



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

ENSINAR LÍNGUA NA LÍNGUA

Perfis de oralidade e uso da língua estrangeira (inglês)
na sala de aula.

JOANA GRANT

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Brasília/DF
2016



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

ENSINAR LÍNGUA NA LÍNGUA

Perfis de oralidade e uso da língua estrangeira (inglês)
na sala **de** aula

JOANA GRANT

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Brasília/DF
2016

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

GRANT, Joana. ENSINAR LÍNGUA NA LÍNGUA: PERFIS DE ORALIDADE E USO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLÊS) NA SALA DE AULA. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2016.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

GRANT, Joana.

Ensinar língua na língua: Perfis de oralidade e uso da língua estrangeira (inglês) na sala de aula / Joana Grant - Brasília, 2016.

Dissertação de Mestrado – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

1. Fluência oral. 2. Formação de Professores 3. Ensino e aprendizagem de línguas 4. Aquisição de segundas línguas

UnB/BC

JOANA GRANT

**Ensinar língua na língua: Perfis de oralidade e uso da língua estrangeira
(inglês) na sala de aula.**

Dissertação de Mestrado apresentada como exigência para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada no Ensino de Línguas Estrangeiras, à Comissão Examinadora de Dissertação, na Universidade de Brasília. Sob a orientação do Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Brasília/DF

2016

JOANA GRANT

**Ensinar língua na língua: Perfis de oralidade e uso da língua estrangeira
(inglês) na sala de aula.**

Dissertação de Mestrado
submetida ao Programa de Pós-
Graduação em Linguística
Aplicada, como parte dos
requisitos necessários à obtenção
do grau de mestre em Linguística
Aplicada.

APROVADA POR:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (PGLA-UNB)
(Orientador)

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Teixeira da Silva
(Examinado Externa – UERJ)

Prof^a Dr^a. Joselita Júnia Viegas Vidotti
(Examinadora Interna – UnB)

Prof^a. Dr^a. Gladys Quevedo-Camargo
(Examinadora Interna Suplente – UnB)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho:

Ao meu filho querido Regis Grant, pelo amor e apoio incondicional.

À minha mãe, Maria Mathias Mouzinho.

À minha tia, Therezinha Mathias Mouzinho, e
aos meus alunos, ex-alunos e colegas de profissão.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pela oportunidade de fazer parte da equipe de tradução da obra *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*, Edição Comemorativa 20 anos; fazer parte como colaboradora do Projeto RENIDE, o qual trata da descrição e análise da atual situação dos campos afetos às Políticas de Ensino de Línguas no Brasil, e pela orientação antes e durante o mestrado em Linguística Aplicada.

À CAPES, pelo investimento. À SEDF, ao INEP – MEC e à Cooplem Idiomas pela informação documental.

À Prof^a. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva (UERJ) e à Prof^a. Dr^a. Joselita Júnia Viegas Vidotti (UnB) pela composição da banca examinadora.

Agradeço às Professoras e Mestras em Linguística Aplicada Verónica González, e Izabel Teixeira pela ajuda na formatação do trabalho.

A todos os participantes desta pesquisa, pois sem seu envolvimento este estudo não teria prosperado. Meus agradecimentos aos colegas professores que abriram as portas de suas salas e me permitiram acesso para observar suas aulas.

Aos meus e às minhas colegas da Cooplem que muito me auxiliaram nesta empreitada, à Professora Márcia Benhke, presidente da Cooplem pelas informações, ao professor Eduardo Brasil, à professora Adriana Pires, pela entrevista tratativa ao processo seletivo da Cooperativa, e às professoras Thalita e Dalila, pelos relatos de suas práticas docentes.

RESUMO

Os movimentos acadêmicos e as necessidades prementes de atender as exigências da profissão no Brasil formam a força propulsora para o cumprimento deste trabalho, que teve como uma de suas finalidades investigar a oralidade dos professores não-nativos de língua inglesa. A pesquisa apresenta – no contexto estudado - o mapeamento dos perfis dos professores de língua inglesa no conjunto dos professores de línguas do país atuantes na esfera do Ensino Fundamental II, Ensino Médio, das redes pública, particular e uma Cooperativa do ensino de idiomas, no Distrito Federal: Cooplem Idiomas. Na literatura do trabalho trago, além de outros escolares, nomes que se destacam no cenário nacional da Linguística Aplicada, como Almeida Filho, Consolo, Teixeira da Silva, Vidotti, Mastrella-de-Andrade, Quevedo-Camargo, bem como o Projeto RENIDE (Referencial de níveis de desempenho em línguas) no âmbito de políticas de ensino de línguas (POELIN) e EPLE. Procuo entender os fenômenos da circulação da oralidade em sala de aula, empregando instrumentos e recursos adequados como questionários, observações de aula e entrevistas semiestruturadas, lançando mão da orientação qualitativa para responder a duas ordens de perguntas à luz da literatura que trata das disposições pessoais, dos valores desejáveis na tradição de ensinar e aprender nas escolas. Pela adoção do estudo de caso, aponto os achados que refletem as situações de qualificação dos perfis encontrados. Elenco os 9 pontos de fragilidade no ensino de línguas, e encerro o trabalho fazendo menção às limitações da pesquisa e encaminhando sugestões para investigações futuras e linhas de ação.

Palavras chave: Fluência oral; Língua-alvo; Formação de Professores de Línguas; Competência Linguístico-Comunicativa; Aquisição de Segunda Língua.

ABSTRACT

Thorough academic studies and pressing needs to attend professional demands in Brazil are the driving force guiding this work, which caters to map out non-native English speaking teachers in Brazil. The research – within the context studied – identifies the profile of the English teachers practitioners from primary to second levels, General Certificate of Secondary Education (GCSE) equivalent, within the public and private sectors and an educational cooperative language school, in Brasília (DF), Cooplem Idiomas. The literature applied to this research, apart from other scholars, brings names nationally known within the Applied Linguistics field, such as Almeida Filho, Consolo, Teixeira da Silva, Vidotti, Mastrella-de-Andrade, Quevedo-Camargo, as well the RENIDE project, as the (Referential level of performance in languages) within the remit of language policies) (POELIN), and EPLE. I try to understand the phenomenon regarding oral skills in the classroom, contemplating propositions of the relevant methods, using relevant tools such as questionnaires, interviews, reports, the qualitative research method was applied to answer the two questions raised in light of the relevant literature dealing with personal dispositions, the desirable values of the school teaching and learning traditions. The research methodology accommodates the case study to bring the findings reflecting representative situations of the profiles identified, and also I rank 9 topics nominated as frail links working against language teaching. I finalize the paper mentioning the research limitations, making recommendations with suggestions to future researches and action plans.

Keywords: Oral fluency; Target language; Language teacher further education; Communicative Language Competency.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Docentes atuantes no ensino de língua inglesa registrados no MEC – INEP. O mesmo docente pode lecionar em mais de uma etapa de ensino EF II e EM.....	49
Gráfico 2 - Formação dos docentes atuantes no EF II Total = 102.156.....	50
Gráfico 3 - Docentes atuantes no em e formação acadêmica. total = 42.692 ..	51
Gráfico 4 - Professores de língua inglesa no segmento público do DF total = 771.....	53

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 PRINCIPAIS AUTORES RESENHADO E CONTRIBUIÇÕES CONCEITUAIS.....	15
TABELA 2 -EXAMES DE PROFICIÊNCIA PARA PROFESSORES DE INGLÊS NO BRASIL	22
TABELA 3 - FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	48
TABELA 4 - QUANTIDADE DE ALUNOS NO SEMESTRE	54
TABELA 5	63
TABELA 6 - COMPARAÇÃO DAS ESCALAS DE PROFICIÊNCIA DO EPPLE E DO TEPOLI.....	64
TABELA 7- SUGESTÕES DE INTERFERÊNCIA NA LÍNGUA-ALVO.....	75
TABELA 8 - PERFIS IDENTIFICADOS E DESCRITORES DE NÍVEIS DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES (RENIDE)	105
TABELA 9 - TABELA COMPARATIVA: DESCRITORES DO RENIDE E PERFIS DE ORALIDADE.....	106
TABELA 10 - PERFIS IDENTIFICADOS NOS SEGMENTOS INVESTIGADOS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
TABELA 11 -NÚMERO DE ALUNOS POR REGIÃO	122
TABELA 12: CARGA HORÁRIA SEMANAL	124

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - OPERAÇÃO GLOBAL DE ENSINO DE LÍNGUAS	28
FIGURA 2 - COMPOSIÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA.....	32
FIGURA 3 – DOCUMENTO DA DEMANDA PELA ABORDAGEM GRAMATICAL PELOS PRIMEIROS AGENTES NA ESCOLA DE IDIOMAS.....	61
FIGURA 4 - ATIVIDADE DE VOCABULÁRIO PARA USAR DURANTE A MERENDA.....	79
FIGURA 5 - SUGESTÃO DE ATIVIDADE PARA INTERAÇÃO.....	80
FIGURA 6 - EXERCÍCIO TRÊS, CAÇA-PALAVRAS	80
FIGURA 7 - EXERCÍCIOS DE MEMORIZAÇÃO DE VOCABULÁRIO	81
FIGURAS 8 - ATIVIDADE DE ENSINO DE VOCABULÁRIO NA LÍNGUA-ALVO	87
FIGURA 9 - ATIVIDADE DE PALAVRAS CRUZADAS	88
FIGURA 10 - CAÇA-PALAVRAS	88
FIGURA 11 - TEXTO ESCRITO E LIDO P/PROFESSORA E P/ALUNOS NO SEGMENTO PÚBLICO.....	91
FIGURA 12 - AMOSTRA DO EMPREGO DAS DUAS ABORDAGENS (GRAMATICAL E COMUNICATIVA) NO SEGMENTO PÚBLICO.....	92
FIGURA 13 - ROTEIRO DA ABORDAGEM GRAMATICAL PARA FINS ESPECÍFICOS (PAS/ENEM) NA ESCOLA PARTICULAR.....	96
FIGURA 14 - ROTEIRO DA ABORDAGEM GRAMATICAL PARA FINS ESPECÍFICOS (PAS/ENEM) NA ESCOLA PARTICULAR.....	96
FIGURA 15 - PROCESSAMENTO DA ABORDAGEM UNIVERSAL COM PRODUÇÃO DE INSUMOS NA LÍNGUA-ALVO E INTRODUÇÃO EXPLICATIVA NA LÍNGUA MATERNA, SEM A PARTICIPAÇÃO ORAL/COMUNICATIVA DOS ALUNOS.....	97
FIGURA 16 - TODO O TURNO DA ABORDAGEM É DO PROFESSOR E NÃO HÁ INTERAÇÃO ENTRE AS PARTES- 1º ANO DO EM NA ESCOLA PARTICULAR	97
FIGURA 17 - O CONTEÚDO DO 3º ANO DO EM É IGUAL AO CONTEÚDO DO 1ºANO DO EM.....	99

