construção do DC-GO (Márcia).

9.3 [...] um documento imposto né não acho que foi uma...uma documento feito realmente com a participação dos docentes, pode ter sido em parte (Irene).

9.4 [...] um documento meio que imposto, ou meio que na verdade totalmente imposto e nem sei se foi realmente elaborado por uma equipe que conhece e tem experiência de sala de aula nos seus mais diversos e imensos desafios, em nossa escola (Márcia).

9.5 [...] com muita pouca participação dos docentes do interior, apenas as grandes capitais que houve maior participação, manifestação de professores (Kátia).

Sobre a preparação dos professores para a implementação do novo documento, as PP relatam que ocorreram encontros para os professores conhecerem a estrutura do documento e como elas poderiam trabalhar certas habilidades em suas aulas, o que podemos observar pelas afirmações “entender como funcionava”, “conhecer o documento” e “saber como deveria ser usado”. Conceitos como “língua franca”, “diversidade”, “multiletramentos” e outros, que constituem os pressupostos pedagógicos do DC-GO, com base nas afirmações das PP, não parecem ter sido ampla e profundamente discutidos em cursos ou momentos de formação continuada.

### **Excerto 10**

10.1 Após a conclusão tivemos **estudos** para conhecer o documento e saber como ele **deveria** ser usado (Irene)

10.2 **Aconteceram dois estudos** na escola em que foram feitas algumas contribuições e sugerimos algumas alterações da no DC-GO (Kátia)

10.3 tivemos dois **estudos de informações**, na escola, o qual sugerimos mudanças adequadas à realidade de cada série do ensino fundamental (Márcia)

10.4 Eu lembro de ter acontecido uma formação no ano passado, mas esse ano nós tivemos **mais duas ou três formações, reuniões** em que uma professora da escola que trabalhava na Secretaria de Educação (...) essa formação ainda continuou pelo Whatsapp por um grupo que **ela ficou mandando atividades pra gente fazer para entender como funcionava esse documento curricular** (Irene)

10.5 Aconteceram estudos sim as escolas ééé a Secretaria da Educação juntamente com a Secretaria Estadual de Educação e Municipal. Fizemos reuniões ééé em uma determinada escola polo onde os professores eram separados por áreas do conhecimento, e ali era discutido e analisado por área. Como seria a implementação do novo documento curricular do Estado de Goiás. Inclusive vários questionamentos e dúvidas eram tiradas ali no local. No final foi feita uma avaliação **do encontro** onde os professores puderam discorrer do que eles entenderam, e as críticas ééé construtivas ou não que eles achavam que poderia ter sido melhor durante o curso. **Esse curso durou ééé 2 dias. Foram dois encontros no final do ano de 2019 e antes do início do ano letivo de 2020 também houve outro encontro para a gente iniciar o novo DC-GO.** Aqui no município e no Estado também (Marta)

No excerto acima, grifei trechos das falas das PP que mais me chamaram atenção. Quando indagadas se houve algum curso de formação sobre o DC-GO, as professoras usam as palavras “estudos”, “reuniões” e “encontros” para descrever a formação oferecida aos professores. Seriam dois dias de curso, como comenta Marta, suficientes para preparar os professores para o trabalho com o DC-GO?

Como professora de língua inglesa que atua no mesmo contexto desta pesquisa, posso afirmar que não houve um curso de formação suficiente para abarcar todas as demandas dos professores em relação ao novo documento curricular. A preocupação nos encontros de formação se resumiu em informar os professores sobre a parte estrutural do documento, ou seja, como ele se organiza em eixos e habilidades, mas a parte riquíssima dos pressupostos teóricos ficou esquecida. Não sinto que dois dias de estudos foram suficientes para abranger o referencial teórico que embasa o DC-GO e que poderia orientar o ensino e aprendizagem dos nossos alunos na sala de aula de LI. Ou seja, não houve uma formação sólida para implementação do novo documento curricular, formação essa em que fosse explorado o arcabouço teórico necessário para que os professores pudessem compreender o documento por inteiro, isto é, além da estrutura e funcionamento do documento, os conceitos de língua, de ensinar e aprender que o documento abarca. Acredito que a partir da análise do DC-GO em sua totalidade (e não apenas seus quadros de conteúdos), os professores poderiam conhecer formas

outras de trabalhar a língua inglesa e as inovações que o DC-GO traz em relação ao CR até então adotado nas escolas de Goiás.

Mesmo sem terem participado de forma efetiva na construção do DC-GO, as PP se mostraram receptivas em relação às novas diretrizes do Estado para o ensino de língua inglesa. Essa receptividade tem relação com a linguagem utilizada no documento, descrita pelas PP como “fácil”, “clara”, “simples” e “nítida”, conforme excertos a seguir:

### **Excerto 11**

11.1 Este novo documento tem uma linguagem mais clara e simples. Onde vemos o que deve ser ensinado aos alunos (Kátia).

11.2 hoje temos uma linguagem mais clara, simples, uma compreensão maior [...] a linguagem do DC-GO é mais ampla, mais nítida, a ser entendida e colocada em prática, a realidade dos educandos (Márcia).

11.3 No geral os planejamentos ficaram mais fáceis de serem feitos porque agora as diretrizes são mais claras e são mais fáceis. E também nós temos a gramática que agora aparece no planejamento, no DC-GO, antes não aparecia [...] quando você trabalha com uma orientação clara, os objetivos reais que podem ser executados fica bem mais fácil de trabalhar em sala (Irene).

Na opinião das PP, a clareza nas diretrizes do novo documento curricular impacta a preparação das aulas, que se torna “mais fácil”, e a aprendizagem dos alunos. Pelos excertos a seguir, percebo que essa facilidade se deve ao detalhamento de conteúdos e habilidades a serem trabalhados pelo professor no DC-GO. Ao especificar os conteúdos e habilidades que devem ser trabalhados, de forma estruturada, bem como o sequenciamento desses por ano/série e o momento em que esses devem ser trabalhados no ano letivo (os chamados cortes temporais), o trabalho do professor é, então, facilitado. O DC-GO determina progressões horizontal (ao longo dos eixos) e vertical (ao longo dos meses do ano letivo) das habilidades a serem trabalhadas pelo professor e ressaltam que “Cada período do Corte Temporal especifica a habilidade inicial e demarca até a qual habilidade deverá ser trabalhada” (GOIÁS, 2018b, p. 4).

O detalhamento e a progressão de conteúdos que, como vimos na seção 1.3, são apontados pelos pesquisadores como algo limitador em se tratando da BNCC, são vistos positivamente pelas PP pois, para elas, trazem reflexos na aprendizagem dos alunos, que conseguem “compreendem melhor o conteúdo”, ter interesse e atenção e desenvolver uma aprendizagem “mais eficiente, participativa e interativa”, o que pode ser confirmado nos excertos a seguir, das respostas das PP. Na entrevista, perguntei às PP sobre a opinião delas a respeito do DC-GO, como estava sendo o planejamento das aulas a partir desse documento e

quais as mudanças percebidas no ensino e aprendizagem a partir da implantação do documento. Vejamos abaixo as respostas das professoras:

### **Excerto 12**

12.1 olha eu sou fã do DC-GO, ele é um documento importantíssimo, eu gostaria que todos abraçassem o documento para que ele na frente, ele possa ter éééa a sua experiência, se foi bom, se foi positivo ou se foi negativo, mas com certeza será positivo porque o documento é muito bem estruturado (Marta).

12.2 Este documento esclarece melhor o que devemos trabalhar em cada série [...] Com esse novo documento está sendo mais fácil planejar as aulas uma vez que ele traz os conteúdos bem definidos por série (Kátia).

12.3 No geral os planejamentos ficaram mais fáceis de serem feitos [...] a gente tem noção do conteúdo que a gente trabalha por sala, por série (Irene).

12.4 A minha opinião é que o DC-GO oferece mais compreensão e esclarecimento ao construir o planejamento das aulas presenciais e online neste período de pandemia ao Covid 19 (Márcia).

12.5 o NDC foi bem elaborado, será mais fácil de trabalhar, pois tem uma sequência correta de conteúdos contribuindo com uma melhor aprendizagem [...] Vemos o que deve ser ensinado aos alunos. Percebi que eles compreenderam melhor o conteúdo trabalhado desta forma [...] Contribui bastante com o processo de ensino aprendizagem (Kátia).

12.6 O currículo contém diversas metodologias que podem despertar a atenção e o interesse dos alunos em descobrir novas formas de comunicação, principalmente através da internet (Márcia).

12.7 já vi grande melhora dos alunos com relação à aprendizagem. Mas eu acredito que mais para frente a gente vai ver mais benefícios, vai ter mais benefícios (Irene).

12.8 A aprendizagem está mais eficiente, participativa e interativa. A exposição da linguagem e a metodologia utilizada nas aulas (Márcia).

Além disso, do ponto de vista da aprendizagem dos alunos, outra vantagem em haver uma padronização de conteúdos de língua inglesa a serem ensinados nas escolas, segundo as PP, se refere aos casos de mobilidade dos alunos, ou seja, quando esses precisam mudar de escola ou de cidade durante o ano letivo. Vejamos as afirmações de Marta e Irene no excerto a seguir:

**Excerto 13**

13.1 é bom que o currículo ele seja único porque se o aluno mudar de escola, principalmente no decorrer do ano letivo ele não fica perdido porque vai dar procedimento, ou melhor, dar prosseguimento aonde ele parou (Irene).

13.2 é mais respeitoso para estudante que necessita ao longo do ano mudar-se de cidade (Marta).

Havendo a padronização de conteúdos em um currículo, esses alunos em situação de mobilidade não seriam prejudicados e poderiam acompanhar o restante da turma. Sobre a padronização de conteúdos como forma de proporcionar equidade e igualdade nos direitos à aprendizagem e quanto às oportunidades de permanência na escola, como defende a BNCC, Ribas (2018, p. 1796) entende que

Trata-se de uma visão bastante ingênua de equidade, a meu ver, considerando que há diversos problemas enfrentados nas escolas, como falta de infraestrutura, falta de professores para ministrar certas disciplinas, violência etc., que dificultam ou impedem o desenvolvimento da cidadania plena. Não é uma proposta de padronização de conteúdos didáticos que irá resolver a questão de acesso e de garantia de direitos à educação (RIBAS, 2018, p. 1796).

Além disso, a padronização de conteúdos pode impedir que se tenha um olhar para as necessidades locais, desconsiderando a realidade do contexto de atuação do professor e as reais necessidades de aprendizagem dos alunos. Os contextos de ensino e aprendizagem não são idênticos, ou seja, os alunos não apresentam as mesmas necessidades, facilidades e dificuldades de aprendizagem, isto é, não existe uma sala ideal com alunos que se desenvolvem no mesmo ritmo e que atingirão um mesmo patamar de aprendizagem da LE. Sendo assim, nesse contexto tão diversificado que nossas salas de aula apresentam, não se pode esperar que um aluno, ao mudar de sala, escola, cidade ou estado encontrará uma sala no mesmo nível da que estava anteriormente. Trata-se de uma expectativa que possui uma forte possibilidade de insucesso. Como confirma Rajagopalan (2019), as expectativas dos que advogam a favor do currículo padronizado é “que as necessidades e carências específicas dos aprendizes, bem como suas expectativas e aspirações, possam ser atingidas da mesma maneira – possibilidade essa fadada a conduzir à frustração inevitável e ao eventual desencanto” (RAJAGOPALAN, 2019, p. 29).

Ao contrário do DC-GO que gerou nas PP altas expectativas em proporcionar a aprendizagem da língua inglesa por parte dos alunos, o CR adotado anteriormente no Estado foi recebido pelas PP com maior resistência. Primeiramente, vejo que ele é sentido pelas professoras como vago e incompleto, como se percebe nos excertos a seguir:



**Excerto 14**

14.1[...] o nosso currículo é bem incompleto, então a gente precisa algo para complementar ele mais (Márcia).

14.2 [...] eu acho que ele é incompleto, nem todas as séries ele tem o conteúdo gramatical, então essa é a parte que basicamente a gente tem que complementar e ele exige assim preparação...é...um tempo de preparação muito longo porque tem conteúdo ali que você não encontra em nenhum livro (Irene).

14.3 Ele [o DC-GO] é muito bom porque o currículo que a gente usava antes, ele era muito vago (Irene).

Interessante observar, no excerto 14.2, que a incompletude do currículo, mencionada por Irene, se refere ao não detalhamento de conteúdos gramaticais que deveriam ser trabalhados pelo professor. No CR, o planejamento das aulas deveria focar os gêneros textuais/discursivos e não apenas conteúdos gramaticais. Como se observa pela fala de Irene, esses gêneros nem sempre são encontrados nos livros didáticos, o que demanda do professor maior tempo na preparação de aulas.

Além disso, no CR, as habilidades linguísticas, por exemplo, não eram tradicionalmente separadas (como são no DC-GO), mas agrupadas em compreensão oral e escrita, de um lado, e produção oral e escrita de outro, como se percebe no exemplo a seguir:

Imagem 1 - CR – conteúdos para o 6º ano do ensino fundamental

6º ANO/ENSINO FUNDAMENTAL			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXO TEMÁTICO	CONTEÚDOS
1º BIMESTRE	<p><b>Compreensão oral e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler diálogos e entrevistas utilizando estratégias de leitura.</li> <li>• Escutar e compreender as palavras estudadas do vocabulário utilizado nas aulas.</li> <li>• Escutar e compreender perguntas simples.</li> </ul>	Compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em Língua Estrangeira/ Inglês	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogos.</li> <li>• Entrevistas.</li> </ul>
	<p><b>Produção oral e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir pequenos diálogos utilizando os cumprimentos, fazendo e respondendo às apresentações.</li> <li>• Entrevistar colegas para saber nome, idade e a profissão que seus pais ou responsáveis por eles exercem.</li> </ul>		
	<p><b>Prática de análise linguística</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e fazer uso dos cumprimentos e dos recursos linguísticos apropriados para a produção escrita e oral de pequenos diálogos.</li> <li>• Reconhecer e fazer uso dos verbos no presente simples para a compreensão e produção dos gêneros em estudo.</li> </ul>		
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXO TEMÁTICO	CONTEÚDOS
2º BIMESTRE	<p><b>Compreensão oral e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler formulários e listas utilizando diferentes estratégias de leitura.</li> <li>• Escutar e compreender as palavras estudadas do vocabulário utilizado nas aulas.</li> <li>• Escutar e compreender perguntas simples.</li> <li>• Compensar insuficiências na comunicação utilizando recursos como a mímica, gestos e expressões faciais.</li> </ul>	Compreensão e produção de diferentes gêneros discursivos em Língua Estrangeira/Inglês	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulários.</li> <li>• Listas.</li> </ul>
	<p><b>Produção oral e escrita</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preencher formulários simples para consultas médicas, carteiras de estudante, inscrições diversas, etc. contendo informações como nome, endereço, telefone, profissão, nacionalidade, naturalidade, etc.</li> <li>• Criar listas diversas (listas telefônicas, de compra, de objetos escolares, etc).</li> </ul>		

Currículo Referência de Língua Inglesa

71

Fonte: GOIÁS (2012, p. 71)

A meu ver, essa foi a maior dificuldade que as PP encontraram na utilização do CR: o fato de o currículo especificar gêneros textuais/discursivos e não itens gramaticais como conteúdos a serem ensinados aos alunos. Por não haver o detalhamento de itens gramaticais em algumas séries<sup>86</sup> e a organização do currículo em quatro habilidades separadamente, o documento era percebido como “vago” e “incompleto” pelas PP, havendo a necessidade de complementação de conteúdos e, conseqüentemente, era necessário maior tempo no planejamento de aulas. Esse dado nos faz refletir sobre a concepção que as PP apresentam sobre currículo. Elas parecem entendê-lo de forma prescritiva, como se fosse um livro didático que especifica os conteúdos, metodologias, estratégias e atividades que devem ser implementados

<sup>86</sup> No exemplo dado, em relação ao gênero textual Formulários e listas, não há a especificação de quais tempos verbais deverão ser abordados pelo professor. Consta apenas que o aluno deverá escutar e compreender perguntas simples.

em sala de aula pelos professores, numa determinada sequência. No entanto, como defende Sacristán (2000)

O que importa não é o que se diz que se faz, mas verdadeiramente o que se faz. O significado real de currículo não é o plano ordenado, sequenciado, nem que se definam as intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores, etc; que dizemos que os alunos aprenderão, mas a prática real que determina a experiência de aprendizagem dos mesmos (SACRISTÁN, 2000, p. 133).

Sendo assim, currículo não pode ser entendido somente como um plano elaborado para ser executado, apenas com uma mera descrição dos conteúdos, como algo pré-definido e estático, e visto apenas como transmissão de conhecimento. É preciso considerar também a implementação do currículo, que precisa estar sempre em desenvolvimento e evolução, direcionando as práticas dos professores de acordo com as necessidades do seu contexto local, organizando as formas de executá-lo e definindo suas finalidades. Como define Veiga (2002, p. 7), “Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los”. Ou seja, é na implementação do currículo que os professores avaliarão o que pode ou não ser adequado a seus alunos, havendo a necessidade, então, de fazer as devidas adequações nos conteúdos especificados nos documentos oficiais.

Pude perceber, também, nas entrevistas que o enfoque do CR, orientado por gêneros textuais/discursivos, entrava em choque com o que as PP acreditam ser importante ao se ensinar uma língua estrangeira, o que trazia instabilidade e insegurança a essas professoras. Vejamos o excerto a seguir que mostra a visão das PP acerca do trabalho com gêneros textuais/discursivos:

### **Excerto 15**

15.1 [...] trabalhar com gêneros textuais não acrescenta muito, se eles não tiverem uma base, se não souberem vocabulário e gramática (Kátia).

15.2 [...] após a introdução do estudo da língua inglesa por meio de gêneros textuais na minha concepção houve uma forte regressão na aprendizagem e uma dificuldade significativa na prática de ensino. E isso não é somente a minha opinião, vários dos meus colegas também encontraram a mesma dificuldade de ensinar, às vezes, tínhamos a impressão que nós não sabíamos nada, e que tudo que nós estávamos fazendo estava tudo errado e isso trouxe angustia para nós como professores e nós sentimos que os alunos também deixaram de aprender língua inglesa como antigamente...antigamente quando nós tínhamos os conteúdos sem esses gêneros textuais os alunos aprendiam mais, se desenvolviam mais e nós nos sentimos ou pelo menos eu também me sinto ainda...eu me sentia muito mais bem realizada como professora...eu não tenho conseguido utilizar todas as propostas, quem diz que utiliza todas as

propostas...eu acho que é meio complicado e a aprendizagem é mínima quando termino de ensinar o gênero textual e volto ao ensino de forma mais tradicional, eu sinto que eles interessam mais, eles aprendem mais e eu me sinto mais realizada profissionalmente (Marta).