FIGURA 18 - PROCESSAMENTO DA ABORDAGEM GRAMATICAL COM INSUMOS PRODUZIDOS EM INGLÊS PELO PROFESSOR, COM EXPLICAÇÃO EM PORTUGUÊS.....	99
FIGURA 19 - CADA TEMPO VERBAL MERECE UMA ATENÇÃO ESPECIAL E É BEM DESTACADO NO QUADRO PARA APRECIÇÃO DOS ALUNOS	100
FIGURA 20 - A AULA SE DESENVOLVE NOS MESMOS MOLDES DA 1A. AULA COM A MESMA ABORDAGEM (GRAMATICAL).....	100
FIGURA 21 - PASSAGEM DE CONSTATAÇÃO DE MAIOR MOVIMENTAÇÃO DE ORALIDADE NA LÍNGUA-ALVO.....	101
FIGURA 22 - TAREFA DE CASA PAUTADA PELA ABORDAGEM GRAMATICAL	102
FIGURA 23 - MOTIVOS DAS FALTAS À AULA DE INGLÊS NA ESCOLA DE IDIOMAS.....	117

APÊNDICE

APÊNDICE 1- QUESTIONÁRIO PILOTO	140
APÊNDICE 2- SEGUNDO QUESTIONÁRIO	141
APÊNDICE 3- QUESTIONÁRIO ON-LINE SURVEY MONKEY	142
APÊNDICE 4- DEPOIMENTO DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	143
APÊNDICE 5 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ..	144

ANEXOS

ANEXO 1 - DOCUMENTO DO MEC DATADO DE 24/02/2015.....	145
ANEXO 2 - DOCUMENTO DA SEDF DATADO DE 09/02/2015.....	146
ANEXO 3 - DOCUMENTO DA SEDF DATADO DE 04/04/2015.....	147
ANEXO 4 - EDITAL DE CONCURSO PUBLICADO EM 04/09/2013.....	148
ANEXO 5 - EDITAL DE CONCURSO PUBLICADO EM 13/05/2014.....	149
ANEXO 6 - EDITAL DE CONCURSO PUBLICADO EM 02/06/2010.....	150
ANEXO 7 - DOCUMENTO DA SEDF COORDENADORES/INGLÊS	151
ANEXO 8 - DOCUMENTO SEDF QUANTITATIVO DE ALUNOS POR TURMA	152
ANEXO 9 - DOCUMENTO GDF CARGA HORÁRIA DE INGLÊS	153
ANEXO 10 - MATERIAL DIDÁTICO CRIADO NA REDE PÚBLICA PARA A 6ª SÉRIE	154

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	xi
CAPÍTULO 1	1
INTRODUÇÃO	1
1. Apresentação e justificativa da pesquisa.....	1
1.1 Definição dos objetivos da pesquisa	4
1.2 Perguntas norteadoras da pesquisa.....	5
1.3 Por que interessa pesquisar a oralidade do professor de língua inglesa não nativo?.....	5
1.4 Espelho da Ementa do Projeto RENIDE	8
1.5 Características da sala de aula	9
1.6 A oralidade no ensino e na aprendizagem de língua inglesa.....	11
1.7 O desenvolvimento da oralidade do professor de língua inglesa não-nativo	13
CAPÍTULO 2	15
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2. Introdução	15
2.1 Os desafios de ensinar e aprender língua inglesa	17
2.2 Formação inicial e continuada do professor de inglês.....	19
2.3 Os exames de ingresso ao magistério	21
2.4 O processo de aquisição de uma língua estrangeira (quando falamos em aquisição pode-se dizer que toda aquisição já é um sucesso.....	23
2.5 O guardião da aquisição da língua estrangeira	24

2.6 Abordagem de Ensino de língua estrangeira.....	26
2.7 Conceitos de Comunicação e Competência Comunicativa	30
CAPÍTULO 3	35
METODOLOGIA DA PESQUISA.....	35
3. Introdução.....	35
3.1 Participantes da pesquisa	35
3.2 Metodologia empregada na pesquisa	38
3.3 Tipo da Pesquisa e Etapas para a Coleta de Registros.....	40
3.4 Aporte teórico para a elaboração do questionário	41
3.5 Instrumentos da pesquisa	42
3.6 Características deste estudo de caso	43
3.7 O uso do estudo de caso.....	44
CAPÍTULO 4	47
ANÁLISE DOS DADOS.....	47
4 Introdução.....	47
4.1 Quantos somamos oriundos do processo legitimador da profissão, segundo o MEC	48
Gráfico 1 - Docentes atuantes no ensino de língua inglesa registrados no MEC – INEP. O mesmo docente pode lecionar em mais de uma etapa de ensino EFII e EM.....	49
4.2 Representação do ensino de língua inglesa no Distrito Federal	51
4.3 Professores cooperados.....	53
4.4 Processo seletivo para ingresso na Secretaria de Educação do Distrito Federal e na escola particular visitada.	57

4.7 Características das salas de aula na esfera pública e na escola particular.	69
4.11 Processo de observação do ensino de língua inglesa na escola de idiomas e na escola particular do EFII e Ensino Médio	93
4.12 Análise do ensino da língua-alvo nos três contextos	104
4.14 Características e similaridade nas salas de aula dos 3 segmentos	112
4.15 Nove pontos de fragilidade no ensino de língua inglesa no DF (rede pública regular).....	113
CAPÍTULO 5	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DA PESQUISA E ENCAMINHAMENTOS.....	130
BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE	139
ANEXOS	145

INTRODUÇÃO

1. Apresentação e justificativa da pesquisa

O evento acadêmico I Jornada de Ensino e Aquisição de Línguas: 50 Anos de Estudos de Abordagem – Retrospectiva Analítica de Anthony a Almeida Filho, realizado na USP, em agosto de 2013, foi a força propulsora desta pesquisa no esforço por mapear os perfis dos professores de língua inglesa no conjunto dos professores de línguas do país atuantes na esfera do Ensino Fundamental II, Centros Interescolares de Línguas (CIL), centros públicos de ensino de línguas dos estados, escolas particulares de ensino e centros de línguas do país. Dentre essa miríade de realidades, interessou-me em particular o ensino de inglês como língua estrangeira em sistemas privados, como a Cooplem Idiomas¹, no Distrito Federal, no qual atuo há bastante tempo.

Um dos requisitos básicos para que um homem ou uma mulher exerçam cidadania é conhecer e interagir com o mundo mediante a rede eletrônica e, também, ter acesso a um segundo idioma – geralmente tido como sendo o inglês - e nesta pesquisa destaco a importância da formação dos profissionais no ensino de línguas, cujos pilares contemplam muitas e fragmentadas teorizações, permeando questões de uma agenda espontânea em contínua evolução referentes ao ensino e à formação inicial de novas gerações de professores e ao atendimento de profissionais já no exercício da profissão em busca de formação continuada. Para atender exigências da profissão como um todo, busquei focalizar a relevância atual da oralidade dos profissionais não-nativos que atuam majoritariamente no ensino de línguas e da língua inglesa no DF como microcosmo desse enorme cenário. Pretendo destacar, desse universo, quais limitações na oralidade dos professores são-nos relevantes na obtenção de resultados menores do que o ideal no ensino de idiomas no país e

¹ Cooplem Idiomas é uma sociedade civil sem fins lucrativos, iniciativa de professores de línguas, oriundos do CIL, fundada em 12/09/1999, amparada pela Lei no. 5.764, de 16/12/1971 - que define a Política Nacional de Cooperativismo - hoje conta com 152 professores, 11 unidades no DF, acomoda aproximadamente dez mil alunos matriculados por semestre para aprender os idiomas espanhol, inglês, japonês e/ou francês.

que um conjunto de ações se faz necessário e urgente para alterar o quadro atual da formação.

Discutir as facetas da fluência oral no ensino de línguas, a partir da reflexão sobre a formação dos profissionais à luz de teorias e da prática em sala de aula, permite mostrar as várias tarefas que cercam o dia a dia dos professores, geralmente orientado no seu trabalho por, segundo Almeida Filho (2013, p. 7):

Uma filosofia de ensinar (uma abordagem) formada por um conceito do que é língua e do que é a língua-alvo que vai ser ensinada, e por um conceito do que é ensinar e aprender essa língua na perspectiva de língua-não-materna. Essas ideias e um conjunto de atitudes mantidas pelos professores precisam ser reconhecidos no processo de formação inicial e depois na continuada de professores de línguas.

Assim sendo, quando se fala em abordagem na contemporaneidade, não se pode deixar de mencionar as macro abordagens norteadoras do processo de ensino e aprendizagem de línguas, quais sejam a abordagem gramatical e a abordagem comunicativa. A primeira (formal/sistêmica/estrutural) difere não apenas em ênfase, mas, principalmente, pela natureza ou qualidade da segunda (a comunicativa ou interativa/construcional), segundo Almeida Filho (2013, p. 8).

E é preciso situar desde logo que, para atuar numa abordagem comunicativa, é necessário contar com uma competência comunicativa relativamente construída, e isso inclui a oralidade para produzir interações socialmente apropriadas na nova língua (e não somente bem construídas do ponto de vista gramatical).

A expansão do ensino de língua estrangeira que leva a uma capacidade real de uso da língua-alvo – que durante muito tempo se pensou ser atributo de escolas ou centros binacionais privados de idiomas e suas culturas mais acessíveis a extratos econômicos mais altos da sociedade – incrementou-se com a globalização². Falar uma ou mais línguas estrangeiras passou a ser visto

² Trago para este trabalho uma conceituação de ‘globalização’ pelo meu entendimento de que os profissionais e aprendentes de línguas tenham o conhecimento teorizado e a consciência de

como diferencial na caracterização de uma educação mais completa e na disputa por empregos valorizados no mercado de trabalho. A capacidade de comunicar-se numa segunda língua de ampla circulação passou a ser mais valorizada, portanto, além de caracterizar em boa medida o perfil do cidadão bem-educado e culturalmente bem-posicionado³. Assim sendo, minha inserção na pesquisa aplicada no Ensino de Línguas e Formação de Agentes na perspectiva da Linguística Aplicada (LA) almeja contribuir para a implementação, formação e valorização dos professores de línguas (particularmente os de língua inglesa por ser esse o meu segmento profissional específico). Tenho como pressuposto que, para ensinar uso ou comunicação em uma nova língua, a fluência oral não é apêndice, mas parte integrante e essencial da competência comunicativa dos professores majoritariamente não-nativos nos contextos de ensino de línguas em geral no país.