15.3 Antes nos foi imposto trabalhar aqueles gêneros textuais de forma que parecíamos que mesmo a gente tendo experiência de 20 anos em sala de aula a gente não sabia ensinar inglês. Acabou o que houve um eu acho que o retrocesso no ensino de língua inglesa, antigamente quando nos era dado a permissão para trabalhar da nossa maneira o conteúdo programático o aluno aprendia mais, depois que passou para esses gêneros, e tem que trabalhar só gêneros, só gêneros, só gêneros não conseguimos o sucesso de antes (Marta).

15.4 Algumas propostas do currículo são trabalhadas e outras adaptadas, de acordo com a realidade dos alunos, o currículo baseado em gêneros dificulta o trabalho e viabiliza aglomeração de conhecimento em um único gênero por bimestre (Márcia).

Percebi nas falas das PP, principalmente da professora Marta, sentimentos de insatisfação, angústia e frustração em relação ao ensino por meio dos gêneros textuais/discursivos. As professoras não acreditam que os alunos possam aprender a língua inglesa ao se utilizar uma metodologia de ensino que privilegia os gêneros textuais/discursivos, pois, para elas, o trabalho com gêneros “não acrescenta muito”, “houve forte regressão na aprendizagem e dificuldade significativa” e “retrocesso no ensino”.

Segundo Barcelos (2015, p. 313), as crenças “estão inter-relacionadas com as emoções sendo influentes para o pensamento e ação<sup>87</sup>”. Conseqüentemente, pode-se depreender que as ações dos professores, as escolhas, as tomadas de decisões na sala de aula, além de serem ligadas e influenciadas pelas suas crenças sobre língua, ensinar e aprender, também o são pelas emoções. Assim, as emoções negativas sentidas pelas PP e sua descrença quanto à eficácia da abordagem de gêneros textuais/discursivos em seu contexto de ensino as impedem de trabalhar segundo esses pressupostos pedagógicos.

Barcelos (2015), apoiada em Izard (1991), afirma que, no campo da Psicologia, a emoção é definida como “um sentimento que motiva, organiza e guia percepção, pensamento e ação”<sup>88</sup> (IZARD, 1991, p. 14 *apud* BARCELOS, 2015, p. 308). Assim, entendo que os sentimentos negativos experienciados pelas PP guiam suas percepções sobre o que significa ensinar inglês, levando-as, por exemplo, a comparações entre a atualidade, representada pela

---

<sup>87</sup> Original em inglês: “to be interrelated, with emotions being influential for thought and action”. (BARCELOS, 2015, p. 313).

<sup>88</sup> Original em inglês: “a feeling that motivates, organizes, and guides perception, thought, and action”. (IZARD, 1991, p. 14 *apud* BARCELOS, 2015, p. 308)

abordagem em torno de gêneros textuais/discursivos no CR, e o passado, quando podiam ensinar a língua inglesa da forma que acreditavam e desejavam, representado pelo ensino mais tradicional. Como o ensino através dos gêneros textuais/discursivos exige uma outra concepção sobre o que é língua, ensinar e aprender, que diverge daquela apresentada pelas PP, que apresentam concepções mais tradicionais, baseadas no ensino aprendizagem por meio de regras, vocabulário e tradução, conseqüentemente elas agem de forma a rejeitar os pressupostos do CR e sua implementação nas aulas de inglês.

Como vimos no arcabouço teórico, a abordagem de ensinar com base em gêneros textuais/discursivos traz uma concepção de língua que é dialógica, produzida em forma de enunciados relativamente estáveis em diversas situações de interação. Ensinar e aprender a língua inglesa segundo essa abordagem é auxiliar os alunos a desenvolver práticas sociais languageiras do dia a dia, buscando um protagonismo crítico para agir no seu contexto e na sociedade. As estruturas da língua não deixam de ser enfatizadas nessa abordagem, mas elas são mobilizadas havendo a necessidade de e a partir dos gêneros textuais/discursivos que o professor escolhe trabalhar em uma aula. Ou seja, as regras gramaticais não são o fio condutor das aulas, como ocorre em uma abordagem tradicional de ensinar.

Portanto, como a forma de ensinar a LI por meio de gêneros textuais/discursivos entra em conflito com as crenças das PP sobre como ensinar essa língua, eles acabam rejeitando o CR e trazendo esses sentimentos negativos, muitas vezes, de impotência e fracasso em suas aulas de LI. Como explica Zembylas (2005, p. 467) sobre as crenças e emoções, elas “entram em jogo conforme os professores tomam decisões, agem e refletem sobre os diferentes propósitos, métodos e significados de ensino<sup>89</sup>”, reflexões essas que as PP fizeram ao participar das entrevistas para este estudo.

Alguns dos pressupostos que embasam o DC-GO, por outro lado, vão ao encontro das concepções das PP sobre ensinar e aprender uma LE. Como vimos, esse documento elenca os conteúdos gramaticais e o vocabulário que deve ser ensinado pelos professores em cada ano escolar, sequencialmente. Ele não deixa de incluir os gêneros textuais/discursivos, mas esses não aparecem em primeiro plano, ou seja, os conteúdos e habilidades a serem ensinados pelo professor não são organizados a partir dos gêneros textuais/discursivos. Isso explica o fato de o posicionamento das PP em relação a esse novo currículo ser, em geral, favorável.

---

<sup>89</sup> Original em inglês: “come into play as teachers make decisions, act and reflect on the different purposes, methods and meanings of teaching” (ZEMBYLAS, 2005, p. 467).

Ao conceitualizar a cognição dos professores – “o que os professores sabem, acreditam e pensam” (BORG, 2003, p. 81), Borg (2003) ressalta que a experiência de ensino dos professores influencia suas cognições – ou seja, suas “crenças, conhecimento, teorias, atitudes, imagens, premissas, metáforas, concepções, perspectivas” (BORG, 2003, p. 82), de forma inconsciente e/ou consciente, nesse último caso, por meio de reflexão. As PP tiveram experiências de ensino não tão bem-sucedidas durante a aplicação do CR. Assim, pode-se depreender que essas experiências influenciaram as crenças das professoras sobre o que significa ensinar e aprender uma LE e, conseqüentemente, suas ações, ou seja, seus planejamentos de aula, levando-as a rejeitar os preceitos da abordagem de gêneros textuais/discursivos e reafirmar suas concepções tradicionais de ensino como sendo “as corretas”, “aquelas que funcionam”.

As crenças, na perspectiva de Johnson (1994), não somente afetam a percepção e o julgamento, influenciando o dizer e a ação do professor em sala de aula, mas também

[...] desempenham um papel decisivo no modo como eles aprendem a ensinar, ou seja, como eles interpretam novas informações sobre ensino e aprendizagem e como essas informações são traduzidas nas práticas de sala de aula<sup>90</sup> (JOHNSON, 1994, p. 439).

Freeman (1990) afirma que é preciso compreender os pensamentos e concepções do professor, antes de querer explicar suas ações. Se as crenças desempenham grande importância quando os professores se deparam com novas teorias de ensinar e aprender e quando da transposição dessas teorias para suas práticas de sala de aula, isso explica, portanto, a rejeição das PP à abordagem de gêneros textuais/discursivos e sua transposição didática, uma vez que essa entra em choque com suas concepções sobre o que significa ensinar e aprender uma LE.

Por outro lado, as PP encontram no DC-GO oportunidades para colocarem em prática em suas aulas de inglês aquilo que acreditam, ou seja, para transporem para suas práticas de ensino suas crenças. Assim, elas demonstram, através de seus relatos nas entrevistas, crenças positivas em relação ao novo documento curricular.

Sendo assim, pode-se afirmar que as concepções das PP sobre ensinar e aprender a língua inglesa, bem como as experiências vividas anteriormente durante a aplicação do CR

---

<sup>90</sup> Original em inglês: “[...] play a critical role in how teachers learn to teach, that is, how they interpret new information about learning and teaching and how that information is translated into classroom practices” (JOHNSON, 1994, p. 439).

impactam sua aceitação pelo novo documento curricular – DC-GO. Percebo que foram poucos os aspectos do DC-GO apontados pelas professoras como desfavoráveis ou problemáticos, quando se pensa o ensino e a aprendizagem de língua inglesa em suas escolas. Vejamos os excertos a seguir:

### **Excerto 16**

16.1 eu não concordo com alguns conteúdos em todas as séries [...] às vezes o problema não está em mim apenas estou introduzindo o conteúdo errado na idade errada, na série errada inadequada (Marta).

16.2 Em algumas séries, está mais adequado à realidade dos alunos. Mas em outras não, pois têm conteúdos mais avançados que não contemplam a realidade dos alunos da escola que trabalha (Kátia).

16.3 porém alguns desses estudos não contemplam as séries inseridas, isto é, são conteúdos muito avançados ao cotidiano das aulas presenciais (Márcia).

16.4 o nível escolar dos alunos ainda não contempla os objetivos propostos no documento indicado a cada série (Irene).

16.5 temos uma diversidade muito grande no estado...não podemos unificar o ensino, é necessário flexibilizar o conteúdo para que consigamos atingir todos os alunos que trazem conhecimentos distintos (Kátia).

As ressalvas das PP em relação ao DC-GO dizem respeito, em sua maioria, à inadequação de alguns conteúdos ao nível de ensino especificado no documento, o que faz com que esses não atendam a realidade escolar vivenciada em seus contextos de atuação. A professora Kátia comenta também sobre um problema que ela percebe quando se adota um currículo único: este pode não atender a diversidade que se percebe nas escolas localizadas em diferentes cidades do Estado. No entanto, em outro momento da entrevista, a mesma professora comenta que o DC-GO, em comparação com o CR, “está mais condizente com a realidade da escola”. Ou seja, mesmo não sendo favorável à padronização curricular, ela vê vantagens no novo currículo, apontando que “A estruturação do DC-GO por eixos facilita a aprendizagem porque primeiro vem a oralidade depois a leitura e por fim a escrita”, o que parece atender melhor a realidade de seus alunos.

De fato, no DC-GO, o componente curricular língua inglesa, do sexto ao nono ano, está organizado em cinco eixos, começando pelo eixo oralidade, o qual é seguido pelos eixos leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. No DC-GO ampliado, para cada eixo, são especificadas as habilidades que devem ser trabalhadas pelo professor e o

momento em que essas devem ser trabalhadas no ano letivo (por exemplo, janeiro a abril, maio a junho), como vemos na imagem a seguir:

Imagem 2 - DC-GO Corte Temporal

**LÍNGUA INGLESA**

Nos quadros abaixo foram distribuídos os blocos em Cortes Temporais, seguindo o ordenamento das habilidades do DC-GO Ampliado, Componente Curricular Língua Inglesa. Para compreender esse ordenamento das habilidades, faz-se necessário entender dois critérios. O primeiro consiste na criação de quatro blocos distintos a partir da integração dos eixos: Oralidade, Escrita, Leitura, Conhecimentos Linguísticos e Dimensões Interculturais, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais. Esses quatro blocos de habilidades foram construídos de acordo com uma ou mais habilidades do eixo Conhecimentos Linguísticos. O segundo propicia a apropriação de repertórios linguísticos diversificados por meio das progressões horizontal e vertical das habilidades, respeitando o processo cognitivo ao longo do ano.

COMPONENTE: LÍNGUA INGLESA		6º ANO				
Corte Temporais	Código das Habilidades					
	Oralidade	Leitura	Escrita	Conhecimentos Linguísticos	Dimensão Intercultural	
1º janeiro, fevereiro, março e abril	EF06LI01-A EF06LI01-B EF06LI02-A EF06LI02-B EF06LI03-A EF06LI04-A EF06LI05-A	EF06LI07-A EF06LI08-A EF06LI09-A EF06LI10-A GO-EF06LI27	EF06LI13-A EF06LI14-A	EF06LI16-A EF06LI17-A EF06LI18-A GO-EF06LI28 GO-EF06LI29 EF06LI19-A EF06LI20-A	EF06LI24-A GO-EF06LI31 EF06LI25-A EF06LI26-A	
2º abril, maio e junho	EF06LI01-A EF06LI01-B EF06LI02-A EF06LI02-B EF06LI03-A	EF06LI07-A EF06LI08-A EF06LI09-A EF06LI10-A EF06LI11-A	EF06LI13-A EF06LI14-A EF06LI15-A	EF06LI19-A EF06LI20-A	EF06LI24-A GO-EF06LI31 EF06LI25-A EF06LI26-A	

127

Fonte: GOIÁS (2018b, p. 127)

Apesar de no DC-GO ser defendido que haja uma integração de conhecimentos, não só dentro de um componente curricular, como entre componentes curriculares, visando à formação integral dos estudantes, e que objetos do conhecimento/conteúdos devam ser estudados de maneira integral no corte temporal, ao definir as progressões horizontal (ao longo dos eixos) e vertical (ao longo das habilidades e meses do ano), na versão ampliada do documento, se privilegia, a meu ver, uma estruturação que se inicia com a oralidade e termina com a escrita, tal como mencionada pela professora Kátia.

No documento curricular para Goiás-Ampliado, a seguinte instrução é dada ao professor “Alguns critérios gerais foram levados em consideração: - As progressões horizontais presentes nas habilidades assegurando o processo cognitivo a ser desenvolvido pelo estudante” (GOIÁS,



2018b, p. 3), ou seja, há no DC-GO a concepção de que a progressão de habilidades, começando pela oralidade, passando pela escrita e culminando nos conhecimentos interculturais poderá garantir que o aluno aprenda a LE, crença essa que parece ser também compartilhada pelas PP.

O DC-GO traz uma série de concepções sobre língua, ensino e aprendizagem em seu texto introdutório, como analisamos na seção 3.1. No entanto, acredito que nem todos esses pressupostos serão assimilados pelas PP. Elas significam o novo documento curricular, assimilando os pressupostos que mais estão em consonância com as suas crenças sobre ensinar uma LE. Ou seja, as PP tendem a seguir as diretrizes do documento que mais convergem com suas crenças sobre ensinar e aprender uma língua. Como aponta Woods (1996, p. 199 *apud* BARCELOS, 2004), o professor tende a utilizar-se de suas crenças como um fator a mais, juntamente com o seu conhecimento, nas decisões sobre o que fazer em sala de aula. Por isso, as PP parecem assimilar as diretrizes do DC-GO que trazem concepções que mais facilmente se integram a seu sistema de crenças, processo esse descrito por Posner *et al* (1982 *apud* PAJARES, 1992) como assimilação de crenças: “processo em que novas informações são incorporadas em crenças existentes na ecologia” (PAJARES, 1992, p. 320).

O trabalho com a LI priorizando a oralidade em primeiro plano e a escrita em segundo plano é típica do método audiolingual de ensino. Leffa (1988, p. 29-31) pontua que uma das características desse método é “primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever; como acontece individualmente na aprendizagem da língua materna”. A professora Kátia acredita ser positivo para os alunos, por facilitar a aprendizagem, quando se ensina, primeiramente, a língua inglesa falada, isto é, quando se trabalha a oralidade para depois se trabalhar a escrita, obedecendo a ordem natural da aquisição da língua materna: ouvir, falar, ler e escrever. Ao sugerir uma progressão de conteúdos e habilidades, o DC-GO responde aos anseios e às crenças das PP, principalmente, quando o documento traz de volta um enfoque em conhecimentos linguísticos que as professoras sentiam ter sido deixado de lado no CR adotado anteriormente no Estado.

Na seção sobre a Língua Inglesa, no DC-GO Ampliado, são fornecidas as seguintes explicações aos professores:

Os Cortes Temporais seguem o ordenamento das habilidades do DC-GO Ampliado no componente curricular Língua Inglesa. Para compreender esse ordenamento das habilidades, faz-se necessário entender dois critérios. O primeiro consiste na criação de quatro blocos distintos a partir da integração dos eixos Oralidade, Escrita, Leitura, Conhecimentos Linguísticos e Dimensões Interculturais, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais. **Esses quatro blocos de habilidades foram construídos de acordo com uma**

**ou mais habilidades do eixo Conhecimentos Linguísticos** (GOIÁS, 2018, p. 64). (grifo nosso)

No trecho grifado acima, fica evidente que as habilidades foram definidas no DC-GO Ampliado a partir de itens linguísticos, o que confere uma certa importância à gramática no documento, importância essa também reconhecida pelas PP no processo de aprendizagem de uma LE, como veremos a seguir.

Na primeira entrevista, as PP demonstraram acreditar no ensino tradicional da LI, o que pode ser percebido nos excertos a seguir, quando comentam seu trabalho em torno de conteúdos gramaticais ou com a tradução de textos em suas aulas e que esse enfoque facilita o trabalho do professor e provoca motivação nos alunos:

### **Excerto 17**

17.1 **Nós temos a gramática que agora aparece**, no DC-GO, antes não aparecia. Então nesse ponto era difícil, **agora que facilitou bastante** (Irene).

17.2 As diretrizes do DC-GO facilitaram o trabalho em sala de aula, pois definem bem os conteúdos por série e os gêneros textuais são variados, **o que permite que trabalhemos o conteúdo gramatical** em diferentes gêneros textuais (Kátia).

17.3 ...eu tenho 30 alunos na sala de aula cada aluno vai **traduzir uma linha** e depois eles **vão trocar as traduções**, as interpretações, ou seja, em uma aula **nós produzimos um texto com perfeição** não é aquele ensino que o professor dá um texto para traduzir e fica três aulas para traduzir um texto [...] é um ensino tradicional de forma, claro, bastante contemporânea, com, utilizando sempre [...] as estratégias *skimming scanning* (Marta).

17.4 [...] a aprendizagem é mínima **quando** termino de ensinar o gênero textual e **volto ao ensino de forma mais tradicional, eu sinto que eles interessam mais, eles aprendem** mais e eu me sinto mais realizada profissionalmente (Marta).

Essas características de ensinar e aprender evidenciadas nas falas das professoras aparecem muito fortes no método Gramática e Tradução, no qual, de acordo com Larsen-Freeman (2000, p. 18), “O vocabulário e a gramática são enfatizados. Ler e escrever são as principais habilidades que os alunos desenvolvem”. Enfatizar normas gramaticais e fornecer vocabulário a ser memorizado pelos alunos para que, assim, consigam ler, traduzir e, conseqüentemente, apreciar textos da cultura e literatura de LE são características desse

método. É um método que, de acordo com Richards e Rodgers (2014), exigia pouco dos professores em termos de preparação e condução da aula, porque não requeria que o professor fosse tão proficiente na língua-alvo. No contexto escolar brasileiro, em que circulam entre os professores em serviço (des)crenças do tipo “não é possível aprender inglês em escolas públicas” e “Os alunos são desinteressados e fracos e por isso só devo ensinar coisas fáceis e básicas”, as quais são citadas por Barcelos (2007), fica fácil entender a preferência por um método que não exige nem dos alunos, nem do professor.