Na busca de apoio teórico, reflito sobre os desafios que programas de licenciatura e os próprios professores de língua inglesa do ensino básico enfrentam. Proponho-me a caracterizá-los no contraste com um centro privado de ensino de línguas tido como de qualidade reconhecida no microcosmo do Distrito Federal onde me encontro trabalhando e estudando para compreender melhor meu segmento de atuação profissional. Para viabilizar este estudo, busquei constatar, em primeiro lugar, a oralidade e a ação comunicativa de professores escolhidos por pertencerem a categorias distintas do conjunto de professores em sala de aula, vinculando-os aos recursos disponíveis a esses profissionais nas situações em que atuam. Nesse aspecto, das condições para um bom ensino de línguas, Mastrella-de-Andrade (2014) explicita que:

A deficiência do ensino de inglês no Brasil não se restringe apenas à estrutura educacional; é também uma questão política. Nós não temos uma política de investimento no ensino de línguas estrangeiras

habilidades comunicacionais que lhes facultem transitar pelo mundo de forma mais confortável ao serem cidadãos e/ou cidadãs capazes de se comunicarem eficientemente em um outro idioma, além da língua materna, ao ponto de engajar-se comunicativamente com os/as falantes daquele idioma, ao ponto de serem potenciais candidatos ou candidatas a posições onde a fluência de outro idioma é requerida.

³ Refiro-me ao cidadão ou cidadã que se engaja de forma natural pela capacidade de ação linguística comunicacional, e circula por vários ambientes fortalecido/a pela consciência e comportamento profissional e multi cultural aceito nos diferentes ambientes que ele/a frequenta ou venha a frequentar de forma a acomodar de forma polida as partes envolvidas.

no país. Apesar de termos um movimento grande nos cursos de formação de professores de língua inglesa, quando esses profissionais chegam à escola, eles percebem nitidamente a falta de estrutura para lecionar. Também não há um número suficiente de aulas na grade curricular, falta estrutura nas salas de aula e excesso de alunos por sala. (...) Não adianta apenas termos professores bem formados se eles não têm estrutura política educacional adequada para nela atuar.

As questões até aqui arroladas como relevantes neste estudo se referem ao denominador comum da exiguidade da proficiência (principalmente oral) dos que concluem o ensino básico e dos que estão no exercício da profissão nas escolas. Isso parece dizer algo sobre a qualidade do ensino-aprendizagem de línguas na região e no Brasil. Contribuem para esse diagnóstico a análise das condições (geralmente tidas como de precariedade) do ensino da língua-alvo deste estudo que é o inglês no DF. Uma delas, a que motiva especificamente esta pesquisa, é o desempenho do nível oral dos professores em sala de aula, no momento da contratação e depois dela. Averiguo, inclusive, se há hoje indícios de que a construção de competência de uso da língua-alvo, tanto antes da certificação quanto depois dela, vem sendo cobrada ou exigida e se ela tem se intensificado com o passar do tempo e com avanço dos estudos nessa área e nesta região.

1.1 Definição dos objetivos da pesquisa

O objetivo geral da pesquisa é mapear o perfil de oralidade dos professores, especificamente se a língua-alvo é ensinada na língua-alvo. Na proposta de auxiliar questionamentos fundamentais acerca dos perfis de formação dos professores desse componente curricular (o de língua estrangeira), reflito quanto ao posicionamento de Rocha (2008), quando afirma que nas sociedades atuais aprender uma língua estrangeira (LE) possibilita ao aprendiz transitar por diversos ambientes linguísticos e ultrapassar fronteiras, transformando o que o cerca e a si mesmo, já que nesse processo o aprendiz se redefine como pessoa. Assim sendo, o levantamento de registros cá empreendido se preocupa com a oralidade dos professores de inglês, uma vez que para isso os professores precisam estar equipados linguística e

academicamente para desenvolver um trabalho que favoreça o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes nas escolas⁴.

Ainda, segundo Rocha (2008), o ensino de língua estrangeira se justifica por ser potencialmente transformador, tendo a capacidade de colaborar para o desenvolvimento integral dos aprendizes no mundo plurilíngue que se ambientava no mundo de hoje. O processo de ensinar precisa ser um espaço no qual se desenvolva a criatividade, o pensamento inventivo e crítico que acrescenta à formação de cidadãos para sociedades cada vez mais integradas. A área do ensino e de aprendizagem de língua (AELin) deixa de ser – portanto – pautada por uma perspectiva de se *conhecer* (somente) *o sistema linguístico do novo idioma* para preparar os estudantes para navegar na internet, viajar, arrumar emprego, conseguir promoções, enfim, prepará-lo para a vida em uma sociedade cada vez mais diversa e multifacetada.

1.2 Perguntas norteadoras da pesquisa

No intuito de alcançar os objetivos desta pesquisa, busco responder às seguintes perguntas:

1. Descrever como se processa, se existir, o ensino da oralidade na língua-alvo nas salas de aula visitadas .Quanto do tempo se dedica?
2. Quais são as limitações impostas aos professores participantes quanto ao uso da língua-alvo em sala de aula?

1.3 Por que interessa pesquisar a oralidade do professor de língua inglesa não nativo?

Conforme asseverei anteriormente, falar uma língua estrangeira é um diferencial na educação que já vem sendo apontado há décadas e pesquisadores vêm se empenhando por analisar e buscar respostas para questões referentes à realidade do ensino de línguas no Brasil. Bohn (2000 apud CHAGURI & TONELLI, 2014, p.22) afirma no documento Síntese do I

⁴ Vide Almeida Filho (1993), (1997), (1999), (2013).

Congresso Brasileiro sobre Políticas de Ensino de Línguas realizado em Florianópolis, sob os auspícios da ALAB:

Todo cidadão tem direito à plena cidadania e num mundo globalizado e poliglota, isso significa a aprendizagem de línguas estrangeiras (LE); [2] A sociedade anseia por desenvolver/adquirir esse conhecimento; [3] A sociedade não deseja hegemonias e/ou monopólios linguísticos (interpreto como exclusividade de oferta de uma única língua no currículo); [4] A aprendizagem de LE inclui objetivos educacionais; [5] O aluno precisa de um ensino eficiente de línguas; [6] A escola não tem sido capaz de garantir esse direito; [7] A população mais afluenta busca esse conhecimento fora da escola; [8] A falta de recursos humanos é responsável pelo não atendimento desse direito; e, [9] A atualização pedagógica dos professores é imperiosa.

À luz das vertentes acima mencionadas, embora este trabalho não trate de definir e discutir todas as questões apontadas, discuto a eficácia do ensino de língua inglesa e a atuação dos professores observados quanto à oralidade em sala de aula no DF. Pesquisas em capacidades diversas tem sido feitas nesse campo, a exemplo do estudo realizado com alunas graduandas em Letras/Inglês, chegam à conclusão de que o ensino de inglês nas escolas públicas é insuficiente para que os alunos deixem o ensino médio com um nível satisfatório de competência na língua. (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 345).

O estudo voltado para a oralidade dos professores de língua inglesa tenta conhecer parte da 'política educacional' para servir de guia para a ação imediata e identificar mecanismos que possam alterar para melhor o nível de oralidade dos professores, pois além de exigir a participação dos próprios professores formadores, linguistas aplicados pesquisadores, exige, principalmente, a participação dos próprios licenciandos e de autoridades do governo, conforme pontua Celani (2000 apud CHAGURI & TONELLI, 2014, p. 20).

Este argumento propicia que seja trazida à discussão uma análise de editais de concurso para o ingresso dos professores de língua estrangeira na rede pública do DF em anos recentes, mostrando se há ou não exigibilidade de teste oral e se isto representa algum problema para o uso da oralidade na

língua-alvo em sala de aula, e, é certo que a demanda por professores de línguas é intensa no país, principalmente para atender o ensino de línguas no contexto escolar regular. (ALMEIDA FILHO, 2014).

Outra manifestação recente de pesquisadores, professores e estudantes em formação na área de linguagem foi a reunião nos dias 29 e 30 de setembro de 2014, na Universidade Estadual de Londrina. O intuito foi discutir as demandas por melhores condições do ensino de línguas no país, quando da realização do primeiro Fórum da Profissionalização Docente. Assim, elaborou-se e aprovou-se a Carta de Londrina⁵, da qual destaco dois pontos:

- a. Os estudos e pesquisas brasileiros têm focalizado de modo proeminente as teorias de formação e de ensino-aprendizagem de línguas e de modo insuficiente a história, as políticas e a ética profissional;
- b. As teorias formais e informais não bastam para se atender essa complexidade desafiadora, carecendo de aportes da história, das políticas de ensino de línguas e da ética profissional. Carta de Londrina, (2014)

Isto equivale a dizer que todos nós almejamos fazer valer o direito de usufruir dos direitos de cidadania, poder desenvolver nossos conhecimentos e usufruir da cultura que é patrimônio comum a todos. Assim, dentro da investigação científica sobre o ensino de línguas, e a conseqüente possível aquisição delas, o contexto desta pesquisa buscou evidências do engajamento do professor de línguas em práticas interativas no espaço de produção da língua-alvo na sala de aula, no dizer de Mastrella-de-Andrade (2011, p. 345), considerando, como a carta supramencionada afirma, o caráter desafiador e complexo que a prática de formação do ensino de línguas nas escolas representa.

Como previamente registrado, todo cidadão tem direito à plena cidadania e num mundo globalizado e poliglota isso significa a aprendizagem de outras Línguas além da primeira ou materna. Assim, a título de registro, quanto à oralidade, o Brasil amarga uma 46ª posição nesse quesito de proficiência em língua internacional para comunicação, cujo resultado “está

⁵ Disponível em: < http://pgla.unb.br/wp-content/uploads/2014/10/CARTA-DE-LONDRINA_30-SET-2014.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2016, 10:06.

relacionado ao tempo que os estudantes passam em sala de aula”, (MASTELLA-DE-ANDRADE, 2014).

A situação do ensino de língua inglesa nas situações desta pesquisa, no DF, faz coro com a conclusão do estudo no que concerne ao entendimento de que quanto maior o investimento em educação, melhor oportunidade terá o componente Língua Estrangeira de alavancar uma proficiência em inglês nos aprendentes, e quanto mais proficiente o indivíduo, mais benefícios ele carregará para si mesmo e para a nação. Quanto mais se investe em educação, mais atraente fica o país a investidores e visitantes no cenário internacional, conforme afirmam fontes do *Education First*⁶.

No desenvolver do estudo, pormenorizamos o relato de dos participantes quanto aos aspectos do seu papel como professores de língua inglesa, referindo-se ao número de alunos na sala de aula, o interesse dos alunos pela aprendizagem, tempo de regência, características e uso de livro didático, o planejamento das aulas, o uso de tecnologias como a do telefone celular e *tablets*, a violência social, a merenda escolar, entre outros.