As crenças das PP em um ensino tradicional, depreendidas a partir da análise das entrevistas, podem ser evidenciadas também nas atividades de língua inglesa que prepararam durante o ensino remoto. Pode-se conferir, na sequência, uma atividade aplicada pela professora Irene para o 9º ano do ensino fundamental, cujo enfoque é a habilidade de leitura e o ensino de vocabulário sobre esportes:

Imagem 3 - Atividade da professora Irene para o 9º ano

9º ano A, B e C

**Atividade do dia 26/04 ao dia 30/04**

**Text comprehension**

(Copiar e responder apenas perguntas. Não é necessário copiar o texto.)

## *Anthony's routine*

Anthony is retired. On Sundays he gets up at 7 o'clock. After breakfast he reads his newspaper in the kitchen then, he walks his dog for a while. At 9 he meets his friends to play tennis. They meet once or twice a week. He has two kids, a daughter and a son, Andrea and Kevin. Both are married. Usually Tony has lunch with his kids, but sometimes he eats alone in a restaurant. In the afternoon he reads some books and writes. Writing is his hobby. He likes suspense books. Tony is a great writer because everybody likes his stories. One day he will be famous.

Answer the questions:

1. What's Tony' occupation? \_\_\_\_\_
2. What time does he get up on Sundays? \_\_\_\_\_
3. What does he do after breakfast? \_\_\_\_\_
4. Where does he do it? \_\_\_\_\_
5. What does he do then? \_\_\_\_\_
6. Who does he meet at 9? \_\_\_\_\_
7. What do they do? \_\_\_\_\_
8. How often does he meet his friends? \_\_\_\_\_
9. How many kids does he have? \_\_\_\_\_
10. What are their names? \_\_\_\_\_





















Retire do texto as frases em inglês:

- 1- Ele gosta de livros de suspense.
- 2- Um dia ele será famoso.
- 3- Geralmente Tony almoça com seus filhos, mas às vezes ele come sozinho em um restaurante.
- 4- Anthony é aposentado.
- 5- Eles se encontram uma ou duas vezes por semana.

Fonte: Planejamento professora Irene.

Imagem 4 - Atividade da professora Irene para o 9º ano

**Sports: How many do you know?**  
Write the number to match each sport with the picture.

<input type="checkbox"/> Football (Soccer)	1) 	2) 	3) 
<input type="checkbox"/> Baseball	4) 	5) 	6) 
<input type="checkbox"/> American Football	7) 	8) 	9) 
<input type="checkbox"/> Rugby	10) 	11) 	12) 
<input type="checkbox"/> Basketball	13) 	14) 	15) 
<input type="checkbox"/> Tennis	16) 	17) 	18) 
<input type="checkbox"/> Ice Hockey	19) 	20) 	

Worksheet from [ESLFiles.com](http://ESLFiles.com)

Fonte: Planejamento professora Irene.

Pelo texto escolhido por Irene (Anthony's routine), mais do que desenvolver a capacidade leitora, sua intenção parece ser trabalhar com gramática, uma vez que as perguntas que os alunos devem responder sobre o texto envolvem o emprego do Presente Simples, bem como a identificação no texto de frases escritas na forma afirmativa usando esse mesmo tempo verbal. Por sua vez, o vocabulário relacionado a esportes é apresentado de forma pouco

contextualizada, apenas por meio de gravuras e incluem esportes que podem ser um tanto desconhecidos pelos alunos, por não fazerem parte de suas vivências no contexto brasileiro, tais como “skiing”, “ice hockey”, “rugby”.

As figuras a seguir mostram uma atividade aplicada por Marta para o 9º ano do ensino fundamental, com enfoque também em conteúdo gramatical: a diferença quanto ao emprego dos quantificadores “Little/Few”. São apresentadas regras quanto ao uso desses elementos, seguidas de exercícios de preenchimento de lacunas e tradução de frases. Há também um exercício sobre vocabulário acerca de esportes, que envolve a associação entre os esportes em inglês e algumas gravuras:

Imagem 5 - Atividade da professora Marta para o 9º ano

9ºano A, B e C

**Atividade do dia 19/04 ao dia 23/04.**

**Little / Few**

▶ **Little (pouco)** é usado com substantivos incontáveis, no singular.

▶ **Few (poucos)** é usado com substantivos contáveis, no plural.

Exemplos:

I have \_\_\_\_\_ friends.  
(Eu tenho poucos amigos.)

We'll have \_\_\_\_\_ snow this winter.  
(Nós teremos pouca neve nesse inverno.)

**EXERCISES**

1- Complete with little or few:

- I speak a \_\_\_\_\_ Spanish.
- They ate a \_\_\_\_\_ cherries.
- There were \_\_\_\_\_ tourists.
- Add a \_\_\_\_\_ olive oil.
- He has \_\_\_\_\_ patience.
- I learnt a \_\_\_\_\_ Chinese words.
- My sister has \_\_\_\_\_ fever.
- We need a \_\_\_\_\_ more time.
- They met a \_\_\_\_\_ years ago.
- He scored \_\_\_\_\_ goals.

2- Traduza as frases do exercício 1:

- 
- 
- 
- 
- 















3- Traduza os nomes dos esportes:

a) ice hockey	h) boxing
b) soccer	i) basketball
c) swimming	j) volleyball
d) tennis	k) golf
e) athletics	l) american football
f) gymnastics	m) skiing
g) baseball	n) cycling

Fonte: Planejamento professora Marta.

Imagem 6 - Atividade da professora Marta para o 9º ano

4- Relacione as gravuras com os nomes dos esportes do exercício anterior: (Escreva a sequência correta no seu caderno)

( ) 	( ) 
( ) 	( ) 
( ) 	( ) 
( ) 	( ) 
( ) 	( ) 
( ) 	( ) 
( ) 	
( ) 	

Fonte: Planejamento professora Marta.

As atividades aplicadas por Marta enfatizam o ensino de gramática, a tradução e a apresentação de vocabulário, trabalho feito de forma pouco contextualizada, apenas no nível de palavras e sentenças isoladas.





Imagem 8 - Atividade da professora Kátia para o 6º ano

**1) Ligue os pronomes pessoais ( personal pronouns) ao seu significado em português.**

<b>I</b>	<b>Ele</b>
<b>You</b>	<b>Você</b>
<b>He</b>	<b>Ele ou ela ( para animais e objetos)</b>
<b>She</b>	<b>Nós</b>
<b>It</b>	<b>Vocês</b>
<b>We</b>	<b>Eu</b>
<b>You</b>	<b>Eles ou elas( pessoas )</b>
<b>They</b>	<b>Ela</b>

**2) Complete com am, is, are:**

I \_\_\_\_\_

You \_\_\_\_\_

He \_\_\_\_\_

She \_\_\_\_\_

It \_\_\_\_\_

We \_\_\_\_\_

You \_\_\_\_\_

They \_\_\_\_\_

**3) Escreva o pronome pessoal ( personal pronouns) correto:**

a.Peter =	f.Laura =
b.The dog =	g.The cat =
c.Suellen =	h.Lucy and I =
d.Frank and Maggy =	i.The books=
e.Lucy =	j.Paul and Mile =

Fonte: Planejamento professora Kátia.

Por fim, apresento atividades aplicadas pela professora Márcia para o 7º ano do ensino fundamental. Percebo que o enfoque é a apresentação de vocabulário referente a partes do corpo humano. Num primeiro momento, o vocabulário é apresentado por meio de uma gravura e tradução de palavras que indicam partes do corpo. Com base nessa apresentação, os alunos

devem completar um exercício que envolve a associação de vocabulário em inglês com as respectivas partes do corpo, indicadas em uma gravura. Esse exercício é seguido de um diálogo em inglês, que não está relacionado ao vocabulário apresentado anteriormente sobre partes do corpo. Os alunos devem ler o diálogo e responder perguntas de múltipla escolha. Observe-se que o diálogo é traduzido para o português, o que torna o exercício de interpretação do texto em inglês um tanto sem sentido, já que o aluno não terá que depreender esforço para entender o diálogo.

Imagem 9 - Atividade da professora Márcia para o 7º ano

**ATIVIDADES PARA AULAS NÃO PRESENCIAIS**

**COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA INGLESA**


**PROFESSORA:**

**ALUNO(A):** \_\_\_\_\_

**Ano: 7º**                      **DATA: 19/05/2020.**

**The Body / O Corpo**

- **Head** – Cabeça
- **Hair** – Cabelo
- **Neck** – Pescoço
- **Arm** – Braço
- **Torso** – Tronco
- **Leg** – Perna
- **Chest** – Peito
- **Eye** – Olhos
- **Nose** – Nariz
- **Mouth** – Boca



- **Tongue** – Língua
- **Ear** - Ouvido
- **Cheek** – Bochecha
- **Chin** - Queixo
- **Eyebrow** – Sobrancelha
- **Eyelid** – Pálpebra
- **Eyelash** – Cílio
- **Lips** – Lábios

**The Arm and the Hand / O braço e a mão**

- **Finger** – Dedo
- **Palm** – Palma
- **Wrist** – Pulso
- **Forearm** – Antebraço
- **Elbow** – Cotovelo
- **Upper Arm** – Braço superior
- **Shoulder** – Ombro

**Parts of the hand / Partes da mão**

- **Thumb** – Dedo Polegar
- **Index finger** – Dedo Indicador
- **Middle finger** – Dedo Médio
- **Ring finger** – Dedo Anelar
- **Little finger** – Dedo Mínimo
- **Nail** – Unha

**The leg and Foot/ A perna e o pé**

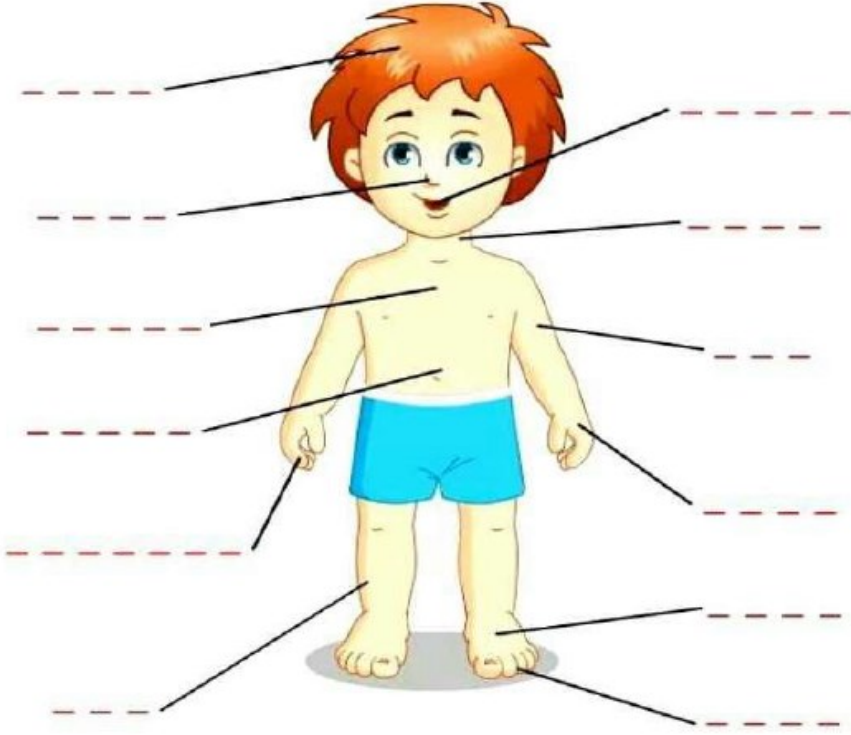
- **Knee** – Joelho
- **Calf** – Panturrilha
- **Ankle** – Tornozelo
- **Foot** – Pé
- **Toe** – Dedo do pé

1) Preencha as lacunas com os respectivos nomes das partes do corpo em Inglês.

Fonte: Planejamento professora Márcia.


Imagem 10 - Atividade da professora Márcia para o 7º ano

<b>head</b>	<b>mouth</b>	<b>chest</b>	<b>fingers</b>	<b>arm</b>	<b>foot</b>
<b>nose</b>	<b>neck</b>	<b>tummy</b>	<b>leg</b>	<b>hand</b>	<b>toes</b>

Leia o texto abaixo para responder as próximas questões:

Karen: Hi, Bruno. What's up?  
 Bruno: Hey, Karen, let's go to the movies tonight.  
 Karen: Sorry, I can't. I have to help my mother with the housework.  
 Bruno: Oh, that's a shame. Nadya, let's go to the movies. I want to see Thor.  
 Nadya: Sure. I love super heroes. What time does the movie start?  
 Bruno: It starts at six o'clock.  
 Nadya: Cool! Let's meet in front of the zoo at five.  
 Bruno: Okay. See you there.



Fonte: Planejamento professora Márcia.

Imagem 11 - Atividade da professora Márcia para o 7º ano

## Tradução do texto

Karen: Oi, Bruno. E aí?

Bruno: Ei, Karen, vamos ao cinema esta noite.

Karen: Desculpe, não posso. Tenho que ajudar minha mãe nas tarefas domésticas.

Bruno: Oh, que pena. Nadya, vamos ao cinema. Eu quero ver Thor.

Nadya: Claro. Eu amo super-heróis. Que horas o filme começa?

Bruno: Começa às seis horas.

Nadya: Legal! Vamos nos encontrar em frente ao zoológico às cinco.

Bruno: Ok. Vejo você lá.

2) Nadya ama

- a) teatro.
- b) cinema.
- c) super-heróis.
- d) dança.

4) oportunidade para falar.

- a) What.
- b) What time
- c) Where
- d) How are you

5) Who agrees to go to the movies with Bruno?

- a) Karen.
- b) Thor.
- c) Nadya.
- d) His mother.

6) Karen can't go to the movies because she has to

- a) go to the zoo.
- b) watch a DVD.
- c) meet Nadya.
- d) help her mother.

A partir desses exemplos de atividades elaboradas e aplicadas pelas PP, pode-se inferir crenças em um ensino de língua inglesa tradicional, baseado em apresentação e prática de regras gramaticais, com valorização da tradução e de vocabulário descontextualizado. As PP compartilham do mesmo contexto educacional; dividem, portanto, experiências de ensino de inglês. Considerando a natureza das crenças – “emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente” (BARCELOS, 2007, p. 114), é compreensível que as PP compartilhem das mesmas crenças. Como pontua Barcelos (2007, p. 114), “as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais”.

Podemos dizer, com base em Barcelos e Kalaja (2013), que as concepções de ensinar tradicionais das PP influenciam a maneira como preparam e aplicam suas aulas. A relação entre crenças e ações é interativa (BARCELOS; KALAJA, 2013). Ao mesmo tempo em que as crenças podem influenciar as ações dos professores, suas ações podem influenciar suas crenças. Isso significa que por meio de suas ações nas aulas as professoras reafirmam crenças em um ensino tradicional que já fazem parte de seu sistema de crenças, crenças essas que “podem se constituir em obstáculos para mudança” (BARCELOS, 2007, p. 114), apesar de as crenças terem uma natureza dinâmica.

O ensino tradicional é aquele que traz segurança e realização para a professora Marta, ensino esse que envolve estratégias que ela acredita provocarem maior motivação e aprendizagem da língua inglesa por parte dos alunos, como destacamos nos excertos a seguir:

### **Excerto 18**

18.1 [...] a aprendizagem é mínima quando termino de ensinar o gênero textual e volto ao ensino de forma tradicional eu sinto que eles interessam mais (Marta).

18.2 antigamente quando nós tínhamos os conteúdos sem esses gêneros textuais os alunos aprendiam mais se desenvolviam mais e nós nos sentimos ou pelo menos eu também me sinto ainda...eu me sentia muito mais realizada como professora (Marta).

As crenças de Marta em um ensino mais tradicional estão ligadas as suas emoções e fazem parte de sua identidade como professora. A relação entre crenças, emoções e identidade é explicitada por Barcelos (2007), ao se referir à natureza das crenças. Como explica a autora, as crenças têm uma natureza complexa e formam sistemas e teias. Baseando-se em Rokeach (1968), Barcelos (2007) explica que nessa grande teia de crenças, há aquelas que são mais

centrais e outras que são consideradas periféricas. As crenças centrais “estão mais ligadas à nossa identidade e à nossa emoção” (BARCELOS, 2007, p. 117) e podem ser, também, chamadas, segundo Dewey (1993), de “crenças de estimação”, ou seja, “as crenças as quais nos apegamos e das quais não nos desfazemos facilmente” (BARCELOS, 2007, p. 117). Portanto, são crenças centrais que estão associadas à identidade do professor, as suas emoções, as suas experiências diretas (positivas ou negativas) e aos seus conhecimentos. Elas são compartilhadas nas relações profissionais e interpessoais, estão interligadas com outras crenças, podendo trazer impactos em outras crenças e, também, nas ações dos professores (BARCELOS, 2007). De acordo com Barcelos, respaldada por Rokeach (1968) e Woods (1996) “quanto mais centrais as crenças (ou seja, incorporadas mais cedo, mais relacionadas com nossa emoção e identidade, e mais inter-relacionadas com as outras crenças), mais difícil mudá-las” (BARCELOS, 2007, p. 118).

Em se tratando da professora Marta, a crença no ensino tradicional está ligada à sua crença de que este ensino pode motivar os alunos e pode fazê-los aprender mais a língua inglesa. Vejo aí uma interconexão entre crenças. O ensino com base em gêneros textuais/discursivos, antes enfatizado no CR, abala suas crenças e representa uma ameaça a sua identidade<sup>91</sup>, pois este traz concepções de língua, ensinar e aprender que divergem de crenças já existentes em seu sistema de crenças. Mudar essa crença tradicional, que entende que os alunos aprendem a língua inglesa por meio da aprendizagem de suas regras, de vocabulário e de tradução, implicaria em uma mudança em outras crenças, como por exemplo, aquela que relaciona o ensino tradicional à maior motivação e à aprendizagem por parte dos alunos. Nesse caso, seria preciso uma acomodação de crenças, processo esse que Posner et al (1982 *apud* PAJARES, 1992) acreditam ocorrer quando uma nova crença não consegue ser assimilada pelo professor em seu sistema de crenças. É preciso haver uma substituição ou reorganização em crenças existentes no sistema (PAJARES, 1992).