1.4 Espelho da Ementa do Projeto RENIDE⁷

No limiar desta pesquisa, atuo como voluntária e colaboradora da equipe de pesquisa do Projeto RENIDE (Referencial de Níveis de Desempenho em Línguas) no âmbito de Políticas de Ensino de Línguas (POELIN), iniciativa conjunta da Universidade de Brasília (doravante UnB) e da Universidade de

⁶ *Education First*, Empresa sueca de educação internacional, criada por Bertil Hult, disléxico, em 1965. Para ele a escola era sempre um desafio e, após viajar pela primeira vez para a Inglaterra, no início dos anos 60, concluiu que: 1º. o ensino tradicional nem sempre é o mais produtivo e, 2º ficou impressionado como a sua aprendizagem de língua inglesa deu-se sem muito esforço enquanto combinava a sua estadia e a sua aprendizagem no país. Disponível em: <http://www.ef.co.uk/about_us/our-history/>. Acesso em: 12/04/2015, 12:34:00. (Tradução minha)

⁷ Composição científica do referencial do projeto: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB). Profa. Dra: Gretel Eres Fernández (USP), Profª Dra. Magali Barçante (Fatecindaibatuba), Profª Dra. Eliane Gonçalves (PUC), Profª Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (UFMGs), Profª Dra. Simone Rinaldi (UEL). Prof. Me. Eiter Otávio Guandaline (IG) Profa. Ana Lúcia Lico Co-Fundadora e Diretora Executiva da Associação Brasileira de Cultura e Educação ABRACE e Professores mestrandos do PGLA UnB: Fidel Armando Cañas, Gabriela Piato, Ivana Costa, Joana Grant, Kelly Carvalho, Keni Carla da Silva Machado e Renata Guimarães.

São Paulo (doravante USP) com colaboradores de outras universidades e instituições no Brasil e exterior.⁸ O projeto, *grosso modo*:

Inicia com a descrição e análise da atual situação dos campos afetos às Políticas de Ensino de Línguas em contextos nacionais de ensino de idiomas e avança na direção da construção de um quadro orgânico de níveis de atuação nas línguas ensinadas, quadro esse condensado num documento crucial para nortear ações de planejamento estratégico das etapas de escolarização que contenham o “estudo” das línguas. No nosso caso, abrangeremos inicialmente as línguas já incluídas nas grades do ensino básico, o Inglês e o Espanhol, além do Português para Estrangeiros e Português como Língua de Herança em comunidades de brasileiros vivendo no exterior. Para elaborar um Referencial de Níveis de Desempenho buscaremos criticamente subsídios na Teoria Adequada de Aquisição e Ensino de Línguas e, especificamente, no descritor de níveis do Exame Celpe-Bras de Proficiência em Português Língua Estrangeira e no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. O Referencial servirá depois de apoio para com eles se elaborar Exames Nacionais de Níveis a serem aplicados nos finais das seguintes etapas: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Superior (nas Licenciaturas para o Ensino de Espanhol e Inglês e nos contextos de Ensino Superior Tecnológico), Ensino de Português Língua de Herança no exterior e Ensino de PLE – Português como Língua Estrangeira – no Brasil e Exterior. Metodologicamente, o projeto cria condições para análise documental em estudo de caso com vistas a estabelecer propostas originais aos contextos brasileiros de ensino de idiomas.

O projeto pleiteia definir de forma criteriosa “as etapas reconhecíveis de atuação numa língua estrangeira como um componente relevante da esfera de Políticas de Ensino de Línguas”, e no papel de pesquisadora colaboradora fiz observações de aulas na rede pública elaborando notas de campo e fazendo entrevista com quatro professoras, oportunidades essas que, também, geraram dados que integram este estudo de caso e ilumina a minha investigação quanto à oralidade dos professores atuantes de língua inglesa.

1.5 Características da sala de aula

Para concluir este capítulo, trago os ensinamentos de Consolo (2001, p. 19) ao dar conta de que as características da sala de aula comunicativa já vêm

⁸ Foi-me autorizado descrever e publicar uma parte do Projeto RENIDE ainda estado de elaboração e pilotagem.

sendo estudada há pelo menos quatro décadas e que o seu propósito maior é instruir e informar, até porque os professores, de forma geral, usam a linguagem para gerar informação, explicar, descrever coisas, revisar conteúdo, dar direcionamentos e conduzir os estudantes a fazer as suas atividades em sala de aula⁹.

Há muito se vem tratando da deficiência do ensino de línguas no Brasil e aqui incluo o DF. Assim sendo, questiono: como os professores agem para trazer esta oralidade à sala de aula? Os estudos de Consolo apoiam o mergulho nessa problemática ao buscar evidenciar por que professores não-nativos do ensino de línguas desempenham papéis distintos e são portadores de níveis diferentes de proficiência linguística, além de ser uma área de estudo que precisa de mais investigação e evidência empírica¹⁰. (CONSOLO, 2001 p. 22).

Ao revelar os perfis dos professores-participantes de língua inglesa no DF, a base de minha compreensão do Ensino de Línguas traz a definição do que é aquisição de línguas e insumo, de acordo com o Glossário de Termos do Ensino e Aprendizagem de Línguas¹¹ na perspectiva da Linguística Aplicada. Início pelo conceito de aquisição de segunda língua:

O sistema de aquisição se centra na internalização (mental) de modo informal e geralmente subconsciente em situações de uso compreensível da língua-alvo, uso esse monitorado pela sensação de um saber fazer cada vez mais fluente até tornar-se uma segunda natureza, um saber comunicar-se, mesmo que não se explique. Esse processo adquiridor pressupõe uma ação social de interação motivada em situações de uso da nova língua. Aquisição é, portanto, um processo informal e subconsciente de desenvolvimento da competência comunicativa na nova língua produzido a partir de abundância de instâncias de uso contextualizado e envolvido da nova

⁹ Teachers usually use language to provide information, explain and describe things, and to revise contents (Cazden, 1988 apud Cónsolo, 2001, pg. 21). (Tradução minha).

¹⁰ Speakers have, in FL lessons, distinguished roles and different levels of language proficiency. (...) is still an area that needs further enquiry and empirical evidence. Ellis, 1990, Stubbs, 1983b, apud Cónsolo, 2001, pg. 23. (Tradução minha)

¹¹ "No âmbito da Aquisição e do Ensino de Línguas (AELin), o Glossário de Linguística Aplicada é um trabalho pioneiro e único até os dias atuais na reunião de um léxico que compõe essa especialidade, organizado pelos professores José Carlos Paes de Almeida Filho e John Robert Schmitz publicado pela Pontes Editores em 1988. A obra abarca um repertório de aproximadamente 3.500 palavras, expressões e siglas em Português com seus respectivos equivalentes em Inglês." (Disponível em: <<http://glossario.sala.org.br>> Acesso em 22.05.2015.)

língua. O adquirente sabe se comunicar mas não sabe, necessariamente, explicar formalmente porque ou como se comunica da forma como se comunica. Ele não está ciente do fato de que está internalizando de forma natural e informal as regras de uso na nova língua e tampouco sabe identificar ou explicar essas regras, ou seja, não possui domínio automático da metalinguagem.

A competência linguística e a oralidade desejáveis nos professores de inglês representam formantes importantes dos papéis desses profissionais, bem como propiciam eficácia no ensino de línguas por meio do abastecimento de insumos na sala de aula. A definição de Insumo que retomo nesta dissertação é sistematizada criteriosamente por Consolo (2001, p. 25), cuja base epistêmica está nos autores Johnson (1990); Lemke (1985); Krashen (1982); Wong-Fillmore (1985). Assim sendo, insumo é:

Toda manifestação de linguagem na língua-alvo que pode, eventualmente, se tornar competência comunicativa na interlíngua. O insumo tem de ser recebido por um filtro afetivo favorável para que tenha chance de se converter em competência adquirida. Não deve ainda ser gramaticalmente sequenciado e precisa ser de interesse ou relevante ao aprendente. O insumo pode ser produzido entre os participantes ou trazido pronto para a sala de aula.

Assim, conceitos como os de aquisição e insumo - acima definidos - também motivam e subsidiam este estudo de caso, uma vez que o ensino de uma língua estrangeira forma um conceito complexo que o professor precisa contemplar, e sobre ele refletir, no exercício da profissão. (Vide ALMEIDA FILHO, 2013 p. 19).

1.6 A oralidade no ensino e na aprendizagem de língua inglesa

Ao pensar no processo ensino-aprendizagem de línguas no país, logo me vinham à mente os desafios que esperam tanto os alunos quanto os professores, começando pela formação inicial dos futuros profissionais, até a formação continuada dos professores em serviço ao longo de sua trajetória profissional. A legião de professores não nativos enfrenta um desafio inicial formidável que é o de se apropriar da língua e cultura que vão ensinar

profissionalmente. Não é de hoje que as discussões sobre o nível de oralidade dos graduandos, futuros professores da língua eleita, que chegam à universidade em estágios muito variados geralmente aquém do que seria justo esperar de quem vai se formar professor dessa língua. O nível de ensino de inglês em muitas das escolas brasileiras e, principalmente as públicas, não oferece qualidade nos resultados, segundo confirmação de Mastrella-de-Andrade (2014)¹², E é nesse aspecto, que mais adiante, faço uma equiparação das faixas de níveis de desempenho desejável dos professores de línguas (estrangeiras, segundas) não-nativos propostas pelo grupo RENIDE, com os resultados de proficiência oral obtidos neste estudo.

O ensino de língua na contemporaneidade não contempla apenas o aprender, o saber sobre ela, mas sim a apropriação de fazer uso real dela quer quando o cidadão ou a cidadã viaje por lazer, a serviço ou para estudos e possa nela comunicar-se de forma satisfatória com os falantes, nativos ou não, daquela língua, neste caso o inglês.

Almeida Filho, (2011, p. 51), estabelece que nem sempre ensinamos uma língua para o uso ou para a ação propositada. Logo, neste estudo dou conta de que, na atualidade, a rede pública e as escolas particulares de ensino contam com duas categorias polares de profissionais em serviço no ensino de língua estrangeira: os que detêm uma pela competência linguístico-comunicativa com a qual podem manter a língua-alvo em circulação nas salas e os que não podem fazê-lo. Analiso, também, quais os desafios colocados pelas duas posições, suas controvérsias e dilemas tanto para os alunos - futuros professores - quanto para os formadores desses futuros professores, levando em consideração o que assevera Paiva (2003 apud MASTRELLA-DE-ANDRADE,, 2011, p. 346). Trato deste tema, no capítulo IV, apresentando o resultado da pesquisa pelo uso de três questionários, observações de aulas e relatos pessoais de participantes escolhidos de forma criteriosa para viabilizar a pesquisa empreendida e aqui relatada.

8. Com proficiência baixa em inglês, Brasil fica estagnado em ranking. Disponível em: <<http://let.unb.br/pgla/?p=4448>>. Acessado em: 10 mar. 2015, 13:51.

1.7 O desenvolvimento da oralidade do professor de língua inglesa não-nativo

O ingresso nos cursos de Letras, no Brasil, advém do ingresso do aluno nas faculdades pela aprovação no vestibular. Esse fato em si, no dizer de Mastrella-de-Andrade (2011, p. 345), já é uma questão preocupante, uma vez que os aprovados chegam às salas da graduação universitária com conhecimento e desempenho baixíssimos do idioma que se propõem a estudar, comprometendo, dessa forma, as futuras práticas pedagógicas dos que optam por cursar as licenciaturas. Almeida Filho (2011, p. 55) sublinha essa posição frisando que:

Nos curso(s) de Letras se visa formar professores de línguas, (portanto) o estudo sistemático e consciente da língua-alvo não poderá deixar de ser feito. (E), se conduzido na própria língua-alvo haverá um ganho adicional de competência comunicativa geral nesse idioma que os estudantes almejam aperfeiçoar ou adquirir desde a base ou nível limiar de comunicação oral.

Na sequência da análise, fazendo um apanhado das características da sala de aula e os preceitos de RENIDE, procuro evidências de que os atuais professores encontrados nas situações desta pesquisa, ex-alunos de cursos de Letras, conseguem ou não lecionar em inglês no ensino fundamental de escolas públicas, e na Cooplem, cujos dados usei como contraste. Busco saber se haveria interação verbal no ensino de língua estrangeira - inglês - em sala de aula de forma que isso viesse a contribuir para o processo de desenvolvimento linguístico oral dos estudantes, com 'foco na possível influência da oralidade dos professores na produção oral dos estudantes'¹³. (CONSOLO, 2001, p. 25)

Assim sendo, embora esta pesquisa pautar a oralidade do professor, toco nos vários aspectos que envolvem a sala de aula, que vai desde a competência linguístico-comunicativa do professor, passando pela extensão das atividades,

(...) focus on the possible influence of the teacher's language on the student's oral production. (Tradução minha).

do uso do livro didático, até as questões de participação do aluno em sala-de-aula, tendo em vista que estes aspectos estão entrelaçados e dão movimento ao estudo.

Pressuporei que os professores dependem fortemente de uma capacidade básica de interagir na língua-alvo e do conhecimento explícito sobre a língua e cultura a ela associadas para poder explicá-las, se necessário. O professor depende depois de outros atributos de uma capacidade de ensinar que se explica por base teórica crescentemente explicitada. Os aprendentes, por fim, agem para que a aquisição ocorra e é para ela que todo o processo converge.

Na sequência, adentro no capítulo II, fazendo destaques dos pilares da fundamentação teórica da pesquisa, iniciando com as questões inerentes aos desafios de ensinar e aprender língua inglesa como língua de escolha ou como segunda língua.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2. Introdução

Neste capítulo, faço a apresentação dos pilares teóricos para o desenvolvimento desta pesquisa, cujos autores e obras são:

Tabela 1 Principais autores resenhados e contribuições conceituais

Autor	Obra	Foco do Estudo
Almeida Filho	O professor de língua estrangeira em formação	Reata o fio histórico da formação reclamado pelo respeitado educador brasileiro numa perspectiva de discussão teórica vinculada à pesquisa aplicada, ao serviço de preparação e aperfeiçoamento de quadros docentes na área da linguagem e à sociedade, (2009, p. 7).
	Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas	Apresenta coleção de artigos sobre o processo de aprender e ensinar línguas aos professores em formação, organizando os melhores juízos teóricos e práticos para auxiliar mestres em exercício a conhecerem e (re)pensarem suas bases de ação ao ensinar línguas, (2011, p. 7).
	Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas	Edição comemorativa corrigida e acrescida de notas por ocasião dos 20 anos de publicação posicionando o professor de língua na perspectiva comunicacional de ensinar, (2013, p. 7)
	Competências de Aprendiz e Professores de Línguas	Retomada do lugar das competências na OGEL e produção de jovens pesquisadores aplicados brasileiros escrevendo sobre competência nos processos observados em escolas brasileiras constituídos por aprendizes e professores brasileiros, (2009, p. 7-9)
Consolo	<i>Classroom Discourse in Language Teaching: a Study of Oral Interaction in EFL Lessons in Brazil.</i>	Tese de doutorado na qual o autor aborda os estudos acerca da oralidade e o ensino de inglês como língua estrangeira, o processo de ensino e aprendizagem de línguas, (2005, p. 56).
	<i>On Student Engagement in Whole-Class Oral</i>	Artigo que relata um estudo sobre interação em sala de aula em um contexto de inglês como língua

	<i>Interaction: From Classroom Discourse and Sociocultural Aspects to Implications for Language Learning</i>	estrangeira, no Brasil. O estudo, de natureza etnográfica, analisa aulas gravadas, entrevistas e questionários respondidos pelos alunos, (2001, p. 41)
Teixeira da Silva	Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras/LE.	Tese investigativa da cognição da <i>fluência</i> em Inglês-LE entre formandos do curso de Letras, delimitando os significados de <i>fluência oral</i> compartilhados por alunos e professores, cotejando com a literatura da área, (2000, p. 17).
Vidotti	Problemas de compreensão oral da língua inglesa para o aluno brasileiro.	Estudo investigativo que analisa problemas de compreensão oral da língua inglesa para o aluno brasileiro, face à literatura e situações de ensino/aprendizagem de línguas, cujo enfoque é o aluno brasileiro e suas percepções dentro e fora da sala de aula, (2005, p. IX)
Borges-Almeida	Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em Letras: implicações para a validação de um teste.	Tese de doutorado socialmente justificável pelo resultado de diversas pesquisas em Linguística Aplicada que atestam o baixo nível de proficiência (principalmente oral) de formandos em Letras e professores em serviço no ensino regular, o que tem sido apontado na literatura como uma das razões para o insucesso no ensino aprendizagem, (2009, p. 16).
Mastrella -de- Andrade	Quem Aprende e Onde se Ensina Inglês? Desafios do Ensino da Competência Linguístico-Comunicativa na Formação Docente	Artigo que analisa criticamente o o nível de conhecimento básico esperado nos cursos de formação de professores de línguas , a partir de pesquisa com professores de inglês de escolas públicas e graduandas em Letras- Inglês, (2011, p. 345).

Fonte: Elaborado pela autora com base nas obras acima elencada

Destaco entre eles, Almeida Filho, com várias de suas publicações a respeito da formação de professores de língua, que neste trabalho me possibilitou conhecer outros autores brasileiros e suas pesquisas para auxiliar a

elaboração da resenha para mapear a teoria de sustentação da presente dissertação.

2.1 Os desafios de ensinar e aprender língua inglesa

Os trabalhos aqui espelhados dão orientações sobre a competência comunicativa e a oralidade, nela inserida, dos professores de língua inglesa nas possíveis formas de ensinar, porque, como afirma Almeida Filho (2013, p. 19):

Aprender uma nova língua na escola é uma experiência educacional que se realiza para e pelo aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou técnico que mantém essa escola. (E) embora careçamos de mais pesquisas para estabelecer a força relativa de distintas classes de valores na constituição de uma abordagem de ensinar e de uma abordagem de aprender línguas, devemos reconhecer que (há) uma força tributária que condiciona, em parte, o processo de ensinar/aprender¹⁴.

Nesse aspecto, para tratar das disposições pessoais, dos valores desejáveis na tradição de ensinar e aprender nas escolas, levo em consideração o relato da experiência e abordagem dos professores que trabalham em escolas públicas do GDF, escolas privadas e na Cooplem. Nessa ocasião, além de observar a oralidade dos professores, permiti-me pousar um olhar atento no comportamento dos alunos, no número, frequência e duração das aulas e no interesse do aluno pelo idioma que estuda, verificando, inclusive, se estes fatores influenciam ou não na abordagem do professor e a consequente possibilidade de aquisição da língua.

Com o surgimento dos primeiros cursos de pós-graduação em pesquisa aplicada no país nos anos 70 e 80, bem como do Movimento Comunicativista, com a proposta alternativa de ensino-aprendizagem não-gramatical de línguas, em 1977, Almeida Filho protagoniza a primeira pesquisa sobre o que Dahlet (2013) chamou de Abordagem Comunicativa Brasileira na Universidade de Manchester, Inglaterra (HELB, 2007). Isso antecede um pouco o surgimento do termo Aquisição de Segunda Língua (doravante ASL), construto esse que

¹⁴ Conforme veremos nos depoimentos dos professores participantes nesta pesquisa, a força à qual se refere o supracitado autor é a abordagem de cada professor.

traduz a natureza e modos pelos quais aprendemos uma segunda língua. Ao descrever os perfis dos professores participantes no ambiente escolar e sua formação, analiso se essas disposições exercem influência, ou não, na aquisição, e identifico alguns dos fatores externos que intersectam o processo do ensino aprendizagem de língua estrangeira.

Diversos autores como Santos (2009), Rinaldi (2006, 2010), Fernández e Rinaldi (2009), Santos e Benedetti (2009), afirmam que a formação do professor de língua estrangeira deve contemplar diversos pontos que atualmente têm sido negligenciados na formação inicial e/ou contínua dos profissionais que atuam no ensino de língua estrangeira. Com o mapeamento dos autores desses perfis de professores estudados, apresento estatísticas referenciais do estudo das competências realizado por Almeida Filho, (1993, 1997, 1999, 2013) que afirmam que o professor ensina uma língua estrangeira orientado por sua abordagem e amparado em suas competências.

Não há como investigar o processo de desenvolvimento da oralidade sem ser reflexivo sobre o perfil e a prática docentes. De acordo com Alarcão (1996) ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentidos ao quê e como se ensina. Para Almeida Filho (1993), o professor, ao adentrar à sua sala de aula, age sob orientação de uma dada abordagem embasada por conceitos de língua, aprender e ensinar línguas, além das competências que traz consigo àquela altura. Isso equivale a dizer que o professor é possuidor de conhecimentos relevantes a sua prática profissional (sejam eles conscientes ou não), conhece seus deveres, sabe avaliar a importância social do exercício do magistério na grande área da aprendizagem e ensino de línguas (doravante AELin), apresenta desempenho profissional compatível, atua sob atitudes produtivas e se autonomiza aos poucos na grande disposição de favorecimento do processo de aprendizagem de seu aluno.