A preocupação com o interesse dos alunos, em oferecer aulas atrativas comentado por Marta no excerto 18.1 também é demonstrada por Kátia, que relata, na entrevista 1, que “a maior dificuldade nossa é com relação à indisciplina e falta às vezes interesse mesmo do aluno”. Assim, oferecer aulas de inglês dinâmicas e interessantes aos alunos é uma crença

---

<sup>91</sup> Como ressaltam Barcelos e Kalaja (2013, p. 3), “As crenças que os professores apresentam estão intrinsecamente relacionadas a suas identidades e isso complica o processo de mudança. Sendo assim, propor uma mudança nas crenças pode ser percebido como uma ameaça as suas identidades” (tradução minha).

compartilhada por Marta, Kátia e Márcia, como uma forma de superar o problema da indisciplina na escola. Vejamos o excerto 19:

### **Excerto 19**

19.1 O professor precisa levar em consideração a necessidade de aprender outro idioma, preparando aulas mais atrativas, com conteúdos mais relevantes (Kátia).

19.2 Nós temos também uma grande dificuldade com relação a recursos, aulas superinteressantes, aulas bem dinamizadas, requer um custo e nem sempre a escola ou quase nunca pode custear (Márcia).

Fatores contextuais, como aqueles comentados por Márcia (“grande dificuldade com relação a recursos”), podem impactar as crenças dos professores e explicar a opção por uma abordagem mais tradicional nas aulas de LI, que talvez seria a mais acessível no seu contexto de atuação. Para Borg (2003, p. 81), os fatores contextuais “têm um papel importante na hora de determinar até que ponto os professores são capazes de programar a instrução de maneira congruente com suas ações”<sup>92</sup>. Dentre esses fatores contextuais, Borg (2003) indica as exigências dos pais, diretores de escola e da sociedade; arranjo de sala de aula; políticas públicas escolares; colegas; testes; disponibilidade de recursos; condições difíceis de trabalho. Sendo assim, as crenças e as ações dos professores, muitas vezes, são influenciadas pelo contexto em estão inseridos, o que pode fazer com que o professor não aja de acordo com o que acredita, mas sim de acordo com o que o seu contexto permite que ele faça em suas aulas.

Pela natureza das crenças e pela influência de fatores contextuais, percebemos, assim, que o processo de mudança de crenças e ações dos professores é complexo e, como aponta Borg (2003), nem sempre uma mudança em ações provoca uma mudança de crenças, e vice-versa. Entretanto, como vimos na seção 3.2, para os elaboradores do DC-GO, um dos impactos que o novo documento curricular (DC-GO) pode trazer para o ensino da língua inglesa nas escolas é alavancar a formação do professor e mudanças na abordagem de ensinar a língua inglesa, para que essa ocorra de forma a integrar habilidades com ênfase na oralidade. Retomamos aqui a fala de Carlos sobre os benefícios do DC-GO – “uma mudança muito interessante que vai ter que gerar para o professor mais formação, buscar mais conhecimento linguístico”. No excerto a seguir em que Marta discorre sobre sua prática de ensino a partir da implementação do DC-

---

<sup>92</sup> Original em inglês: “contextual factors playing an important role in determining the extent to which teachers are able to implement instruction congruent with their cognitions” (BORG, 2003, p. 81).

GO no ano de 2020, percebemos alguns dos impactos das novas diretrizes em suas práticas de ensino:

### Excerto 20

nós mal iniciamos e nos deparamos com a situação do Covid 19 **mas eu já pude perceber** não só de agora mas desde o ano passado quando começávamos a estudar o documento **uma mudança em mim né, na forma como ensinar, na preocupação com estudar um pouco mais a fundo o documento, na mudança da minha prática**. Isso eu já iniciei assim, já falando um pouco mais nas minhas aulas sobre as habilidades. **Antes eu não tinha essa preocupação de passar para meus alunos. Olha nesta aula vocês vão trabalhar a habilidade de por exemplo inferir o significado implícito no texto. Eu não fazia isso, e já comecei a fazer**. A partir deste ano falar um pouco de habilidades, os alunos têm que saber os objetivos e as habilidades da BNCC são as aptidões desenvolvidas ao longo de cada etapa de ensino e essas habilidades, essas aptidões ééé desenvolvidas ao longo da carreira dos alunos contribuem para o desenvolvimento das competências gerais e específicas, não só da base comum, curricular como da vida do meu aluno. E antes a gente não passava isso para eles...a gente tinha a preocupação de passar o conteúdo e como o profissional da educação preocupado em estar sempre melhorando minha prática. Eu tenho passado isso para eles e o interessante é que eles ficam mais atentos. Eles se interessam mais pelo assunto. Eles começam a participar mais das aulas. (Marta)

Sobre a mudança em sua prática de ensino, a professora Marta afirma que passou a ter uma preocupação em explicitar aos alunos “os objetivos e as habilidades da BNCC [...] desenvolvidas ao longo de cada etapa de ensino” de forma mais sistemática, e não apenas passar conteúdos, informando-os o que pretende alcançar em cada aula. Como vimos, a BNCC e o DC-GO trazem os conteúdos e as habilidades estipulados para cada etapa de ensino, padronizando o que deve ser ministrado pelos professores nas aulas. Quanto a essa padronização, pesquisadores apontam-na como algo negativo em se tratando de políticas de ensino, pois com um currículo mínimo, padronizado para todas as escolas, corre-se o risco de não se olhar para as diversidades e necessidades das diferentes realidades de um país tão heterogêneo como o nosso. Para Tílio (2019),

isso que a BNCC faz, tentando passar a ideia de que basta haver um currículo nacional único para que aprendizagem seja supostamente homogeneizada em todo o país, independentemente das especificidades e dificuldades de cada região, de cada contexto e de cada instituição (TÍLIO, 2019, p. 12).



Ao contrário do que afirmam os pesquisadores, a professora Marta não vê a padronização curricular como algo limitador. Vejamos sua visão no excerto a seguir:

### **Excerto 21**

É lógico que o professor ele tem que ser um senhor autônomo, ééé e saber né dentro daquilo que está planejado, qual é a melhor forma, qual é o melhor conteúdo e qual a melhor habilidade para que ele tenha que desenvolver nesse aluno de acordo com sua região e **o documento nos dá essa liberdade, o que é maravilhoso essa liberdade que nós temos de trabalhar dentro da nossa realidade** basta estudar que a gente vê que é né [...] (Marta)

Ao contrário, para Marta, o novo documento curricular não a aprisiona, mas dá a ela liberdade de trabalhar de acordo com o que acredita e de escolher as habilidades que desenvolverá com os alunos, de forma que essas façam sentido para suas vidas, ajudando-os no desenvolvimento de competências variadas. Essa “liberdade”, portanto, seria, para Marta, poder trabalhar de acordo com suas crenças sobre ensinar, que são tradicionais e não necessariamente envolvem gêneros textuais/discursivos, como ela pontua quando se refere ao CR, esse sim aprisionador para Marta.

Conseqüentemente, possivelmente, Marta seguirá, nas suas aulas de LI, as diretrizes do DC-GO que mais convergem com suas crenças. Ela tenderá a ignorar, portanto, as concepções de língua, ensinar e aprender que aparecem nos pressupostos pedagógicos do DC-GO, já que esses entram em choque com suas crenças sobre língua, ensinar e aprender. As concepções de língua(gem) como formação humana, prática social, ferramenta de produção de sentidos, ferramenta para formação de identidade, inglês como língua franca, bem como conceitos relativos à diversidade, criticidade, interculturalidade, interdisciplinaridade e multimodalidade, que permeiam parte do DC-GO não coadunam com as crenças apresentadas por Marta, que acredita em uma concepção de língua e de ensinar e aprender mais tradicional, voltada para o ensino da gramática e para a tradução.

Essas crenças que Marta apresenta, ligadas à sua identidade e que derivam diretamente de suas experiências, de acordo Barcelos (2007 *apud* Rokeach, 1968), são consideradas crenças centrais, “as quais nos apegamos e das quais não nos desfazemos facilmente” (BARCELOS, 2007, p. 117). Sendo assim, são mais difíceis de serem mudadas. Portanto, as novas crenças apresentadas no DC-GO dificilmente serão assimiladas ou acomodadas no sistema de crenças de Marta. Como vimos, de acordo com Pajares (1992, p. 320), respaldado por Posner *et al*

(1982), assimilação acontece quando novas crenças são incluídas ao sistema de crenças, e acomodação é quando o sistema de crenças se reorganiza para receber novas crenças. Para Pajares (1992), para que aconteça uma mudança de crenças, o professor precisa conceber suas crenças como insatisfatórias ou ter suas crenças desafiadas, percebendo que não é possível a assimilação de novas crenças no sistema existente.

Sobre o processo da mudança de crenças, Rokeach (1968) afirma que existe “o princípio da congruência de crenças” e ele afirma que

tendemos a valorizar uma determinada crença, sistema ou sistema de crenças em proporção ao seu grau de congruência com nosso próprio sistema de crenças e, além disso, tendemos a valorizar as pessoas na proporção do grau em que exibem crenças, subsistemas ou sistemas de crença congruente com o nosso. A congruência pode ser definida em termos de semelhança e importância<sup>93</sup> (ROKEACH, 1968, p. 83) .

Sendo assim, de acordo com o autor, “dadas duas crenças ou subsistemas de crenças de igual importância, aquele mais semelhante ao outro é mais congruente<sup>94</sup>”, isto é, daremos mais importância às crenças ou assimilaremos as crenças, opiniões, concepções que mais se aproximam, convergem, isto é, são congruentes com nossas crenças ou sistemas de crenças. Baseando nesse princípio, pode-se inferir que as crenças que possuem uma discrepância acentuada com as crenças ou sistemas de crenças serão rejeitadas, não sendo, assim, aceitas pelo professor.

Diante de dificuldades na obtenção de recursos para a preparação de suas aulas e considerando que as PP não tiveram oportunidades de formação continuada que as fizessem conhecer outras possibilidades de ensino e refletir sobre as suas concepções e as concepções da BNCC e do DC-GO, esse novo documento curricular acaba se apresentando como uma tábua de salvação. Como pontuado anteriormente, as PP entendem que as aulas de inglês devem ser interessantes, dinâmicas e condizentes com a realidade dos alunos. Para preparar esse tipo de aula, Márcia acredita que faltam recursos na escola. O DC-GO, por sua vez, traz conteúdos e habilidades que, muitas vezes, as professoras já vem desenvolvendo na escola. Marta cita, por

---

<sup>93</sup> Original em inglês: “we tend to value a given belief, subsystem, or system of beliefs in proportion to its degree of congruence with our own belief system and, further, that we tend to value people in proportion to the degree to which they exhibit beliefs, subsystems, or systems of belief congruent with our own. Congruence can be defined both in terms of similarity and importance”. (ROKEACH, 1968, p. 83).

<sup>94</sup> Original em inglês: “Given two beliefs or subsystems of belief equal in importance, the one more similar to our own is the more congruent” (ROKEACH, 1968, p. 83).

exemplo, o trabalho com estratégias de leitura e Kátia comenta sobre conteúdos gramaticais, que são sugeridos no DC-GO.

O CR, anteriormente adotado nas escolas, por sua vez, traz instabilidade, insegurança às professoras ao enfatizar outra maneira de organizar as aulas com enfoque para os gêneros textuais/discursivos, com a gramática em segundo plano. Essa forma de ensinar entra em choque com as crenças das PP. Conseqüentemente, não é possível, para as professoras, assimilar determinadas abordagens de ensino. Seria preciso um processo de acomodação de crenças, que é muito mais complexo, gradual e doloroso. Isso explica a rejeição das PP em relação ao CR e seus pressupostos.

Quando contrastamos as concepções dos PE e das PP, percebe-se algumas convergências e também divergências. Pode-se perceber uma convergência nas concepções dos PE com a das PP quanto à visão e aceitação do DC-GO em relação ao CR, que era o currículo utilizado pelo Estado antes da implementação do DC-GO. O CR é um currículo baseado nos gêneros textuais/discursivos, e não apresenta diversas questões que o novo documento curricular apresenta. Por isso, na concepção dos PE e PP é um currículo falho.

Os PE acreditam que a construção desse documento foi democrática e que possibilitou a participação de professores, para que se pudesse identificar os seus anseios e que esses fossem traduzidos na forma de orientações no documento. Mas, diante das colocações das PP, essa visão parece divergir, quando afirmam que o documento foi apresentado para elas já em fase final de elaboração, sem muito tempo e espaço para reformulações.

Outro ponto bastante divergente, apresentado entre os PE e PP é sobre a formação continuada para trabalhar com o DC-GO. Segundo os PE, os professores precisarão investir fortemente nas formações para que possam entender os pressupostos e concepções que o documento traz. Por outro lado, as PP, nas entrevistas, revelam que houve apenas estudos em torno do novo documento para que entendessem sua organização em cortes temporais, por exemplo. A meu ver, esses estudos não foram suficientes para preparar o professor para o trabalho com o DC-GO e nem para auxiliá-los a ressignificar suas crenças e práticas de acordo com os preceitos pedagógicos que o documento almeja que são: o ensino de inglês como prática social, língua franca, criticidade, diversidade, cidadania, interculturalidade, interdisciplinaridade e as teorias dos novos letramentos - letramento crítico, multiletramentos, letramentos digitais e a multimodalidade.

É interessante observar que, para as PP, o DC-GO traz mais vantagens quando comparado ao CR, tendo em vista a abordagem de ensinar que subjaz à definição e organização de conteúdos e habilidades nesses documentos. O enfoque do DC-GO não está nos gêneros textuais/discursivos, como acontece no CR, que exigia que o planejamento das aulas do professor fosse orientado para gêneros textuais/discursivos, sem, em alguns casos, especificar os conteúdos gramaticais a serem abordados pelo professor. Portanto, o detalhamento dos conteúdos gramaticais que o DC-GO apresenta, segundo as PP, facilitou o planejamento das aulas, considerando que os gêneros textuais/discursivos não estavam contemplados nos livros didáticos que adotavam, tornando o planejamento difícil e demorado.

O detalhamento dos conteúdos, sequenciado por ano/série, encontrado no DC-GO faz com que as PP tenham uma visão positiva do DC-GO pois, de acordo com o que demonstraram nas entrevistas, elas acreditam em um ensino/aprendizagem mais tradicional da LI, baseado nas regras, vocabulário e tradução, com enfoque nos conhecimentos linguísticos, conteúdos esses ausentes, segundo elas, no CR. Isso fez com que o CR tivesse uma avaliação negativa, por parte das PP, fazendo com que seus pressupostos teóricos fossem reprovados e rejeitados por elas.

Em suma, em se tratando de um processo de implementação de um novo currículo, vemos, por meio dos dados apresentados, como entram em jogo diversas concepções sobre currículo, sobre ensinar e aprender uma LE, concepções essas que se originam dos documentos norteadores e que são trazidas também pelos atores envolvidos nesse processo – elaboradores e professores. Os dados apresentados nesta pesquisa apontam repetidamente para a importância da formação continuada do professor no processo de reforma curricular, que será tema da última seção deste capítulo.

### **3.4 Formação Continuada: caminhos para problematização do currículo e de práticas de ensino de língua inglesa na educação básica.**

O mapeamento das concepções do DC-GO, dos PE e das PP, exposto nas seções 3.1, 3.2 e 3.3, respectivamente, me levou a refletir sobre aspectos referentes à formação continuada de professores de língua inglesa. Como pode ser essa formação para que haja impactos nas

concepções dos professores de língua inglesa em exercício? Nesta seção, portanto, procuro responder ao terceiro objetivo específico desta pesquisa: problematizar aspectos da implementação do novo documento curricular à luz das concepções de currículo, de ensinar e aprender dos participantes.

Os dados apresentados nas seções anteriores me fazem perceber o quão complexo é o processo de implementação de um novo currículo. Uma política de ensino para a área de línguas pode trazer concepções as mais variadas sobre língua(gem), sobre ensinar e sobre aprender uma língua que tendem a refletir as crenças daqueles que se propuseram a elaborar tais diretrizes e concepções provenientes de outras políticas nacionais. Essas concepções, por sua vez, podem entrar em choque ou podem ser assimiladas/acomodadas pelos professores que irão transpor as diretrizes para sua prática de ensino, na forma de planos de aula, sequências didáticas e/ou projetos. Emoções de frustração e angústia podem surgir nessa transposição didática, principalmente em situações de conflito de crenças.

Como ponderado nas seções anteriores, a implementação de um novo documento precisa vir acompanhada de ações de formação dos profissionais da educação, que irão dar vida ao currículo nas salas de aula. Não é tarefa fácil pensar o formato e a duração de uma ação de formação continuada que possa beneficiar os professores de inglês. Senti isso durante o desenvolvimento de meu doutorado.

Para responder ao objetivo específico trazido no início desta seção, irei me valer de uma experiência em um curso de extensão de formação continuada, na modalidade a distância, que propus aos professores de inglês de uma cidade goiana. Esse curso não estava contemplado, inicialmente, nos objetivos da presente pesquisa, mas surgiu a partir de duas necessidades durante meu processo de doutoramento: o cumprimento de créditos relativos aos Seminários Temáticos de Pesquisa, que é uma exigência do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) para obtenção do título de doutor, conforme Resolução no 03/2020 do Colegiado do PPGEL e o propiciamento de algum tipo de ação de formação aos professores de inglês com os quais tive contato, que os proporcionasse reflexões acerca do novo documento curricular que começaria a ser implantado nas escolas a partir do ano de 2020. Uma das atividades aceitas na resolução do PPGEL para cumprimento dos créditos relativos aos Seminários Temáticos é a oferta de ações extensionistas, voltadas à comunidade externa e vinculadas à pesquisa do doutorando. Encontrei na proposta de uma ação extensionista em formato de oficina a oportunidade de, com base nos dados até então levantados junto às professoras participantes desta pesquisa, promover um espaço para discussão do DC-GO.

Assim foi idealizado, planejado e executado o Curso de Formação Continuada “Trilhando os caminhos das perspectivas do DC-GO Língua Inglesa”, com o objetivo geral de criar um espaço para discussão e troca de experiência entre professores de inglês sobre o Documento Curricular para Goiás (DC-GO). Dentre os objetivos específicos dessa ação estão: a) conhecer as principais mudanças propostas pelo DC-GO para o componente curricular LI; b) oportunizar o acesso a subsídios teóricos e práticos que norteiam o DC-GO LI; c) discutir e compartilhar práticas pedagógicas que podem garantir a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os alunos dentro da sua realidade escolar; d) avaliar de que forma se realiza o DC-GO na prática e ressignificar novas propostas de ensino de língua inglesa.

Procurei a Secretaria Municipal de Educação (SME) para pedir o apoio em relação à divulgação, estrutura e validação do curso. A pedido da coordenadora da SME, definimos que o curso teria 40h para que os professores pudessem usar o certificado para progressão horizontal na carreira docente. O convite foi feito para os professores pela SME e tivemos a participação de 14 professores de língua inglesa das escolas municipais e estaduais, dentre eles as quatro professoras participantes desta pesquisa.