Dessa forma, trazer dados sobre a competência implícita, que na explicação de Almeida Filho, (2013, p. 34) é a competência mais básica que pode possuir um professor, constituída por intuições, crenças e experiências que se convertem em memórias capazes de amparar o ensino. Nos registros que fiz das observações em escolas, pode-se depreender se essa competência

espontânea é dominante ou não. Pela análise dos dados, mostro qual é a representatividade dos laços de sustentáculo do processo inicial de ensino-aprendizagem, adicionando à sua relevância o entendimento dos estudos das teorias de ensino-aprendizagem.

Conforme destacado no capítulo anterior, a opção deste trabalho é pela abordagem direta do ensino sendo produzido nas situações visitadas via contato pessoal entre professor e seus alunos mediado pela língua estrangeira, neste caso, na pessoa do professor de inglês nesta região, e por entender, baseada nas palavras de Almeida Filho (2013, p. 41), que:

Uma aula de língua é um evento estruturado de linguagem produzido por aprendentes e seus professores com a esperança de que ocorra aquisição da língua pretendida. Na aula de língua deve ocorrer muita interação linguageira com qualidade como a de causar e/ou manter interesse ou percepção de relevância, de ser compreensível aos aprendizes e de não pressionar negativamente os participantes mantendo motivações, não trazendo tensões e bloqueios, evitando elevação desnecessária de ansiedade, reforço da autoestima, abertura para experiências culturais, entre outros, conforme hipotetiza Krashen (1982).

Fazendo a comparação com a teoria do autor supracitado, é desejável em uma aula de língua estrangeira como a formação, competência comunicativa e a oralidade do regente. Assim, pode chegar a um consenso a respeito dos perfis destes profissionais aqui no DF, os quais serão apresentados no capítulo IV. Na discussão da abordagem comunicativa, pelo cenário da pesquisa, encontro indícios dos aspectos que podem precarizar e/ou otimizar o ensino de línguas, já que a aquisição ótima de uma LE estaria ainda condicionada ao tempo necessário para o aprendiz iniciar interações num contexto linguístico comunicativo, conforme propõe Almeida Filho (2013, p. 43).

2.2 Formação inicial e continuada do professor de inglês

Dos objetivos traçados nesta pesquisa, o desenvolvimento da oralidade do professor brasileiro não-nativo de língua inglesa é analisado com vistas ao estabelecimento das propostas de que é distinto ensinar língua para aquisição

Almeida Filho, (2011, p. 51), sendo necessário entender e discernir o que os escolares dizem sobre o que é aprender uma nova língua e gerar mudanças comportamentais, uma vez que os professores de línguas são portadores de uma abordagem necessária para atuar na sala de aula de língua estrangeira. A pesquisadora Vieira-Abrahão (2013, p. 29) afirma em consonância com as contribuições teóricas de Almeida Filho:

Em geral eles têm de criar um processo profissional complexo feito por planos, aulas, atividades, materiais e instrumentos de avaliação, processo esse governado por ideias e tornado concreto aos alunos aprendentes, embebido em cultura ligada à língua que se deseja ensinar e em climas que entusiasmam, encantem, motivem e envolvam com afetividade produtiva os agentes desse processo. (Esses agentes) são os aprendentes de línguas como primeiro agentes, os professores como segundo agentes e outros (terceiros agentes) cujo poder ou opinião incidem no processo modificando-o. (...) para produzir esse processo de aquisição ou aprendizagem e de ensino os agentes contam com uma abordagem, ou seja, um modo de ver o que é língua, como fazer para ensiná-la de acordo com o que concebem sobre como (ensinar), aprendê-la e adquiri-la.

Pelos instrumentos de pesquisa aqui utilizados, os respondentes contribuíram enviando relatos das suas experiências propiciando a análise dos desafios de lecionar a língua inglesa em três escolas da rede pública, uma escola particular, um dos Centros Interescolares de Línguas de Brasília (CIL) e uma unidade da Cooplem envolvendo os agentes primeiros e segundos. Meu foco é nos segundos agentes, ou seja, nos professores, na perspectiva de Almeida Filho (2013), cujos resultados foram explicitados no capítulo 4 mais adiante deste estudo, embora não seja natural omitir o envolvimento dos demais agentes nesta pesquisa.

A formação continuada dos profissionais do ensino de línguas é vista como ferramenta para tornar melhor o ensino e a aprendizagem de línguas pelas competências essenciais condicionadas por vários fatores, e neste estudo se apresenta pela voz dos professores participantes, observável pelos instrumentos da pesquisa, tais como questionários, observação de aulas, relatos e entrevistas semiestruturadas. No ensino de línguas encontramos dois campos principais: o ensino de língua materna, (doravante L1) e o ensino de

línguas não maternas (doravante LNM), vem em duas categorias, a saber, língua estrangeira (LE) ou segunda língua (SL).

LE é a denominação clássica para o ensino de línguas em ambientes escolares, nem sempre dedicado à aquisição do uso desta língua. No caso da L2, estamos tratando do ensino de uma língua corrente em alguma medida ao redor da escola e mesmo dentro da sala de aula.

Há uma tendência no mundo contemporâneo de se ensinar língua estrangeira com as características de L2, isto é com a forte presença da interação na língua em sala de aula, incluindo a oralidade, assim, tem mais chance de aparecer com o ensino temático¹⁵.

2.3 Os exames de ingresso ao magistério

Refletindo sobre os aspectos da oralidade do professor de inglês no DF cito o que preconiza Brown & Yule (1983^a, p. 4-5 apud CONSOLO, 2005, p. 33)¹⁶ que pautam a oralidade como sendo consideravelmente mais exigente, se comparada com a linguagem escrita, pois:

Uma competência é aprendida, não é fixa nem inata e pode ser parcial e relativa. Além do mais, para alcançar o nível de competência, o falante tem que ser avaliado quanto à sua proficiência linguística para obter certificação. (Além do mais,) professores e estudantes podem ter acesso a um corpo de conhecimentos propriamente definido, que esteja calcado em uma base mais exata de seleção de professores (de língua) (...) (que pode muito bem) ser uma contribuição significativa para iluminar e regular a contratação desses professores¹⁷.

15 Ver conceito de L2 e LE em Almeida Filho e Cunha, 2007 Projetos Iniciais em português para falantes de outras línguas, Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, Campinas, SP, Pontes Editores, 2007.

10 (...) speaking 'considerably more demanding' (as compared to written language). Brown e Yule (1983^a: 4-5), apud Consolo, (2005:33). (Tradução minha).

11 "expertise is learned, not fixed or innate" (p.98), and it can be partial and relative. Besides, to achieve expertise a speaker has to be assessed on his or her language proficiency to obtain certification. Teachers and students can have access to a properly defined body of knowledge at which to aim, and it is "a more just basis for the recruitment of teachers. (RAMPTON, 1990, p. 98-99 apud CONSOLO, 2005, p. 55). (Tradução minha).

Assim, a habilidade linguístico-comunicativa pode ser descrita como ação linguageira, mas o conceito de competência é mais abrangente e envolve também conhecimento sobre como se articula o sistema, atitudes incidentes, etc. No Brasil, encontro esforços significativos de aferição da proficiência oral dos professores de língua inglesa. Um deles está em processo de elaboração, (EPPLE). Assim, apresento, a seguir, duas propostas de avaliação que, considero, são tentativas relevantes surgidas de pesquisas feitas no país, para que sejam incluídas nos editais de concurso público objetivando certificar ou não a oralidade dos profissionais que desejam ingressar no magistério.

Tabela 2 -Exames de proficiência para professores de inglês no Brasil

Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (EPPLE)	Proficiência Oral do Professor de Língua Estrangeira (TEPOLI)
<p>O EPPLE ainda se encontra em fase de elaboração, configura um exame por intermédio do computador, que contempla as habilidades de compreensão e produção da língua estrangeira nas modalidades escrita e oral, por meio de tarefas especificamente pensadas para o professor de línguas. O EPPLE é um exame de habilidades integradas e emprega o uso de vídeo em seu teste oral, conduzido por dois examinadores. A escala de proficiência do EPPLE ainda não foi desenvolvida e suas especificações estão ainda sendo elaboradas. Dessa forma, o estudo de Borges de Almeida informa o processo decisório da construção da escala de um exame de proficiência que já está sendo elaborado e discutido em congressos para fins de certificação do professor de língua estrangeira no contexto brasileiro. (BORGES DE ALMEIDA, 2005, p. 208)</p>	<p>Consiste em uma entrevista oral em língua estrangeira realizada em duplas, face a face com um examinador-interlocutor e outro examinador que não interage na conversa. Este instrumento tem sido aplicado a alunos formandos de cursos de graduação em Letras de cidades brasileiras, desde 2002, e tem sido objeto de estudos acadêmicos (CONSOLO, 2004; FERNANDES, 2007; ANCHIETA, 2007; BAFFI-BONVINO, 2007). Os examinadores que aplicam o TEPOLI são pesquisadores em Linguística Aplicada, envolvidos em grupos de pesquisa com interesse em avaliação de proficiência, e são linguisticamente competentes. Todos os testes são gravados em áudio e/ou vídeo para fins de pesquisa. O procedimento de aplicação do TEPOLI é realizado em quatro fases e dura aproximadamente 20 minutos. A primeira é a fase de aquecimento, quando os candidatos respondem a perguntas feitas pelo examinador e falam um pouco de si. O</p>

	<p>objetivo dessa fase é permitir que os candidatos se sintam mais à vontade na situação de teste, procurando diminuir seu nervosismo inicial. A segunda e a terceira fases são os momentos de “avaliação, propriamente dita”. Consolo(2004, p. 237 apud BORGES DE ALMEIDA, 2005, p. 110-111)</p>
--	---

Fonte: BORGES DE ALMEIDA(2005, p. 208, 210, 211)

Nessa perspectiva, linguistas aplicados têm trabalhado rumo à construção de exames de proficiência oral para servirem de instrumento certificador para os profissionais do ensino de línguas..

Mediante os instrumentos da pesquisa, busquei evidenciar se tanto o Estado quanto a iniciativa privada priorizam ou não a competência comunicativa do professor no momento da contratação dos profissionais do ensino de língua, ou seja, se há testes para avaliar a oralidade do professor de inglês que se candidata a uma posição de magistério na língua inglesa. Conforme foi explicitado, há instrumentos de aferição da competência linguístico-comunicativa dos professores em início de serviço ou em exercício profissional.

2.4 O processo de aquisição de uma língua estrangeira (quando falamos em aquisição pode-se dizer que toda aquisição já é um sucesso

As línguas não foram criadas para serem primordialmente ensinadas quanto a sua forma, mas para serem adquiridas para o uso, segundo assevera Almeida Filho (2012, p. 54), e para que a aquisição se faça presente, necessário se faz que os primeiros agentes envolvidos tenham a oportunidade de se acomodar em ambientes propícios e de qualidade para a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

A natureza das observações das aulas de língua inglesa na rede pública do DF remete às considerações quanto à competência comunicativa em uma perspectiva de que “competência comunicativa é a questão chave que vem

dando apoio às mais recentes abordagens concernentes às análises do ensino de línguas”. (CONSOLO, 2005, p. 26)¹⁸.