O projeto de Formação Continuada “Trilhando os caminhos das perspectivas do DC-GO LI” foi realizado no período de 16 de novembro a 18 de dezembro de 2020 em 5 módulos com 8 horas cada. O programa pensado para os cinco módulos está descrito no quadro a seguir:

Quadro 11 - Descrição dos Módulos do Curso Formação Continuada “Trilhando os caminhos das perspectivas do DC-GO LI”

<b>Módulo</b>	<b>Conteúdos</b>
<b>I</b>	Apresentação do Projeto e seus objetivos Histórico e contexto de elaboração do DC-GO. DC-GO do ensino fundamental – concepções de linguagem/ ensino/ aprendizagem de Língua Inglesa
<b>II</b>	O Inglês como Língua Franca Por que inglês na escola regular?
<b>III</b>	Ensino crítico de língua inglesa: como é possível na escola pública?
<b>IV</b>	O DC-GO na sala de aula de língua inglesa: compartilhando experiências.
<b>V</b>	Elaboração e apresentação de aulas segundo os pressupostos do DC-GO: estratégias visando o desenvolvimento de um trabalho crítico.

Fonte: a autora

Para a realização do curso, como estávamos em tempo de pandemia de COVID-19, foram utilizadas as seguintes Plataformas: *Google Classroom* e *Google Meet*. Para cada encontro semanal realizado via *Google Meet* eram postados textos teóricos para leitura prévia dos cursistas no *Google Classroom*, juntamente com atividades que deveriam ser realizadas a partir das leituras para cada módulo. Eram atividades de reflexão sobre os textos, que possibilitavam que os cursistas compartilhassem suas impressões e entendimento acerca do material de estudo. Essas atividades abordaram os seguintes temas: “As 10 competências gerais do DC-GO e as possíveis contribuições para o componente curricular Língua Inglesa”, “A “Goianidade” no DC-GO - De que forma o documento sinaliza para um trabalho com a goianidade dentro do componente curricular LI? ”, “Inglês como Língua Franca” e “O que se entende por Letramento Crítico? ”.

No último módulo, os professores deveriam apresentar o planejamento de uma aula apoiada em algum dos pressupostos teóricos abordados nos módulos anteriores do curso. Os planos foram postados no *Google Classroom*. Com isso, intencionava que os professores pudessem pensar em formas outras de trabalhar a língua inglesa a partir do DC-GO, que poderiam extrapolar um trabalho tradicional com a língua inglesa, focado no ensino de gramática e vocabulário, com o qual alguns (se não muitos) dos professores estavam acostumados. Criou-se também um grupo no *WhatsApp* para interação entre os participantes, *feedback* e esclarecimento de dúvidas. Ao final dos encontros, foi solicitado aos professores que fizessem uma avaliação do curso por escrito, que foi postada no *Google Classroom*.

Com o objetivo de contribuir com as discussões no curso e trazer outras experiências pedagógicas aos professores cursistas, tivemos também a participação de duas professoras convidadas para o nosso curso. No encontro síncrono do módulo II tivemos a participação da Prof<sup>a</sup> Dr. Ana Paula Duboc, e no encontro do módulo IV contamos com a presença da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda Costa Ribas. As professoras convidadas apresentaram falas esclarecedoras e enriquecedoras sobre Inglês como Língua Franca e Letramento Crítico, respectivamente. No quadro a seguir, apresento um resumo com as datas dos encontros síncronos realizados no curso e os textos e materiais de apoio utilizados:

Quadro 12 - Trajeto “Curso Formação Continuada “Trilhando os caminhos das perspectivas do DC-GO LI.”

<b>Data</b>	<b>Professor Ministrante</b>	<b>Encontros</b>	<b>Programa</b>
16/11/2020	Prof <sup>a</sup> Doutoranda Carla Pereira de Oliveira	Plataforma <i>Google Meet</i>	Apresentação do Curso “Trilhando os caminhos das perspectivas do DC-GO LI”. Apresentação da Pesquisa de Doutorado “As crenças dos professores de LI e o contexto da reforma curricular de Goiás”
26/11/2020	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Ana Paula Martinez Duboc	Plataforma <i>Google Meet</i>	Discussão do texto 1: Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC – Ana Paula Martinez Duboc
03/12/2020	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Fernanda Costa Ribas	Plataforma <i>Google Meet</i>	Discussão dos textos 2 e 3  Texto 2: Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada – Viviane Pires Viana Silvestre.  Texto 3: “But When do I do Critical Literacy?” Perspectives for Designing Critical Literacy Activities in ELF Classrooms. – Érika Amâncio Caetano
10/12/2020	Prof <sup>a</sup> Doutoranda Carla Pereira de Oliveira	Plataforma <i>Google Meet</i>	Discussão do texto 4: O professor de Inglês e os Letramentos no Século XXI: Métodos ou Ética – Lynn Mario Trindade Menezes de Souza  Documento Curricular para Goiás – DC-GO
18/12/2020	Prof <sup>a</sup> Doutoranda Carla Pereira de Oliveira	Plataforma <i>Google Meet</i>	Apresentação feita pelos cursistas dos trabalhos finais, que consistiu na elaboração de um plano de aula, baseado nos preceitos teóricos do DC-GO; avaliação do curso.

Fonte: a autora

Como relatei nas seções anteriores deste capítulo de análise, o DC-GO foi proposto por dois elaboradores e apresentado aos professores de inglês que, seja por falta de oportunidade, desinteresse ou falta de agência, não colaboraram ativamente em sua construção. O documento traz em seus pressupostos pedagógicos concepções que, pelo menos do ponto de vista teórico, não são familiares às PP, tais como língua franca, língua como prática social, multiletramentos, letramento crítico, diversidade cultural, dentre outros. Além disso, algumas dessas concepções divergem das crenças das professoras sobre o que significa ensinar e aprender uma LE, o que as leva a rejeitar aquilo que entra em choque com seu sistema de crenças e a assimilar os pressupostos que mais convergem com suas crenças. Portanto, as PP tendem a privilegiar em



suas aulas um ensino mais tradicional, com foco em textos escritos, gramática, tradução e vocabulário da língua inglesa, trabalhando com as habilidades e conteúdos do DC-GO que remetem a esse enfoque.

Acredito que as habilidades descritas no DC-GO, tais como “(EF06LI17-A) Utilizar recursos linguísticos referentes a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros) para aprimorar interações discursivas por meio da oralidade e/ou escrita” (GOIÁS, 2018, p. 555), “(EF06LI20-A) Distinguir o uso do presente simples e do presente contínuo em situações comunicativas” (GOIÁS, 2018, p. 555) e “(EF08LI16-A) Apontar as características dos quantificadores (*some, any, many, much*) para se expressar em situações comunicativas” (GOIÁS, 2018, p. 559) serão mais facilmente reconhecidas pelas professoras e tenderão a ser escolhidas para serem desenvolvidas com os alunos.

Compreendo que 40 horas de curso de formação não seriam suficientes para que as PP aprimorassem suas práticas pedagógicas e ressignificassem aquilo que acreditam, abandonando práticas em sala de aula descontextualizadas. Como explicam Barcelos e Kalaja (2013, p. 3), “a mudança é gradual”<sup>95</sup>, marcada por “períodos de incerteza”. Pelo fato de as crenças estarem relacionadas à identidade dos professores, qualquer tentativa de mudança pode ser sentida como uma ameaça à identidade dos professores (KALAJA; BARCELOS, 2013). Vimos, na seção anterior, um exemplo desse tipo de ameaça à identidade das PP quando essas tiveram suas crenças desafiadas com um currículo – CR – que focalizava um ensino com base em gêneros textuais/discursivos.

Entretanto, entendo que o curso de formação continuada oferecido poderia ser visto como um começo, um espaço para desafios às crenças das professoras, um “ponta pé inicial” para a busca de conhecimentos, de significados para suas escolhas pedagógicas, de reflexão sobre suas crenças e ações em sala de aula, oportunizando aos professores olhares outros para o ensino e aprendizagem da língua inglesa na educação básica. Como ressaltam Barcelos e Kalaja (2013), p. 4, “as crenças dos professores continuam a ser vistas como uma das mais importantes chaves para compreender as cognições, conhecimentos e práticas dos professores, bem como seus processos de aprender a ensinar”<sup>96</sup>

Entendo que para que uma mudança de crenças e práticas do professor ocorra é de suma importância oportunizar espaços de diálogo e momentos para ele refletir, debater com os pares

<sup>95</sup> Original em inglês: “Change is gradual” (...) “periods of uncertainty” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 3).

<sup>96</sup> Original em inglês: “Teacher beliefs continue to be seen as one of the most important keys to understanding teachers’ cognitions, knowledge, and practices, as well as their process of learning to teach” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 4).

e contrastar suas práticas e suas crenças com novas informações, com novas concepções sobre ensinar e aprender línguas. Ao se depararem com inovações e com propostas de mudanças para o seu contexto de trabalho, fruto das transformações de um mundo contemporâneo, os professores poderão, assim, avaliá-las, para que possam ser aceitas e assimiladas (ou não) ao seu sistema de crenças.

Pajares (1992) descreve os processos de assimilação e acomodação para tratar da mudança de crenças. Esses processos são propostos por Posner *et al* (1982 apud PAJARES, 1992), que se apoiam na teoria de Piaget:

*Assimilação* é o processo pelo qual novas informações são incorporadas às crenças já existentes no sistema; *acomodação* ocorre quando novas informações não podem ser assimiladas e as crenças existentes devem ser substituídas ou reorganizadas. Ambos resultam em mudança de crença, mas a acomodação requer uma alteração mais radical<sup>97</sup> (PAJARES, 1992, p. 320).

Depreendo, das definições acima, que é muito mais fácil para um professor assimilar uma crença, quando essa já é convergente com outras crenças em seu sistema, do que mudar suas concepções para adequar uma nova informação. Além disso, de acordo com Barcelos (2007, p. 119), “quanto mais forte e enraizada uma crença, mais chance de que haja assimilação em vez de acomodação”. Uma alteração mais radical nas crenças do professor ocorre, segundo Posner *et al* (apud PAJARES, 1992), se ele estiver insatisfeito com suas crenças. Além disso, “as novas crenças precisam ser inteligíveis e parecerem plausíveis<sup>98</sup> antes que a maioria da acomodação possa acontecer<sup>99</sup>” (PAJARES, 1992, p.320). Como descreve Pajares (1992), para que aconteça uma mudança de crenças, o professor precisa ter uma percepção das suas crenças com insatisfatórias, e isso pode acontecer quando as crenças são desafiadas e quando ele não consegue assimilar crenças novas no sistema de crenças já existente. Ou seja, “esforços de assimilação precisam ser sentidos como malsucedidos” (PAJARES, 1992, p. 321). Diante de uma anomalia em seu sistema de crenças, a saída que os professores poderão encontrar será mudar, de alguma forma, para acomodar novas crenças, reduzindo, assim, a discrepância entre suas crenças (PAJARES, 1992). Pajares (1992) nos alerta, entretanto, que “se e quando a

<sup>97</sup> Original em inglês: “*Assimilation* is the process whereby new information is incorporated into existing beliefs in the ecology; *accommodation* takes place when new information is such that it cannot be assimilated and existing beliefs must be replaced or reorganized. Both result in belief change, but accommodation requires a more radical alteration. (PAJARES, 1992, p. 320)

<sup>98</sup> Não fica claro no texto de Pajares (1992) o que o autor quer dizer com crenças plausíveis. Minha leitura é que para que as novas crenças sejam acomodadas ao seu sistema, pelo professor, ele precisa sentir que a mudança de crenças é possível, é factível e que trará algum benefício para sua prática em sala de aula.

<sup>99</sup> Original em inglês: “new beliefs must be intelligible and appear plausible before most accommodation can take place” (PAJARES, 1992, p. 320).

mudança conceitual ocorre, as crenças recém-adquiridas devem ser testadas e consideradas eficazes, ou correm o risco de serem rejeitadas”<sup>100</sup> (PAJARES, 1992, p. 321). Essa consideração traz implicações para a maneira como podemos pensar em um curso de formação continuada de professores, como discuto adiante.

Considerando essas observações sobre o processo de mudança de crenças, entendo que apesar de os PE colocarem a formação continuada em primeiro plano para que ocorra a implementação do documento curricular para Goiás, como vimos na entrevista, parece que esse processo de formação dos professores de inglês não avançou da maneira produtiva como poderia ter avançado. Os estudos promovidos pelos PE para discussão do DC-GO serviram mais para que as PP reafirmassem crenças já existentes em seu sistema de crenças. Como visto na análise de dados, as PP tendem a se identificar mais com um ensino tradicional, baseado na gramática sequenciada e no ensino de vocabulário. Trata-se do tipo de abordagem de ensinar que mais converge com suas crenças sobre como o professor deve ensinar a língua inglesa e como os alunos aprendem essa língua-alvo. Trazer habilidades e objetivos em quadros engessados de conteúdos gramaticais e determinar o sequenciamento dos conteúdos, como faz o DC-GO, apesar de, a meu ver, não ser o ideal, de certa forma, traz segurança às PP e contribui para que sintam mais confiantes em resultados em se tratando do ensino de uma LE. Portanto, as concepções sobre língua, ensinar e aprender subjacentes ao DC-GO e à BNCC que mais convergem e se assemelham com as crenças dos professores serão aquelas mais valorizadas por eles e que influenciarão suas ações em sala de aula.

Compreendo que, dificilmente, haverá algum tipo de deslocamento ou mudança nas crenças das PP se elas apenas continuarem seguindo o que determina o DC-GO, sem a devida reflexão sobre os conflitos epistemológicos existentes no documento. Se com a proposição do DC-GO a expectativa dos elaboradores é que houvesse mudanças mais profundas no ensino de inglês nas escolas, para que esse não seja focado em estruturas gramaticais e lexicais e pudesse fomentar “a construção de repertórios linguísticos sobre diferentes temas de relevância social” por parte dos alunos, seria preciso ocorrer um processo de acomodação de novas crenças por parte dos professores. Essas crenças poderiam ser aquelas que refletem concepções de língua, de ensinar e de aprender com base nos pressupostos do letramento crítico, por exemplo.

Ou seja, para que houvesse um desafio ou um incentivo para a busca de mudança de atitude e uma ressignificação das crenças dos professores de inglês, a formação continuada

---

<sup>100</sup> Original em inglês: “if and when conceptual change takes place, newly acquired beliefs must be tested and found effective, or they risk being discarded” (PAJARES, 1992, p. 321).

poderia possibilitar espaços que oportunizassem a compreensão e o entendimento dos professores acerca dos pressupostos pedagógicos que norteiam o DC-GO. Sem esse espaço e momentos para crescimento e inovação, em que o professor seja desafiado a sair da sua zona de conforto, as diretrizes de ensino e aprendizagem que o documento traz, que incluem a língua inglesa como prática social, o inglês como língua franca, questões de diversidade e multiletramentos, dentre outros, ficarão apagados, isto é, não receberão a devida importância.

Acredito que o curso de formação continuada “Trilhando os caminhos das perspectivas do DC- GO LI” serviu às PP como um “despertar” para as inovações que estão presentes no DC-GO, como um espaço de trocas de experiências com seus pares e de repensar suas práticas e, conseqüentemente, de reavaliar suas crenças. Assim, o professor de inglês poderá buscar os subsídios necessários para assimilar essas inovações na sua prática e, possivelmente, ressignificar suas crenças quanto ao ensino oferecido aos seus alunos. De acordo com Barcelos (2007, p. 127), se faz necessário oportunizar esse espaço de “desafio e questionamento das crenças, para que assim possam surgir *“momentos catalisadores de reflexão”*, ou seja, *“gatilhos promotores de problemas, dúvidas, ou perguntas que geram uma consciência de crenças existente e seu possível questionamento no dizer e no fazer”* (BARCELOS, 2006, p. 26).

Nos excertos abaixo, que foram retirados da avaliação final do curso feita pelas PP desta pesquisa, pode-se perceber como o curso proporcionou, de certa forma, um despertar para as mudanças nas concepções sobre língua(gem), ensinar e aprender que são sinalizadas em partes do texto do DC-GO:

### Excerto 22

22.1 Muito positivo participar desse curso, nosso contato com o DC-GO num primeiro momento foi apenas para analisar a estrutura do documento. O curso nos abriu o olhar para a proposta pedagógica e nos motivou a atuar de forma mais dinâmica em sala de aula. Foram **dias de estudo, pesquisa e mudança de olhar**, me sinto motivada a estudar e ler e conhecer o documento (Marta).

22.2 O curso em análise **propiciou aos professores de Língua Inglesa um momento ímpar para refletir e compreender os objetivos propostos pelo novo DC-GO**. Trouxe aos cursistas um **olhar diferenciado** em relação ao ensino de língua inglesa...de forma simples e clara mostrou a importância de um ensino voltado para a realidade e vivência dos alunos. Desta forma tornar-se-a o ensino atrativo e concreto aos alunos (Márcia).

22.3 Vi e compreendi que tenho muitos caminhos a percorrer. Tentarei tornar minhas aulas mais dinâmicas e interessantes para os alunos, **não mais se preocupando somente com a gramática pura. Mostrar aos alunos que eles podem ser protagonistas da aula** e conhecedor da língua inglesa, mas agora com o **status de língua franca** (Irene).

Com essa avaliação das PP, pode-se inferir que houve um certo aprimoramento no conhecimento e perspectivas dos cursistas quanto aos pressupostos pedagógicos que embasam o DC-GO, e que eram antes desconhecidos ou pouco conhecidos pelos professores. Percebo isso a partir dos comentários de Marta sobre sua “mudança de olhar” e de Márcia quando comenta sobre “o olhar diferenciado em relação ao ensino da língua inglesa”, proporcionado com os estudos e reflexões que ocorreram durante o curso. Convém mencionar que outros professores que completaram o curso também apontaram como positivos os momentos de “troca de experiências”, “interação”, “discussão” e “debates” com os pares, que aconteceram durante os encontros através da plataforma *Google Meet*. Esse contato das participantes cursistas com possibilidades outras de ensinar a língua inglesa fornecidas pelos textos que foram lidos e discutidos durante o curso e pelas palestras com as professoras convidadas pode ter servido, a meu ver, como “gatilho” (BARCELOS, 2007), isto é, disparado um novo olhar para o ensino e aprendizagem através dos preceitos pedagógicos do documento, como podemos conferir nos excertos acima da avaliação do curso quando as PP pontuam que o curso teve um caráter motivador e permitiu que reconhecessem uma nova perspectiva quanto ao ensino de língua inglesa, com os alunos como protagonistas do processo de aprendizagem, como vimos no excerto 22.

Além disso, a menção das PP ao “ensino voltado para a realidade e vivência dos alunos”, “não mais se preocupando com a gramática pura” ressoa alguns dos pressupostos do letramento crítico discutidos no curso, que passam a permear o discurso das participantes. Como ressaltam Jordão e Fogaça (2007, p. 91), “o professor deve dar oportunidades aos alunos de construir e negociar significados de forma coletiva, de rever suas crenças e de questionar as implicações de suas visões de mundo”, partindo do conhecimento dos alunos acerca do seu contexto de vivência e capacitando-o a serem autores de suas histórias.

Os textos que os professores cursistas leram e discutiram nos encontros do curso de formação continuada foram escolhidos por trazerem exemplos de práticas pedagógicas segundo os pressupostos do letramento crítico. Com isso, meu objetivo era que os pressupostos teóricos do letramento crítico ficassem mais claros aos professores com a ilustração de atividades práticas. Por exemplo, o texto de Silvestre (2014) traz uma atividade com o gênero textual/discursivo “cartão postal”, proposta pela autora como forma de complementar a proposta do livro didático então adotado na escola. Esse exemplo de trabalho com gêneros textuais/discursivo na aula de inglês permitiria desafiar a crença dos PP de que o ensino por

meio dessa abordagem é mais difícil e que os alunos não apresentam um bom desempenho na língua inglesa a partir desse tipo de enfoque metodológico.

Silvestre (2014) traz também em seu artigo a proposta de um concurso de artes realizado com os alunos de uma sala de ensino fundamental, em torno da temática de inclusão social. A atividade foi proposta tendo em mente “princípios éticos de cuidado com o outro” (SILVESTRE, 2014, p. 76). Com esse trabalho, como pontua a autora, foi possível “repensar (tanto alunos/as como nos professores/as) e desnaturalizar muitos preconceitos que trazíamos acerca da temática da inclusão escolar” (SILVESTRE, 2014, p. 76).

Por sua vez, o texto de Caetano (2020) traz princípios para o planejamento de aulas que fomentassem a criticidade dos alunos, ou seja, atividades que englobam “a leitura e a discussão de diferentes textos de forma que, através deles, é possível prover oportunidades aos estudantes de reflexão crítica e transformação na maneira como veem o mundo e interagem com sua realidade” (CAETANO, 2020, p. 285). Como exemplo, a autora apresenta uma atividade prática para a aula de língua inglesa, desenvolvida com alunos do ensino médio, que envolve o trabalho com o gênero charge, instigando a leitura e a reflexão dos alunos sobre uma charge acerca de protestos que vinham ocorrendo no Brasil.

Por fim, o texto de Menezes de Souza (2011), discutido em um dos encontros com os professores, aborda os conceitos de “novos letramentos”, “responsabilidade ética do professor”, “dissenso” e “letramento crítico x pedagogia crítica”. Traz um questionamento importante que gostaria que os professores refletissem a respeito ao preparar suas aulas de inglês: “como é que nós vamos ensinar os nossos aprendizes a lidar com essas diferenças sociais que permeiam essa complexidade do mundo de hoje, sem levar os nossos aprendizes a quererem eliminar as pessoas que são diferentes, o que acaba gerando violência?” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 286). Considerando que o DC-GO enfatiza em seus pressupostos pedagógicos que ensinar a língua inglesa é valorizar a diversidade social e cultural, bem como a pluralidade de visões de mundo, promovendo diálogo e evitando preconceitos e discriminações, julguei que a leitura do texto de Menezes de Souza, ao trazer esse tipo de reflexão, poderia ser inspiradora aos professores. Poderia levá-los a (re)pensar sobre como lidar com a diversidade e a complexidade que são características da vivência em sociedade e como planejar aulas que abordem essas temáticas.

Além disso, o texto de Menezes de Souza (2011) defende uma definição de leitura enquanto o eu (por exemplo, o aprendiz) produzindo significação, que não tem a ver somente com o entendimento do aluno sobre um texto, mas com “a relação entre os contextos de leitura

e os contextos de produção de texto” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 297). Essa definição dialoga com a concepção de linguagem explicitada nos pressupostos do DC-GO, que concebe “a linguagem como uma forma de produção de sentidos” (GOIÁS, 2018a, p. 517) e se distancia da concepção de leitura que transparece nos quadros de conteúdos do DC-GO, quando esse documento, por exemplo, estabelece um trabalho mais instrumental com a LI, ao definir a seguinte habilidade para o 7º ano: “Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto (parágrafos) para discutir sobre o assunto abordado”.

Como vimos na seção 3.1, os quadros de conteúdos e habilidades descritos no DC-GO que o professor deve trabalhar com os alunos no ensino fundamental apresentam visões de língua(gem), ensinar e aprender uma LE que não dialogam com as concepções explicitadas em outras partes do documento. São esses quadros que tendem a orientar o trabalho do professor no planejamento das aulas. Portanto, pretendi, com os textos escolhidos, debater com os professores pressupostos do letramento crítico que apareciam no DC-GO e que, pela análise das entrevistas com as PP, pareciam não ser tão familiares aos professores. Acredito que debater esses pressupostos, bem como ideias de como transpor esses pressupostos para uma aula de língua inglesa na educação básica poderia contribuir com a formação e a atuação do professor de inglês nesse contexto e inspirar um trabalho menos engessado e tradicional na escola.

Os encontros realizados via *Google Meet*, que contaram com a presença das Profas. Ana Paula Duboc e Fernanda Ribas, também abriram espaço para que os professores cursistas esclarecessem dúvidas acerca das teorizações com as quais estavam entrando em contato no curso. A Profa. Ana Paula Duboc ressaltou em sua fala os conflitos epistemológicos encontrados na BNCC e que também são abordados pela pesquisadora em seu artigo “Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC”, lido previamente pelos professores cursistas. Além disso, esclareceu, em sua visão, o que significa ensinar a língua inglesa como língua franca, discussão essa que parece ter marcado os professores cursistas, considerando que vários mencionaram o conceito na avaliação do curso, incluindo Irene, participante desta pesquisa.

A Profa. Fernanda Ribas, por sua vez, fez uma fala sobre o tema: “Ensino crítico de língua inglesa: como é possível na escola pública? Em sua apresentação, a pesquisadora abordou o conceito de criticidade e as premissas de um trabalho com letramento crítico, além de ter apontado brechas na BNCC para o desenvolvimento de um trabalho crítico nas aulas de inglês, analisando algumas habilidades elencadas no documento que poderiam ser aproveitadas pelos professores para um trabalho menos engessado e tradicional com a língua inglesa. O

objetivo de sua fala era que os professores cursistas reconhecessem possibilidades para um trabalho com a língua inglesa que valorizasse mais a função social e política dessa língua e menos sua função tecnicista e instrumental.

Como já mencionado, para a realização do último módulo do curso, foi solicitado aos participantes cursistas a elaboração e apresentação de uma aula que refletisse os pressupostos pedagógicos do DC-GO. A intenção era que os professores cursistas pensassem em estratégias que visassem o desenvolvimento de um trabalho crítico nas aulas de inglês, de acordo com as leituras propostas durante o curso. Também considerava ser importante que os professores socializassem com seus pares suas propostas, dificuldades e angústias na preparação desses planos.

Ao observar os planos de aula elaborados pelas PP durante o curso de formação, um deles me chamou atenção, por deixar transparecer várias crenças que remetem a abordagens de ensinar diversas; de um lado, percebo propostas de atividades de remetem a formas de ensinar tradicionais, em que o léxico, a gramática e a tradução/versão ganham destaque; de outro, propostas que rompem com um trabalho cristalizado com a língua inglesa e remetem a abordagens de ensinar mais contemporâneas e inovadoras.

O plano de aula foi elaborado pela professora Márcia para o 6º ano e foi escolhido o gênero textual “Receita Culinária”. A aula teve como enfoque, além da leitura e compreensão do texto, a introdução do conteúdo gramatical “verbos no imperativo”. A professora apresenta a receita de “Cookies - Biscoitos” na língua alvo, fazendo a introdução do gênero textual/discursivo por meio de explicações em língua materna. Logo em seguida, apresenta uma lista de palavras extraídas da receita com as respectivas traduções. As perguntas de compreensão sobre o texto figuram em inglês, e estão com as respectivas traduções ao lado. Trata-se de perguntas que levam os alunos a refletir sobre características do gênero textual “receita” e não especificamente sobre o conteúdo da receita em si. Na sequência, o plano introduz o conteúdo gramatical – verbos no imperativo - em português. O plano finaliza com uma atividade que requer dos alunos a pesquisa de receitas típicas da culinária goiana, como reproduzimos a seguir:



Imagem 12 - Plano de aula da participante cursista Márcia para o 6º ano

**CURSO: TRILHANDO OS CAMINHOS DAS PERSPECTIVAS DO DC-GO LÍNGUA INGLESA**  
**Professora : Carla**  
**Nome:** \_\_\_\_\_ **Data: 17-12-2020**

**Plano de Aula- DC-GO –Língua Inglesa**

**Componente Curricular:** Língua Inglesa  
**Ano:** 6º ano  
**Unidade Temática:** Conhecimento Linguístico e Prática de Leitura  
**Duração:** 2 aulas  
**Objeto de conhecimento/ conteúdo:** Verbos : Imperativo  
**Habilidades:**

(EF06LI21-A) (Re)Conhecer e compreender o imperativo nos textos injuntivos (manuais de jogos, receitas culinárias, receitas médicas, entre outros) para entender e usar as instruções e comandos.  
(GO-EF06LI27) Ler diferentes textos, observando a pronúncia, a entonação e ritmos empregados para respeitar a diversidade linguística.  
(EF06LI09-A) Localizar informações específicas em textos para realizar uma leitura mais detalhada, inferindo significados.

**Motivação Inicial:**  
Numa conversa informal, apresentar o assunto que será tratado na aula falar do gênero textual receita culinária observando estrutura , aplicabilidade e função social.

**Recursos didáticos:**  
Uso de dicionário, texto impresso

**Metodologia:**

Aula expositiva ,Leitura compartilhada e atividades impressas.


**Desenvolvimento:**

-Apresentar o assunto a ser trabalhado  
-Distribuir texto impresso. Ler e pedir que os alunos façam as inferências de forma oral.

**Cookies (Biscoitos)**

Ingredients:

- margarine – 150g;
- sugar – ¾ cup of tea;
- brown sugar – 1 cup of tea;
- egg – 1 unity;
- wheat flour – 1 ¾ cup of tea;
- baking powder – 1 soup spoon;
- chopped chocolate (milk or bitter) – 300g;
- cinnamon and vanilla – optional.



Fonte: Planejamento professora cursista Márcia.

Imagem 13 - Plano de aula da participante cursista Márcia para o 6º ano

Preparing:

1. Add margarine, sugar and brown sugar to beat in a large bowl until uniform.
2. Place the beaten egg and continue mixing. While still stirring, add wheat flour, cinnamon and vanilla (if you want the last ones).
3. Finally, add the baking powder.
4. Make small balls using your hands and place them in a greased pan (to prevent them from sticking), leaving a space between each one.
5. Place the pan in a preheated oven at 200 degrees Celsius for about 20 minutes or until the cookies become darker.

Sugestões de perguntas :

- Vocês já tiveram oportunidade de ler um texto com essa estrutura em português? A que gênero textual ele pertence?
- Qual o objetivo do leitor ao ler um texto como esse?
- Que palavras você consegue identificar e traduzir para o português?
- Apresentar expressões mais usadas na cozinha:

Em algumas ocasiões, é comum utilizar palavras e expressões próprias do contexto no qual estamos inseridos. Por exemplo, um estudante de Direito começa a ter contato com termos específicos e que fazem parte do dia a dia de um profissional da área. Assim acontece com médicos, biólogos, engenheiros e tantos outros.

Sabemos que os ambientes também influenciam nessa questão e que existem vocabulários voltados para aeroportos, escolas, restaurantes, entre outros. Logo, é natural que com a culinária não seja diferente e que nesse aspecto também exista um conjunto de palavras especial. Veja a seguir alguns exemplos de quais são as mais utilizadas na cozinha.

• add – adicionar ou acrescentar;	• cut – cortar;
• bake – assar;	• fork – garfo;
• carve – cortar em pedaços;	• fry – fritar;
• cup – xícara;	• fridge – geladeira;
• boil – ferver ou cozinhar em água fervente;	• garbage – lixo;
• braise – refogar;	• grate – ralar;
• broil – gratinar;	• grease – untar;
• chop – picar;	• grill – grelhar;
• cook – cozinhar;	• knife – faca;
	• heat – esquentar;

Fonte: Planejamento professora cursista Márcia

Imagem 14 - Plano de aula da participante cursista Márcia para o 6º ano

- |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|
| • melt – derreter;          | • serve – servir;           |
| • mix – misturar;           | • slice – fatiar;           |
| • oven – forno;             | • smoke – defumar;          |
| • peel – descascar;         | • sprinkle – salpicar;      |
| • pot – panela;             | • spoon – colher.           |
| • plate – prato;            | • stir – mexer;             |
| • roast – assar;            | • stove – fogão             |
| • roasting pan – assadeira; | • toast – torrar ou tostar; |
| • season – temperar;        | • whisk – bater.            |

**Ler o texto e responder às questões propostas?**

- 1)- How are the recipes presented? ( Como as receitas são apresentadas? )
- 2)- Which item comes first? Title? Preparation? Ingredients?( Qual item vem primeiro? Título? Preparação? Ingredientes?)
- 3)- What are the general items included in a recipe? (Quais são os itens gerais inclusos em uma receita?)
- 3)- Are there any pictures? (Existem algumas imagens?)
- 4)- What is the reason for a picture illustrating a recipe? Qual é o motivo de uma foto ilustrando uma receita?
- 5)- What is the main communicative function of a recipe? Qual é a principal função comunicativa de uma receita?
- 6- Os verbos utilizados para direcionar o passo a passo de uma receita são usados no modo imperativo. O modo imperativo expressa ideia de ordem, pedido, conselho, direcionamento ... Volte ao texto e tente encontrar os verbos abaixo em inglês. Use o dicionário ou vocabulário de apoio.
  - a- adicione-
  - b- coloque-
  - c- faça-
- 7 – Como atividade complementar, pesquisem com seus familiares uma receita da nossa culinária goiana, que na aula seguinte iremos realizar uma atividade escrita com uso do dicionário e do aplicativo google tradutor.
- 8- Analisar as receitas pesquisadas e eleger uma para a prática de escrita.

O plano de aula de Márcia ilustra suas variadas crenças sobre ensinar e aprender uma LE. Crenças sobre ensinar mais tradicionais, observadas na entrevista e no plano de aula desenvolvido pela professora no período de pandemia (relatados na seção 3.3), emergem também no plano apresentado no curso de formação, por meio de atividades que enfocam a tradução e a gramática. No entanto, ao contrário do que fora observado no plano de aula anterior, apresentado na seção 3.3 (sobre partes do corpo), este traz a gramática de forma contextualizada, abordada a partir do gênero textual/discursivo escolhido (receita). Além disso, neste plano, o aluno é encorajado a ter uma participação mais ativa nas aulas, uma vez que lhe é solicitado fazer uma pesquisa sobre receitas goianas. Vejo, com essa atividade, a tentativa da professora em trabalhar com o conceito de goianidade que figura no DC-GO, valorizando os hábitos, costumes e tradições locais, talvez, o início do processo de des/reconstrução de sua prática a partir da formação continuada.

Convém ressaltar que, na primeira entrevista realizada com Márcia, ela demonstrou certa resistência em relação ao CR adotado no estado de Goiás até o ano de 2019, o qual era baseado primordialmente em gêneros textuais/discursivos. Para ela, a abordagem de gêneros textuais/discursivos “dificulta o trabalho e viabiliza aglomeração de conhecimento em um único gênero por bimestre”. Interessante observar, no entanto, que foi essa abordagem a escolhida por Márcia quando foi solicitado que colocasse em prática os pressupostos teórico-metodológicos do DC-GO em prática, na forma de um plano de aula. Isso mostra o quanto a acomodação de novas crenças pode ser um processo difícil. Esse plano de aula exemplifica como certas crenças são mais facilmente assimiladas, ou seja, incorporadas ao sistema de crenças do professor, já existente – ou seja, Márcia incorpora o gênero textual/discursivo em suas aulas, com os quais, provavelmente, já vinha trabalhando até 2019, mas não altera significativamente sua forma de trabalhar a língua inglesa, mantendo exercícios de gramática e tradução.

Entendo que o estudo e as reflexões teórico-metodológicas proporcionadas no curso de formação continuada não necessariamente impactaram as crenças e as práticas dos professores a ponto de modificá-las significativamente. Trata-se de um processo a formação docente. Como pontua Freeman (1989 *apud* Barcelos, 2007, p. 116), sobre o processo de mudança de crenças, “a mudança nem sempre significa modificação da ação, mas sim da consciência do que se faz”. Borg (2003, p. 91) também afirma que “a mudança de comportamento não implica mudança cognitiva, e esta última também não garante mudanças

no comportamento”<sup>101</sup>. Mesmo sem garantias de mudança de comportamento, penso que proporcionar aos professores maior sensibilização sobre sua prática já é algo benéfico.

É importante ressaltar, portanto, que o trabalho final solicitado aos cursistas não tinha como objetivo reunir dados que me levassem a analisar a ocorrência de quaisquer tipos de mudança de crenças das PP. Seria ingênuo de minha parte acreditar que apenas um mês de um curso de formação continuada exerceria tal impacto. Esse curso, portanto, não foi desenhado na tentativa de provocar a mudança de crenças das PP e não deve ser visto como modelo a ser seguido, pois teve suas limitações.

A primeira limitação foi a carga horária de 40h e a época do ano em que foi oferecido (final do mês de novembro de 2020), época essa em que os professores estavam sobrecarregados com o fechamento do ano letivo e com as mudanças nos procedimentos escolares a partir do trabalho remoto. A segunda limitação foi o curto tempo destinado a tarefas mais práticas. Somente no módulo 5, os professores tiveram que completar uma atividade que requeria a reflexão sobre o novo documento curricular, a reflexão sobre suas aulas e a ressignificação das teorias estudadas nos módulos anteriores. Acredito que mais atividades práticas como esta seriam necessárias e maior tempo destinado à discussão dos planos de aula elaborados por cada professor cursista. Além disso, talvez o planejamento colaborativo, ou seja, a proposição de projetos em conjunto pelos professores de diferentes escolas e sua aplicação (testagem) poderia ser também uma ação que renderia reflexões profícuas acerca do ensino de língua inglesa nas escolas goianas à luz do referencial teórico estudado, sempre considerando as especificidades locais.