Pela observação das aulas, tive a oportunidade de constatar se há ou não evidência da competência comunicativa e também se há ou não oralidade na língua-alvo circulando nas salas de aulas do DF, na rede pública e privada. Passo este relevante para calcular se a competência comunicativa é dinâmica, ao ponto de permitir negociação de significados entre os professores e alunos observados.

Neste caso, foi relevante constatar se falar na língua-alvo, é geralmente a rotina seguida pelos professores de inglês em contextos de ensino, tendo em vista que “a interação (e a) oralidade (em inglês) na sala de aula pode ser, portanto, extremamente importante para os (aprendentes, neste contexto)¹⁹, conforme afirma Savignon (1983, p. 8 apud CONSOLO, 2005, p. 26-27).

Pelos relatos dos professores participantes, foi possível identificar se havia alguma diferença entre os aprendentes da escola pública, da rede particular e do Centro de Idiomas Cooplem no que concerne ao nível de desempenho do aluno, se a docência é realizada na língua-alvo, e se a oportunidade é porque o regente não tem oralidade suficiente ou se é por falta de interesse do aluno em aprender a língua estudada. Na seção seguinte, faço um apanhado de como alunos, possíveis futuros profissionais do ensino de línguas, veem o papel do professor de LE na sala de aula, bem como seu papel na sociedade, visando estabelecer, embora de forma concisa, a responsabilidade pela aprendizagem e aquisição de língua estrangeira.

2.5 O guardião da aquisição da língua estrangeira

O posicionamento teórico pela aquisição de segundas línguas apoia a relação integral entre a interação na sala de aula via linguagem (a oralidade fica subentendida) e a aprendizagem efetiva da língua tanto na recepção quanto na produção da nova língua. O professor é visto como responsável e

18 Communicative competence is a key issue that underpins more recent approaches to language analysis and language teaching. Consolo (2005 p. 26). (Tradução minha).

19 (...) interaction in the classroom can be extremely important. (Tradução minha).

detentor da chave para a aprendizagem da língua para o uso, na premissa de que um professor falante da língua que negocia ou facilita a compreensão intensifica as chances de aquisição da mesma. Os estudos de Rodrigues, (2006, p. 99-100) apuram várias crenças expostas por alunos quanto à grande responsabilidade do professor pela sua aquisição da nova língua.

Os alunos participantes do estudo atribuíram a responsabilidade pela aprendizagem ao professor, mas registraram quatro qualidades essenciais do bom aprendiz de LE: esforço, dedicação, vontade e curiosidade. Embora o presente estudo não analise a competência acadêmica do aluno, considero relevante anotar se nas salas de aulas analisadas os alunos têm ou não qualidades reconhecíveis de um bom estudante de LE.

A carga de responsabilidade que o aluno atribui ao professor de LE não esmorece quando se pede aos aprendentes que esclareçam o papel que cabe ao professor. De acordo com os alunos no estudo de Rodrigues (op. cit.), o professor deve incentivar o aluno e trazer dinamicidade para a sala de aula. Os aprendentes reconhecem a especial necessidade de interação. No entanto, consideram que a iniciativa deve ser sempre do professor, e muito timidamente admitem alguma responsabilidade menor dos alunos pela sua própria aprendizagem.

Assim sendo, são várias as crenças que ainda prevalecem na esfera do ensino de língua estrangeira: por exemplo, os agentes todos (não somente os estudantes) acreditam que só se aprende o básico (e insuficiente) na escola e consideram-se impotentes para mudar a situação. (RODRIGUES, 2006, p.101-102).

Quando se fala em responsabilidade do professor, neste estudo avalio essa responsabilidade especificamente no que tange ao ensino da língua inglesa. Aliás, não é de hoje que estudos apontam o uso generalizado do português nas salas de aula de língua inglesa, por exemplo, há afirmações datadas há uma década e meia, como as de Álvarez (2010), que assevera que:

A aula é de inglês, mas só se fala em português. As turmas são grandes demais, o professor é mal preparado e todos ficam desmotivados. (A professora) ministra a aula quase toda na língua materna, introduzindo o inglês apenas ao ler em voz alta. Um dos

motivos pelos quais ela (a professora observada) não trabalha a oralidade é o fato de que a maioria de seus alunos não manifesta interesse em se envolver com o que está sendo dado em sala. O inglês fica como segunda opção dos professores de português, para preencher buracos na grade. As salas de aula são numerosas e o material didático inadequado. Pais, professores e alunos já pressupõem que não se aprende²⁰.

Emprego o estudo realizado em São Paulo para avaliar se os desafios enfrentados são uma nova realidade ou se já são recorrentes no processo ensino-aprendizagem de línguas de modo a complementar as informações e compor os dados da pesquisa. Ainda apoiada na construção dos dados, cito outro estudo de pequena proporção referente à atribuição da responsabilidade parcial de vários agentes pela aprendizagem efetiva da língua-alvo. O estudo foi realizado por Almeida Filho (2013) na UnB com alunos do curso de graduação de Letras, como um exercício para conferir a percepção dos 21 estudantes de um curso de licenciatura quanto à parcela de responsabilidades de agentes na aquisição de uma segunda língua estudada no Ensino Básico.

Assim, o resultado da consulta oferece indícios de que os professores em início de formação ainda não enxergam grande responsabilidade por parte dos aprendizes e acentuam uma parcela mais significativa de responsabilidade dos professores. Voltarei a este tópico no capítulo 4 reservado à análise de observações levantadas e registradas, e a seguir contemplo a literatura que referencia o construto de competência comunicativa.

2.6 Abordagem de Ensino de língua estrangeira

No início deste estudo pontuei a influência da I Jornada de Ensino e Aquisição de Línguas, de 2013 na USP que trouxe as discussões sobre o construto da abordagem inicialmente introduzido por Anthony (1963) e, posteriormente, os aprofundamentos feitos por Almeida Filho (1993). As considerações deste último autor são uma das principais forças propulsoras

²⁰Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,portugues-e-a-lingua-que-se-fala-na-aula-de-ingles,537057>> Acesso em 26/06/2015.

deste estudo. Os autores supracitados asseveram que a abordagem é uma filosofia que abarca um conjunto de pressupostos, conceitos e crenças sobre a natureza da língua, do ensinar e aprender línguas. É a abordagem que explica porque o professor ensina como ensina e o aprendiz aprende como aprende, sendo “a força potencial capaz de orientar todas as decisões e ações” envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 33).

Por outro lado, o Glossário de Linguística Aplicada (GLOSSA) traz a concepção de que a abordagem é um:

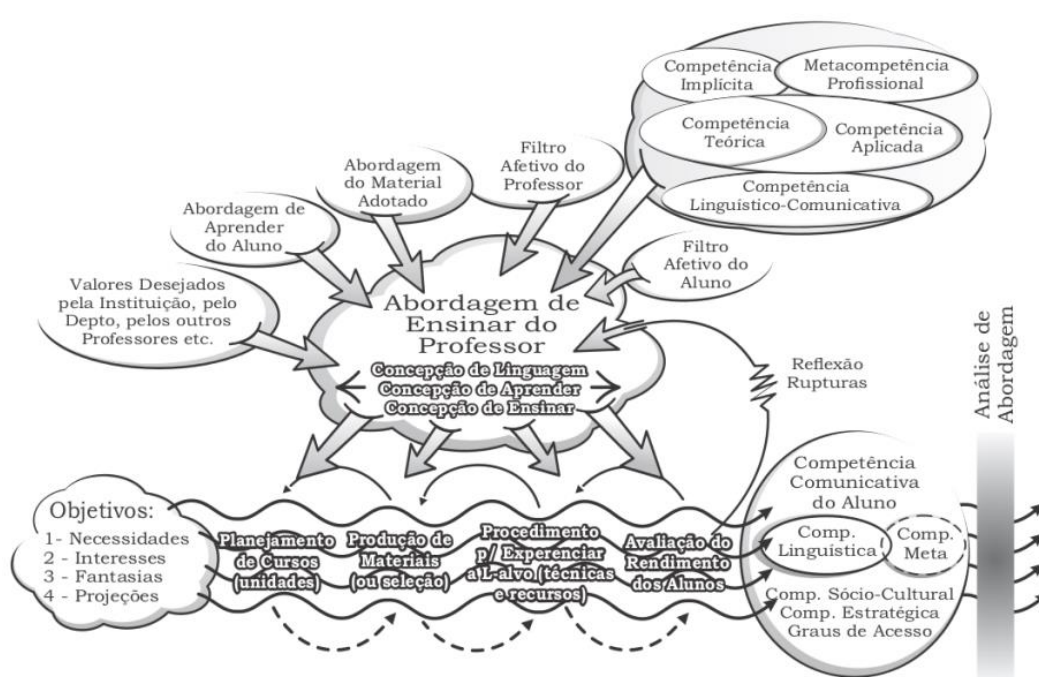
Composto de concepções dos agentes sobre língua, aprender e ensinar uma nova língua que orienta o processo real de ensino e aprendizado dessa língua-alvo marcando-o com os traços distintivos de uma filosofia de trabalho. Na abordagem se aninha a base de conhecimentos composta majoritariamente por crenças, mas também por pressupostos explicitamente teorizados que vão se agregando e transformando as crenças. Além da base de conhecimentos, no plano das abordagens estão, ainda, os condicionantes afetivos de cada agente e as atitudes mantidas por eles. No ensino contemporâneo de línguas, duas grandes reduções de abordagens co-existem: a estrutural-sistêmico-gramatical e a comunicativo-interacional centradas na forma e no sentido em construção da/na língua-alvo, respectivamente.

Isto posto, a abordagem é uma filosofia que orienta o processo de ensinar e aprender. Assim, ao estudar a fluência oral da amostra neste trabalho e conjugada com a minha experiência como professora de línguas (inglês), pressuponho que encontrarei evidência de pelo menos duas grandes abordagens, norteadoras nas salas de aulas visitadas: a) a gramatical, que tem como foco a estrutura, e b) a comunicativa, cujo núcleo é o sentido. (Para maiores aprofundamentos, vide CANALE & SWAIN, 1980, p. 2; ALMEIDA FILHO, 1993).

Uma das preocupações que trouxe para esta pesquisa emanou de um eixo de afirmações e/ou reclamações de profissionais da área. Quantas foram as ocasiões em que ouvi profissionais em serviço proclamarem que: ‘isto é apenas teoria. O que eu quero é saber da prática’, como se a teoria não fosse nem relevante, nem apropriada para a nossa formação e prática docente. Em

resposta a esta inquietação, e incomodada com esta crença, apliquei um questionário piloto para verificar o posicionamento de cerca de 60 profissionais em serviço. Para este fim, retrato o modelo da Operação Global do Ensino de Línguas – OGEL, Almeida Filho (1993), que ilumina o delinear dos traços das demais abordagens e teorias relevantes ao processo já citado.