Ao discorrerem sobre o processo de ressignificação de crenças, Barcelos e Kalaja (2013, p. 3) explicam que

para que uma mudança ocorra, os professores devem primeiro tornar suas crenças explícitas (antes de desejar mudá-las), ter a oportunidade de refletir sobre por que certas práticas e crenças podem funcionar melhor do que aquelas a que estão acostumados e, finalmente, ter a chance de experimentar alternativas práticas<sup>102</sup> (Feiman-Nemser & Remillard, 1996).

---

<sup>101</sup> Original em inglês: “behavioural change does not imply cognitive change, and the latter (...) does not guarantee changes in behaviour either” (BORG, 2003, p. 91).

<sup>102</sup> Original em inglês: “for a change to occur teachers must first make their beliefs explicit (before wishing to change them), be given opportunities to reflect on why certain practices and beliefs might work better than those they are used to, and finally be given the chance to try out alternative practices (Feiman-Nemser & Remillard, 1996)” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 3).

No curso de formação continuada, os professores cursistas tiveram chances de experimentarem alternativas práticas durante o último módulo do curso. Houve não apenas o planejamento de uma aula, como também a socialização dos planos no último encontro realizado via *Google Meet*. No entanto, não houve de forma sistemática, ou seja, por meio de tarefas específicas durante o curso, a oportunidade de os professores cursistas refletirem sobre suas próprias crenças e perceberem como essas estão refletidas em seus planos de aula. Enquanto colega de trabalho das professoras cursistas, não me via em uma posição confortável para questionar os planos de aula por elas apresentados e suas crenças. Essa pode ser vista como mais uma limitação do presente curso.

Como ressaltado anteriormente, o processo de mudança de crenças é complexo, dinâmico e gradual, pois velhas crenças precisam ser desconstruídas para dar lugar para que outras sejam reconstruídas, o que pode causar “períodos de confusão e frustração”<sup>103</sup> (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 4), além de “idas e vindas, reconstrução e reavaliação” (BARCELOS, 2007, p. 124). Por isso, penso que para encorajá-lo em um curso de formação continuada é necessário pensar em estratégias que possam ser implementadas de forma que sejam postos desafios, mas sem que estes sejam sentidos como altamente ameaçadores à identidade dos professores, construindo um lugar acolhedor e de respeito aos profissionais envolvidos.

---

<sup>103</sup> Original em inglês: “periods of confusion and frustration” (BARCELOS; KALAJA, 2013, p. 4).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar as concepções trazidas pelo novo documento curricular da Rede Estadual de Goiás para a área de língua inglesa – o DC-GO - e investigar como professores de inglês e elaboradores do currículo significam tal proposta em se tratando do ensino e aprendizagem de língua inglesa. Para atender a esse objetivo geral, lancei três perguntas de pesquisa, que refletem os objetivos específicos deste estudo. Para respondê-las, fiz o estudo e comparações da BNCC e do DC-GO levando em conta tbm documento curricular anterior e o DC-GO Ampliado e consultei na literatura embasamentos teóricos e subsídios para a análise dos respectivos documentos, procurando identificar concepções de língua(gem), de ensinar e de aprender no novo documento curricular. Realizei entrevistas com dois professores responsáveis pela elaboração do novo documento curricular e com quatro professoras de língua inglesa de duas escolas de uma cidade goiana, no intuito de depreender como significam o processo de implementação do DC-GO. Expus, assim, as crenças desses participantes sobre o DC-GO, bem como sobre ensinar e aprender a LI na escola. Por fim, discuti o processo de implementação curricular a partir das concepções identificadas, me embasando em uma experiência em um curso de extensão de formação continuada que propus, na modalidade à distancia, envolvendo os quatro PP e outros professores de língua inglesa de uma cidade goiana.

Após as análises e comparação dos documentos, percebi que o O DC-GO é um documento curricular norteado pela BNCC, em toda organização estrutural, desde pressupostos teóricos, perpassando pelas competências e, até mesmo, as habilidades que constam no componente curricular língua inglesa de 6º ao 9º ano. A diferença entre as habilidades indicadas na BNCC e no DC-GO é que em algumas habilidades, no DC-GO, foi acrescentada a indicação de finalidade de alguns conteúdos didáticos e, em outras, houve alguma modificação de verbos na descrição das habilidades. Na consulta pública feita com os professores da rede, foi informado que eles não poderiam fazer modificações significativas no DC-GO (retirando habilidades, por exemplo), mas apenas dar sugestões de acréscimos nas habilidades. Isso explica as pequenas modificações feitas na descrição das habilidades do DC-GO.

Além disso, o grande diferencial do DC-GO em relação à BNCC é que este último coloca como marco o conceito de goianidade, que seria o documento curricular atender as especificidades do povo goiano. Como ressalta o DC-GO, “o DC-GO aproxima a legislação curricular vigente em nosso país da realidade goiana” (GOIÁS, 2018, p. 437). Nesse quesito, não acredito que o DC-GO conseguiu, de forma efetiva, atingir esse objetivo, considerando que

o conceito de goianidade não foi explorado nos quadros de conteúdos e habilidades, apenas aparecendo no documento como um adendo.

Em geral, tanto na BNCC, como no DC-GO, existem vários embates e contradições, que Duboc (2019) chama de conflitos epistemológicos. São contradições entre o que DC-GO afirma almejar para o ensino da língua inglesa, revelado nos pressupostos teórico-metodológicos do documento, e como esses pressupostos teórico-metodológicos são transpostos didaticamente na forma de conteúdos e habilidades para cada etapa do ensino fundamental.

Por exemplo, um desses conflitos epistemológicos diz respeito ao ensino de inglês com o status de língua franca. Essa concepção de língua, de inglês como língua franca, no DC-GO e na BNCC, mostra-se conflituosa quando analisamos os quadros das habilidades que devem ser trabalhadas do 6º ao 9º ano. Esses quadros especificam os conteúdos gramaticais que devem ser abordados para cada ano escolar, o que parece não dialogar com uma concepção de inglês como língua franca, que aponta para a diversidade, para a heterogeneidade de uso do inglês (e não sua padronização).

Mais conflitos encontramos nas concepções que os documentos trazem, que se referem ao respeito à diversidade cultural, social, política e religiosa, à heterogeneidade e ao engajamento do estudante no mundo globalizado. Quando se analisam as habilidades que os alunos precisam adquirir, nos dois documentos, tanto no DC-GO quanto na BNCC, encontra-se uma padronização dos conteúdos a serem trabalhados na sala de aula com os alunos. Como trabalhar a diversidade, em todos os seus aspectos e dimensões, se temos o engessamento dos conteúdos? A meu ver, o professor fica impossibilitado de atender a heterogeneidade das suas salas de aula.

Ficam claros também os embates que ambos os documentos (DC-GO e BNCC) apresentam no que diz respeito ao trabalho com as múltiplas linguagens, à ênfase no desenvolvimento da criticidade e da cidadania ativa dos aprendizes e à construção de sentidos nas aulas de LI, produzindo outras formas de ver o mundo. Através das habilidades que os documentos apresentam, com exceção de algumas, se seguidas à risca pelo professor, parece ser difícil concretizar, com as aulas de inglês, um ensino que proporcione aos alunos a reflexão necessária de como ser um cidadão ativo em uma sociedade globalizada, criando sentidos e ampliando sua visão de mundo.



O DC-GO, como a BNCC, é um currículo que não traz inovações. O ensino tradicional, da gramática, parece ainda nortear o documento e, conseqüentemente, acabará nortear o trabalho do professor em sala de aula, pois este descreve os tempos verbais que o professor deverá ensinar em cada bimestre em todos os anos do ensino fundamental. Inevitável não comparar o DC-GO com o CR (2012), utilizado na rede estadual antes do DC-GO. Tratava-se de um currículo baseado em gêneros textuais/discursivos, que tentava romper com o engessamento dos conteúdos e o uso da gramática tradicional. A proposta de um novo documento curricular deveria, a meu ver, trazer inovações em se tratando do ensino/aprendizagem de línguas nas escolas. Como professora de língua inglesa, não acredito que houve avanços com a proposição do DC-GO.

No geral, em se tratando do DC-GO enquanto texto norteador do trabalho no ensino básico, vejo um documento que almeja um aluno ideal, padronizando conteúdos e enfatizando um ensino mais convencional, nos moldes tradicionais, mais facilmente replicável na escola. Esse tipo de documento, com teor prescritivo, ao ser inserido em contextos em que os professores não apresentam uma boa formação, dificilmente permitirá o engajamento do professor com as propostas inovadoras, que ele sinaliza em seus pressupostos pedagógicos, a não ser que haja uma sólida formação dos professores.

Em se tratando do DC-GO e seus reflexos no contexto de pesquisa investigado, por um lado, percebo que o DC-GO trouxe sentimentos de maior realização aos professores, por determinar os conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidos nas aulas de inglês em cada etapa do ensino fundamental, o que pode facilitar o planejamento das aulas. Além disso, como mostrei, os quadros de conteúdos e habilidades do DC-GO trazem concepções sobre língua(gem), ensinar e aprender, com as quais as professoras participantes desta pesquisa já estavam familiarizadas. Por isso, essas concepções foram mais facilmente aceitas e assimiladas pelas participantes, que viram no DC-GO, finalmente, a oportunidade de trabalhar como desejavam.

Por outro lado, entendo que se a expectativa com o DC-GO é provocar mudanças nas abordagens de ensinar a LI, adotadas na escola, de forma a promover “mais qualidade e equidade na aprendizagem dos estudantes” (GOIÁS, 2018a, p. 439), a formação integral dos aprendizes e sua participação em diversas práticas de linguagem, com mais autonomia e protagonismo, os quadros de conteúdos e habilidades teriam que ser ressignificados (ou até excluídos), de forma a se evitar um engessamento de conteúdos. Ainda, seria preciso um

investimento em ações de formação continuada para que os professores pudessem entender os pressupostos teórico-metodológicos que embasam o DC-GO e seus conflitos.

No final, caberá ao professor o que chegará no “chão da sua sala de aula”. Da forma como está proposto, o DC-GO deixa “brechas” para que o professor escolha como vai trabalhar: se nos moldes dos pressupostos teórico-metodológicos, que sinalizam para possíveis inovações nas formas de ensinar e aprender LI na escola, apoiando-se nas habilidades e conteúdos do documento que permitem esse tipo de trabalho, ou se nos moldes dos quadros das habilidades, voltando-se mais para o ensino de conteúdos linguísticos e estratégias de forma progressiva. Ou, até mesmo, se vai optar por mesclar ambas as abordagens. As concepções de ensinar e aprender trazidas no DC-GO não precisam ser vistas como conflitantes apenas, mas podem ser tratadas como complementares pelo professor na elaboração de suas aulas.

Ficou claro que as professoras participantes não tiveram oportunidades de formação continuada para conhecer a fundo o documento curricular, e desenvolver sua agência no trabalho com seus pressupostos, apesar de ele vir ao encontro de suas concepções de ensinar e aprender. As professoras participantes encontram nesse documento o detalhamento dos conteúdos e o sequenciamento desses por ano/série tão desejado, o que as leva a ver esse documento positivamente. O DC-GO acaba, assim, trazendo impactos positivos na prática de ensino dessas professoras e em suas emoções.

Essa pesquisa reforçou, assim, a importância de uma formação continuada em um processo de implementação curricular, principalmente quando se almejam, de fato, inovações nas escolas e não a perpetuação de antigas práticas. Ações de formação continuada podem trazer aos professores momentos de aprimoramento, conhecimento, troca de experiência e ressignificação de suas crenças e, quem sabe, mudanças de atitude na sala de aula de língua inglesa. O DC-GO pôde provocar certos deslocamentos na reflexão dos professores e em sua forma de trabalhar a LI, como mostramos na seção 3.3. Entretanto, de acordo com Barcelos (2006, p. 26), “é importante que haja espaço e oportunidades [...] para professores para desafios e questionamento de crenças, para que assim possam surgir “momentos catalisadores de reflexão”.

A formação continuada é importante para que o professor reconheça nas políticas de ensino, que muitas vezes chegam na escola “de cima para baixo”, as concepções que as embasam e possam refletir sobre como se alinham (ou não) a elas e como essas podem nortear suas decisões e planejamentos de ensino. Sendo assim, a formação continuada seria o lugar

ideal para esse momento de estudo, reflexão e conhecimento de um documento que traz pressupostos teóricos ainda pouco familiares para os professores. Entendo que, sem uma formação sólida para os professores, em que haja “momentos catalisadores de reflexão”, (BARCELOS, 2006, p. 26) para compreensão acerca dos pressupostos teórico-metodológicos dos documentos oficiais e uma busca de mudança de atitude, ressignificação das crenças e os subsídios necessários, a reforma curricular não acontece com sucesso na sala de aula, que é onde deveria acontecer.

Como professora da escola pública, me vi em um momento de reflexão e ressignificação das minhas próprias crenças no meu processo de doutoramento. Iniciei com um projeto sobre o CR, que era um documento que me incomodava e, como minhas colegas de trabalho, compartilhava das mesmas percepções sobre esse documento: era um documento falho, muito distante da realidade dos alunos da escola pública e não conseguíamos alcançar os objetivos desejados com o trabalho com os gêneros textuais/discursivos. Mas, a partir do momento em que busquei uma formação e me vi diante de novas teorias, novas formas de ensinar e aprender para um contexto de escola pública, hoje, vejo que, tanto o CR como o DC-GO, possuem pressupostos teórico-metodológicos que oportunizam um ensino mais inovador na sala de aula de LI. O grande problema que vejo é que os professores ficam à margem, sem conhecer ou entender o que o documento oferece e que poderia fazer a diferença para o ensino e aprendizagem dos alunos. Sem a formação adequada para a implementação de um novo documento, as inovações propostas não chegam no “chão da sala de aula”, que é onde elas deveriam acontecer. Proporcionar momentos de formação, de reflexão, de imersão no conhecimento é primordial para que qualquer mudança aconteça. Enquanto professores, precisamos ser desafiados, provocados para ter olhares outros, para ressignificar nossas crenças, trocar experiências e buscar inovar nossas práticas na sala de aula. Somente assim, acredito que as reformas acontecerão no lugar certo, que é sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. In: **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2015  
<https://doi.org/10.29051/el.v1i1.8051>
- AJAYI, L. Meaning-making, multimodal representation, and transformative pedagogy: an exploration of meaning construction instructional practices in an ESL high school classroom. **Journal of language, identity and education**, v. 7, p. 206-229, 2008.  
<https://doi.org/10.1080/15348450802237822>
- ALMEIDA, A. R. S. A concepção walloniana de afetividade. In: ALMEIDA. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2012. p. 41-55.
- \_\_\_\_\_. O lugar da emoção na sala de aula. In: ALMEIDA. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2012. p. 89-112.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, A.F.; SILVA, T.T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 101-122, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000200005>
- \_\_\_\_\_. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. Tese (Doutorado em Linguística). UFMG, Belo Horizonte, 2007.
- \_\_\_\_\_. Emoções e pesquisa narrativa: transformando experiência de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 295-320, 2008.  
<https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200003>
- \_\_\_\_\_. Beliefs and emotions in foreign language learning. **System**, v. 39, n.3, p. 302-313, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.003>
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Trad. Michel Lahud et al. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. 376 p.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem e ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras.** Campinas, 1995. 140 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Letras, Universidade de Campinas, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach.** Tese (Doutorado em ensino de inglês como segunda língua). College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 2001, p. 71-92. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982001000100005>

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares.** Campinas: Pontes, 2007. p. 27-69.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007. p. 109-138. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982007000200006>

BARCELOS, A. M. F. **Unveiling the relationship between emotions, beliefs and identities.** Relatório de Pós-doutorado. Universidade de Carleton/Ottawa, Canadá. 2010.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: um portal para inclusão. In: CONCEIÇÃO, M. P (org.). **Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem.** Campinas - SP: Pontes Editores, 2011, p.19-36.

\_\_\_\_\_. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: A. F. L. M. GERHARDT; M. A. AMORIM; A. M. CARVALHO (org.). **Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura.** Campinas: Pontes, 2013. p. 153-186.

\_\_\_\_\_. We teach who we are (becoming). **Perspectives**, v. 10, p. 2-6, 2013.

\_\_\_\_\_. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **SSLT**, v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015. <https://doi.org/10.14746/sslt.2015.5.2.6>

BARCELOS, A. M. F.; KAJALA, P. (ed.) **Beliefs about SLA: New Research Approaches.** Dodrecht: Kluwer, 2003.

\_\_\_\_\_. Beliefs in Second Language Acquisition: Learner. In: CHAPELLE, C. A. (ed.) **The Encyclopedia of Applied Linguistics.** Malden: Wiley-Blackwell, 2013.

\_\_\_\_\_. Beliefs in Second Language Acquisition: Teacher. In: CHAPELLE, C. A. (ed.) **The Encyclopedia of Applied Linguistics.** Malden: Wiley-Blackwell, 2013.

BEATO-CANATO, AP.M; CRISTÓVÃO, V.L.L. Compreensão e produção escrita na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. In: NASCIMENTO, E.L.; ROJO, R. H.R. (org.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 57-78.

BORG, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. **Language Teacher**, n.36, p. 81-109, 2003.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**, Brasília, 2017.

BORDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. M. (org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 121-160.

\_\_\_\_\_. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo**; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha – 2.ed., 2. reimpr. –São Paulo: EDUC, 2012.

BROWN, H. D.; LEE, H. **Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy**. 4 ed. New York: Pearson Education, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais (PCN)**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998, disponível em <[http:// www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em 02 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2017.

CAETANO, E. A. “But when do I do Critical Literacy?” Perspectives for Designing Critical Literacy Activities in ELF Classrooms. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 20, n. 2, p. 279-300, 2020. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015635>

CAMARGO, D. de. Emoção, primeira forma de comunicação. In: CARMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. (org.). **Identidade e emoções**. Curitiba: Travessa do Editores, 2006. p. 23-33.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, n.1, p. 1-47, 1980.  
<https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

CANDIDO RIBEIRO, D. C. **Estados afetivos de professores em língua inglesa em formação inicial**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2012.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 17, p. 133- 143, 1991.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. 3 ed. Heinle & Heinle. 2001.

CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

CHAVES, C. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer?** 2004.26p Monografia (curso em especialização em educação infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

COELHO, H. S. H., “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escola pública. In: **Crenças e Ensino de Línguas**. Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 125-143.

COGO, A.; SIQUEIRA, S. Emancipating myself, the students and the language: Brazilian teachers' attitudes towards ELF and the diversity of English Englishes. **Practice**. v. 4, n. 3, p. 50-78, 2017. <https://doi.org/10.1515/eip-2017-0003>

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** (tradução: Luciana de Oliveira da Rocha). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M.; PETRECHE, C. R. C.; FERRARINI, M.; ANJOS-SANTOS, L. M. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras (UFMS)**, v. 20, p. 191-215, 2010.

DAMASIO, A. R. Emotions and feelings: a neurobiological perspective. In: MANSTEAD, A.; FRIDJA, S. R. N.; FKISHCER, A. (ed.). **Feelings and emotions**. Cambridge: Cambridge University Press. 2004, p. 49-57. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511806582.004>

DILLER, K. C. **The language teaching controversy**. Rowley, MA: Newbury House, 1978.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41

DEWEY, J. **How we think**. Lexington: D. C. Heath and Company, 1933.

\_\_\_\_\_. **Experience and education**. New York: Collier Books, 1938.

- DUBOC, A. P. M. Falando Francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 48, p. 10-22, Florianópolis, jan./jun. 2019. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255>
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (org.) **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Macmillan, 1990. p. 119-161.
- FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.
- FILHO, J. C. P. de A. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.
- FLUBACHER, M. C.; PERCIO, A. **Language, education and neoliberalism**. Critical Studies in Sociolinguistics. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2017. <https://doi.org/10.21832/9781783098699>
- FOUCAULT, M. Ditos e Escritos. Vol. IV – **Estratégias, Poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2006.
- FREEMAN, D. **'Thoughtful work'**: Reconceptualizing the research literature on teacher thinking. Unpublished monograph. School for International Training, Brattleboro, VT, 1990.
- FREEMAN, D. JOHNSON, K. Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998. <https://doi.org/10.2307/3588114>
- FRIJDA, N. H.; MESQUITA, B. Beliefs through emotions. In: FRIJDA, N. H., A.; MANSTEAD, S. R.; BEM, S. (ed.), **Emotions and belief: How feelings influence thoughts**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, p. 45-77. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511659904>
- GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes, 2019.
- GIMENEZ, T. N. Diretrizes Curriculares e a sala de língua estrangeira: diálogos (im)possíveis?. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (org.). **Estudos da Linguagem e currículo: diálogos (im)possíveis**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.
- GIOVANNI, L. M. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, M. R. (org.) **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 45-60.
- GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo referência da rede estadual de educação**. Goiânia: 2012.
- GOIÁS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Documento Curricular para Goiás/ DC-GO**: Goiânia, 2018a. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/conselho-divulga-documento-curricular-para-goias/> Acesso em: 20 de maio de 2020
- GOIÁS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Documento Curricular para Goiás – Ampliado/ DC-GO Ampliado**: Goiânia, 2018b.



GONÇALVES, M. D. R. M. **Concepções científicas e concepções pessoais sobre o conhecimento e dificuldades de aprendizagem** (tese de Doutorado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. 2002

GREGORY, A. E.; CAHILL, M. A. Constructing critical literacy: self-reflexive ways for curriculum and pedagogy. **Critical literacy: theories and practices**, v. 3, n. 2, p. 6-16, 2009.

HACKMAN, H. W. Five essential components for social justice education. **Equity & Excellence in Education**, v. 38, p. 103-109, 2005.  
<https://doi.org/10.1080/10665680590935034>

HALL, G. **Exploring English Language Teaching: Language in Action**. New York: Routledge, 2011. <https://doi.org/10.4324/9780203827840>

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. 3. ed. London: Longman, 2001. 370p.

HOSENFELD, C. **Students' mini theories of second language learning**. Association Bulletin, v.29, n.2, 1978.

IZARD, C. E. **The psychology of emotions**. New York: Plenum Press, 1991.  
<https://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-0615-1>

JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Learning**, Longman, New York, 1992.

JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice English as a second language teachers. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdam, v. 10, n. 4, p. 439-452, 1994. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90024-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90024-8)

JOHNSTON, B; PAWAN, F.; MAHAN-TAYLOR, R. The professional development of working ESL/EFL teachers: A pilot study. In: TEDICK, D, J, (Org). **Second Language Teacher Education: International perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 53-72.

JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 46(1): 19-29, jan./jun. 2007.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-18132007000100003>

\_\_\_\_\_. Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H. ; MACIEL, R, F. (Orgs.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 69-90.

\_\_\_\_\_. No Tabuleiro da Professora Tem... Letramento Crítico? In: Dánie Marcelo de Jesus; Divanize Carbonieri. (Org.) **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros**

sentidos para a sala de aula de línguas. 1ed. Campinas: Pontes Editores Ltda, 2016, v. 1, p. 41-56.

\_\_\_\_\_. Letramento crítico: complexidade e relativismo em discurso. In: CALVO, L. C. S. *et al.* (org.). **Reflexões sobre ensino de línguas e formação de professores no Brasil** – Uma homenagem à professora Telma Gimenez. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013a. p. 349-369.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. In: **Línguas & Letras**. v. 8, n. 14 1º sem. 2007, p. 79-105.

JORDÃO, C. M.; MARQUES, A. N. “English as a Lingua Franca and critical literacy in teacher Education: Shaking off some ‘good old’ habits”. In: T. GIMENEZ, M. S. EL KADRI, L. C. S. CALVO. (Org.). **English as a lingua franca in teacher education: a brazilian perspective**. Berlin/Boston: De Gruyter, 2018, v. 10, p. 53-68. <https://doi.org/10.1515/9781501503856-004>

KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language teaching. In: **TESOL Quarterly** v. 28, n. 1, Spring. 1994. p. 27-48. <https://doi.org/10.2307/3587197>

\_\_\_\_\_. Toward a postmethod pedagogy. In: **TESOL Quarterly** 35, p. 537-60, 2001. <https://doi.org/10.2307/3588427>

\_\_\_\_\_. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003

\_\_\_\_\_. **Understanding Language Teaching: from method to postmethod**. New York: Routledge, 2006. 258 p.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

\_\_\_\_\_. A look at students’ concept of language learning. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p. 57-65, jan./jun. 1991

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LEMKE, J. L. Identity, development, and desire. In: C. R. Caldas-Coulthard & R. Ledema (Eds.), **Identity trouble: Critical discourse and contested identities**, p. 17-42. London: Palgrave/MacMillan. 2008. [https://doi.org/10.1057/9780230593329\\_2](https://doi.org/10.1057/9780230593329_2)

LIMA, G. P. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. In: Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas, 6, 2008, Londrina, PR. **Anais [...]**. Londrina, PR: VI SEPECH, 2008.

LIMA, S. S. **Crenças de uma professora e alunos de Quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

LUKE, A., WOODS, A., & WEIR, K. **Curriculum, Syllabus Design and Equity: A Primer and Model**. (Eds.) New York. NY: Routledge. 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203833452>

LUKE, A.; DOOLEY, K. Critical literacy and second language learning. Forthcoming in E. HINKEL (Ed.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. (Vol. II). New York: Routledge, 2009. Disponível em [http://education.arts.unsw.edu.au/media/File/LukeDooleyCritical\\_Literacy\\_in\\_SLEDec09.pdf](http://education.arts.unsw.edu.au/media/File/LukeDooleyCritical_Literacy_in_SLEDec09.pdf). Acesso em 20 de outubro 2020.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. de; SAUNDERS, M. do C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. Revista HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil, v. 1, n. 1, 2007. Não paginado. Disponível em: <<http://helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: dez. 2020

MACIEL, R. F. Políticas linguísticas, conhecimento local e formação de professores de línguas. In: NICOLAIDES, C.; et al. (Org.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 237-262.

MARCHESI, A. As emoções dos professores. In: \_\_\_\_\_ . **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-126.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, P. A. *et al* (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. 5.ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19 – 36.

MASTRELLA, M. R. **A relação entre crenças dos aprendizes e ansiedade em sala de aula de língua inglesa: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2002.

MATIAS, D. S. **Diálogos interculturais na aula de língua inglesa: um estudo de caso de cunho etnográfico**. Dissertação. Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia. UEG, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas: Anápolis, 2017.

MATTOS, A. M. A. Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania. In: DUTRA, P. D.; MELLO, H. R. (org.). **Educação Continuada: Diálogos entre Ensino, Pesquisa e Extensão**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2013. p. 21-61.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO *et al.* (org.). **Formação “desformatada” práticas com professor de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011. p. 279-303.

MENKEN, K.; GARCIA O. Introduction. In: MENKEN, K.; GARCIA O. **Negotiating language policy in schools: educators as policymakers**. New York: Rotledge, 2010. <https://doi.org/10.4324/9780203855874>

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto. In: CASTROGÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre;

Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 25-46.

MOITA LOPES, L. P. A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a Base Intelectual para uma Ação Política. In: BARBARA, L. RAMOS, RCG (org.). **Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MONTEIRO, A. C. G e HEINZLE, M. R. S. Os currículos de licenciatura em Língua Inglesa: Formação para o trabalho com crianças. Conversas sobre formação de professores, práticas e currículos. **Revista Teias**, v. 18, n. 50, (jul./set.), pag. 276-292, 2017.

<https://doi.org/10.12957/teias.2017.29412>

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b, p. 31-50.

\_\_\_\_\_. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre Discursos e Práticas. Campinas: Ed Pontes, p 31-50, 2ª Edição, Edição Expandida, p. 31-50. 2015.

MORAIS, N. B. **A influência das crenças na aprendizagem de língua estrangeira dos alunos na educação básica**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras Espanhol) – Universidade Estadual da Paraíba, centro de Ciências Humanas e Exatas, 2018, 25p.

NEVES, M. de S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturas ainda interferem na prática em sala de aula. In: PAIVA, V. L. M. de O. e. **Ensino de língua inglesa**. Reflexões e experiências. Campinas, SP: Pontes, 1996. p. 69- 80.

NORTON, B. Language, identity, and the ownership of English. **TESOL Quarterly**, v. 31, n. 3, p. 409-429, 1997. <https://doi.org/10.2307/3587831>

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA, A. P. G. **Crenças de uma professora de língua inglesa**: O papel do professor e as influências contextuais em foco. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras. Universidade de Brasília. Brasília. 2009.

OLIVEIRA, H. F. **Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2013.

OLIVEIRA, B. M.; BARCELOS, A. F. Identidade e motivação de professores pré-serviço de inglês e suas crenças sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa: um estudo longitudinal. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 13, janeiro/julho. p. 128-154. 2012.

PRABHU, N. S. There is no Best method: Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, Summer. 1990. <https://doi.org/10.2307/3586897>

PAJARES, M. F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of educational research**. Washington, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

<https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SILVA, G. O inglês na educação básica brasileira: sabemos sobre ontem; e quanto ao amanhã? In: **Ensino Tecnologia em Revista**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. Disponível em :<<https://periodicos.utfpr.edu.br/etr/article/view/7500>> . Acesso em dez. 2020. <https://doi.org/10.3895/etr.v1n2.7500>

RAJAGOPALAN, K. Reforma Curricular e Ensino. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes, p. 23-39, 2019.

\_\_\_\_\_. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C; et al. (org.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-142.

\_\_\_\_\_. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA: D. A. (org.) **Política Linguística e Ensino da Língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 73-82

REZENDE, T. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Viçosa, 2014.

RIBAS, F. C. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua inglesa: refletindo sobre cidadania, diversidade e criticidade à luz do Letramento Crítico. **Domínios de Lingu@gem**. vol. 12, n. 3, jul.-set. p. 1784-1824, 2018. <https://doi.org/10.14393/DL35-v12n3a2018-15>

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2014.

RICHARDS, J. C., GALLO, P. B.; RENANDYA, W. A. Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change. **PAC Journal**, Korea, v. 1, n. 1, p. 41- 58, 2001.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.  
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667169>

RICHARDSON, V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: SIKULA, J. (Ed.). **Handbook of Research on Teacher Education**. 2. ed. New York: Macmillan, 1996: 102-119.

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing education policy**. New York: Routledge, 2010.  
<https://doi.org/10.4324/9780203867396>

RODRIGUES, N. N. **The relationship between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

\_\_\_\_\_. **Crenças, atitudes e valores**. Tradução de Ângela Maria M. Barbosa. Rio de Janeiro: Ed. Iterciência, 1981.

ROSSMAN, G. B.; RALLIS, S. F. **Learning in the field: an introduction to qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

SACRISTÁN, J. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESpecialist**, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Língua espanhola e língua inglesa: referencial curricular. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: SEDUCRS, 2009, p. 125-172.

\_\_\_\_\_. **Línguas adicionais na escola**: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas da linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai./ago, 1999.

\_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**. v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.  
<https://doi.org/10.1111/1473-4192.00011>

SILVA, S. V.; FIGUEIREDO, F. J. Q. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006, p. 114. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982006000200006>

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. **Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun.2007. p. 242

SILVESTRE, V. P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 15, n.1, p. 61-84, 2014. <https://doi.org/10.1590/1984-639820155807>

SIQUEIRA, D. S. P.; DOS ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**. Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012. <https://doi.org/10.5212/MuitasVozes.v.1i1.0009>

SIQUEIRA, D. S. P.; SOUZA, J. S. Inglês como língua franca e a esquizofrenia dos professores. In: **Estudos Linguísticos e literários**. Nº 50, jul – dez | 2014, Salvador: pp. 31-64

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.  
SO, D. Emotion processes in second language acquisition. In: BENSON P.; NUNAN, D. (org.). **Learners' stories: difference and diversity in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005, p. 42-55.

STREET, B. V. Social Literacies. London: Longman. 1995.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SCAGLION, L. F. **Políticas nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil**: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares. 2019.152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, São Paulo, 2019.

SYAL, Z. M. **I believe in the power of beliefs**. Retrieved on 20 August 2020 from <http://positiveprovocations.com/2012/04/30/i-believe-in-the-power-of-our-beliefs/#more-6837>. 2012.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas?. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes, p. 121-151, 2019.

TEIXEIRA, C. S.; RIBEIRO, M. A. A. Ensino de língua estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto ensino/ aprendizagem. **Revista Trama**, v. 9, n. 18, p. 115-127, 2013.

TILIO, R. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, p. 925-944, jul./set. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) <<https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000300016>

\_\_\_\_\_. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (org.) **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes, p. 7-15, 2019.

WINOGRAD, K. The functions of teacher emotions: The good, the bad and the ugly. **Teachers College Record**, v. 105, n. 9, p. 1641-1673, 2003. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00304.x>

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching**: Beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. The social construction of beliefs in the language classroom. In: KALAJA, P. & BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003: 201-229. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_9)

ZEMBYLAS, M. Beyond teacher cognition and teacher beliefs: The value of the ethnography of emotions in teaching. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 18, n. 4, p. 465–487, 2005. <https://doi.org/10.1080/09518390500137642>



## ANEXOS

### **ANEXO 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Professores de Língua Inglesa.**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**O ensino de Língua Inglesa e a agência do professor no contexto da reforma curricular da Rede Estadual de Educação de Goiás**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Fernanda Costa Ribas e Carla Pereira de Oliveira, vinculadas a Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar se e em que medida os professores exercem sua agência no ensino de Língua Inglesa, perante o processo de reforma curricular da Rede Estadual de Goiás.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Carla Pereira de Oliveira em reunião com os professores de língua inglesa a ser realizada na instituição em que atuam. Após os esclarecimentos sobre o projeto, os participantes terão um tempo para decidirem se querem participar da pesquisa conf. item IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap. III da Resol. 510/2016.

Na sua participação, você será submetido a uma entrevista semiestruturada, que tratará do processo de reforma curricular da rede estadual de Goiás. Coletaremos também relatos orais durante reuniões de discussão do novo documento curricular e de planejamento de aulas para implementação desse novo documento. Esses relatos serão gravados em áudio. Algumas de suas aulas de língua inglesa serão observadas e gravadas em áudio. Ressaltamos que as gravações serão descartadas após a transcrição dos dados.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos serão mínimos e dizem respeito à uma possível identificação dos participantes. Para minimizar esse risco, utilizarei apenas gravações em áudio das aulas, relatos e entrevistas, sem imagem dos participantes. Além disso, os nomes utilizados na pesquisa serão fictícios.

A pesquisa poderá trazer benefícios para os professores participantes na medida em que esses, ao verbalizarem suas opiniões sobre os documentos curriculares que orientam o ensino de língua inglesa em seu Estado, poderão refletir sobre os impactos de um processo de reforma

curricular em seus contextos locais de trabalho. Além disso, as visões dos professores de inglês sobre uma nova proposta curricular poderão gerar dados sobre como, de fato, ocorre a implementação de um currículo nas escolas, o que poderá trazer contribuições para o aprofundamento da discussão sobre políticas de ensino para a área de língua inglesa no Brasil. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Carla Pereira de Oliveira e Fernanda Costa Ribas, Av: João Naves de Ávila, nº 2121, Bairro Santa Mônica, Uberlândia – MG, Bloco G, Telefone: (34) 3239-4355 (Ppgel). Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante da pesquisa

## **ANEXO 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Professores Elaboradores.**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**O ensino de Língua Inglesa e a agência do professor no contexto da reforma curricular da Rede Estadual de Educação de Goiás**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Fernanda Costa Ribas e Carla Pereira de Oliveira, vinculadas a Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar se e em que medida os professores exercem sua agência no ensino de Língua Inglesa, perante o processo de reforma curricular da Rede Estadual de Goiás.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Carla Pereira de Oliveira em reunião a ser realizada com os professores de inglês responsáveis pela elaboração do novo documento curricular. Após os esclarecimentos sobre o projeto, os participantes terão um tempo para decidirem se querem participar da pesquisa conf. item IV da Resol. CNS 466/12 ou Cap. III da Resol. 510/2016.

Na sua participação, você será submetido a uma entrevista semiestruturada, que tratará do processo de elaboração do novo documento curricular da rede estadual de Goiás. Ressaltamos que as gravações serão descartadas após a transcrição dos dados.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos serão mínimos e dizem respeito à uma possível identificação dos participantes. Para minimizar esse risco, utilizarei apenas gravações em áudio da entrevista, sem imagem dos participantes. Além disso, os nomes utilizados na pesquisa serão fictícios.

A pesquisa poderá trazer benefícios para os professores participantes na medida em que as concepções dos professores de inglês sobre uma nova proposta curricular poderão gerar dados para entender o processo de elaboração e implementação de uma reforma curricular, o que poderá trazer contribuições para o aprofundamento da discussão sobre políticas de ensino para a área de língua inglesa no Brasil.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Carla Pereira de Oliveira e Fernanda Costa Ribas, Av: João Naves de Ávila, nº 2121, Bairro Santa Mônica, Uberlândia – MG, Bloco G, Telefone: (34) 3239-4355 (Ppgel). Você poderá também entrar em contato com o CEP - Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, *campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, 38408-100; telefone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_

---

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante da pesquisa