Figura 1 - Operação Global de Ensino de Línguas



Fonte: ALMEIDA FILHO, 2013

O modelo pioneiro trata das competências de ensinar uma língua, cuja base apoia o presente tema ao tratar do ensino de língua que não seja a língua materna nem dos professores nem dos aprendentes, como é o caso dos participantes da pesquisa, professores não-nativos. O modelo OGEL compreende não só a abordagem dos professores, que são os agentes segundos, mas também as abordagens dos aprendizes, que são os primeiros agentes, bem como a influência dos terceiros agentes. Neste trabalho, o foco são os segundos agentes, mas trago também uma introdução quanto às características e as abordagens dos demais agentes para respaldar os registros da pesquisa e subsequentemente validar a análise de dados.

A abordagem dos primeiros agentes, os aprendentes, é influenciada pela sua própria motivação, pela pressão que outros grupos exercem sobre eles, as estratégias de aprendizagem de cada um, traços de personalidade, idade, entre outros. Neste particular, apresento evidência documental para constatar a pressão dos primeiros agentes, na escola de idiomas. Já a abordagem dos segundos agentes, os (professores), é influenciada por fatores implícitos e explícitos, como 'a formação e a constituição de filosofias de se ensinar e de aprender línguas' as quais procurarei apresentar pelos instrumentos da pesquisa ao longo da coleta de registros.

A OGEL evidencia que no âmbito da formação de professores, os profissionais precisam saber várias teorias, refiro-me à teoria com T maiúsculo, que se traduz naquela que é apropriada e vem a justificar e explicar as decisões e as ações dos profissionais, consolidando, desta forma, o seu conhecimento e o seu desempenho. A formação natural dos profissionais do ensino de línguas está atrelada à formação natural advinda da construção social e pessoal, denominada como teoria implícita, por ser espontânea, pessoal e singular. A teoria explícita é a teoria que agrega as percepções, as crenças, as intuições e as memórias, advindas da teoria implícita. Elas são as formulações explícitas que formam os profissionais via eventos acadêmicos (palestras, leituras científicas) que propicia a aquisição da teoria com T, ou teoria de cerne que vai auxiliar o profissional a desenvolver e prover um ensino competente de línguas. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 17-18).

Ao falar acima dos primeiros e segundos agentes, faço uma concisa representação dos terceiros agentes, (representados pelo livro didático, as cobranças sociais, as oportunidades de contato com a língua-alvo, regulamento da escola, e outros (ALMEIDA FILHO, 1993). Observei que, à medida que a pesquisa avança, houve a necessidade de realçar a presença deles no estudo, indicando um índice referencial para as características das salas de aulas visitadas. A literatura deste trabalho adiciona a consideração da existência marcante das duas grandes abordagens – a gramatical e a comunicativa – o que frisa a noção de que todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua-alvo possuem sua própria abordagem, consciente ou não, advinda de suas vivências e experiências.

Nesse sentido, as abordagens se instalam nas salas de aulas, vindo a carecer de tratamento para serem harmonizadas com o processo de ensino aprendizagem. Foi nesse espaço, que após a coleta das respostas dos instrumentos de pesquisa, procuro, ao mesmo tempo, saber se os professores identificam ou não pontos que apresentem fragilidade no ensino de língua inglesa, e procuro identificar quais abordagens norteiam as aulas que eles ministram. Assim, perguntei a eles, professores, por que ensinam a língua inglesa como ensinam nos segmentos público e particular. Apresento os resultados destas indagações no capítulo IV.

Como o próprio título deste trabalho sugere, estou à procura de evidência da circulação da língua-alvo (inglês) nas salas de aulas das escolas visitadas no DF, respaldada pelo argumento de Savignon (1991, p. 269-271), de que a pesquisa aponta para a necessidade de integração de atividades voltadas para o significado e para a forma no processo de ensino e aprendizagem de línguas, que vai fomentar, também, meu engajamento em evidenciar se há ou não fluência oral dos participantes e a participação do aprendiz em episódios comunicativos na sala de aula, lembrando que “aprendizagem consciente da forma, da gramática, não vai jamais se tornar aquisição da língua-alvo” conforme hipotetiza Almeida Filho (2013, p. 25). Isto posto, à luz da literatura contemporânea, as abordagens são percebidas como filosofias subjacentes ao aprender-ensinar línguas dos agentes direta ou indiretamente envolvidos, requerendo e incentivando cada vez mais a formação profissional reflexiva dos professores de línguas.

2.7 Conceitos de Comunicação e Competência Comunicativa

Faço minha filiação ao entendimento de que professores não-nativos de línguas “podem contribuir para que uma nova competência de comunicação linguístico comunicativa, se desenvolva no aprendiz” (da escola pública) (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 29), assim de acordo com o dicionário Glossa, segue a conceituação de Abordagem Comunicativa:

Trata da motivação pelo crescente interesse em se adquirir uma capacidade de uso real de novas línguas e embalados por críticas ao estruturalismo audiolingualista, os apoiadores da abordagem comunicativa propõem que a experiência de adquirir, mais do que aprender, seja priorizada. O ensino não deveria ser pautado por critérios sistêmicos da língua e, sim, por comunicação compreensível organizada em torno de temas e tópicos, conteúdos de outras disciplinas, projetos e tarefas que valorizam continuamente a produção de sentido entre os participantes da pequena comunidade de uma sala de aula como aspirantes ao uso situado da nova língua. A unidade básica do idioma que requer atenção é o ato comunicativo. A função se sobrepõe à forma. O significado e situações de uso é que inspiram o planejamento didático, bem como a confecção ou escolha de materiais, a construção de experiências comunicacionais de aprender e modos interativos de avaliação da competência comunicativa na nova língua.

É neste ambiente que faço a análise das aulas observadas, dos relatos dos professores e respostas dos questionários e entrevistas semi estruturadas para representar o comportamento dos professores pela fluência oral ao ensinar a língua-alvo. Esta minha busca situa a seguir os conceitos de comunicação e competência comunicativa para mapear o uso efetivo ou não da língua-alvo.

A discussão da proficiência oral dos professores demanda a conceituação de comunicação e competência comunicativa para franquear a teorização do trabalho à base dos conhecimentos sobre o ensino de inglês na língua-alvo; neste sentido, tratarei, a seguir, dos conceitos de comunicação e competência comunicativa.

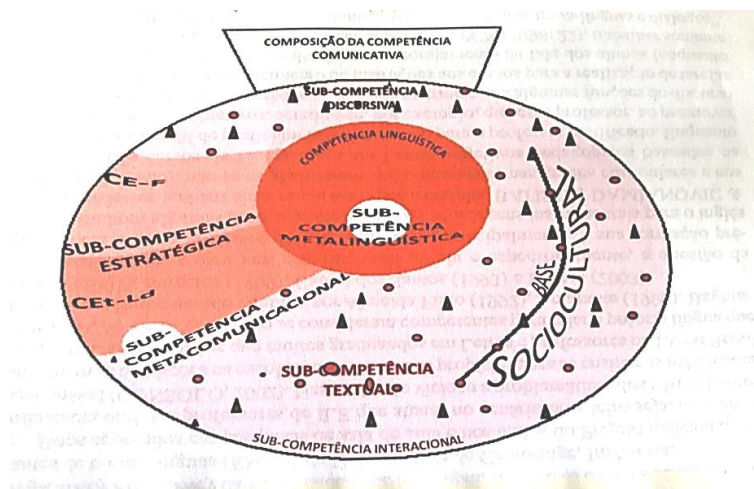
Dell Hymes foi o pioneiro em apresentar o termo Competência Comunicativa na década de 60 e, desde então, professores e cientistas da área do ensino de línguas têm se interessado por este fenômeno de forma significativa, uma vez que iluminou e trouxe a possibilidade de um certo distanciamento da tão popular abordagem gramatical. Tendo em vista as estatísticas brasileiras quanto ao baixo nível de fluência na língua inglesa, faço uma busca pelas razões e os fatores que causam esta ineficiência e oferecer sugestões para ações que objetivem alterar este panorama. Sem contar que vários estudos já vêm sinalizando a baixa competência dos professores, a baixa proficiência dos estudantes de Letras ao adentrarem os cursos de graduação e a falta de interesse dos alunos em aprender. Pelas observações

das aulas, das entrevistas e dos questionários, trago uma descrição dos fatos, na perspectiva de abrigar novas considerações na área do processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Comunicação é compreendida como um processo de produção, compreensão, troca e negociação de informações entre pelo menos duas pessoas pelo uso verbal e não verbal de símbolos, nas formas oral, escrita e visual. (Vide BREEN & CADLIN, 1980; MORROW, 1977, e WIDDOWSON, 1978, apud CELSE-MURCIA, 1980)

A comunicação apresenta várias características, destaco três destas características, a saber: 1). É uma forma de interação social, e é portanto normalmente adquirida e empregada em interação social; 2). Envolve autenticidade, ao contrário dos livros didáticos de línguas formais, e 3). É julgada bem-sucedida ou não de acordo com o resultado.

Figura 2 - Composição da Competência Comunicativa



Fonte: ALMEIDA FILHO, Revista Desempenho, v. 10, no. 1 (2009)

Os estudos sobre competência comunicativa são raros no Brasil, e são também pouco explicitados em países com uma agenda rica de pesquisa aplicada, (ALMEIDA FILHO, 2009:iii). Estas características e conceitos foram utilizados, na pesquisa para encaixar os resultados das observações das aulas e analisar se há comunicação na língua-alvo, se os professores possuem

competência comunicativa, e se os alunos têm interesse em aprender a língua inglesa ou não.

Ao avaliar se existe alguma negociação na língua-alvo em sala de aula entre os professores participantes e os alunos, levo em consideração os conceitos sociocultural e afetivo. (BATESON & RUESCH, 1951; HALEY, 1963; HYMES, 1972b apud CANALE, 1980) e se a informação é trabalhada e qualificada por fatores e informações novas, no contexto de comunicação e escolha da forma linguística na língua-alvo, eis que a comunicação envolve uma avaliação e negociação de significados pelos participantes, conforme assevera Candlin (1980), Wells (1981), dentre outros.

A Competência Comunicativa, para Canale e Swain (1980), foi entendida como a base fundamental do conhecimento e a habilidade exigida para a comunicação, por exemplo, conhecimento de vocabulário e habilidade sócio linguística por referir-se tanto ao conhecimento quanto à habilidade. Estas conceituações tem o poder de apoiar estudos que abrangem a formação e o exercício do profissional de ensino, e por assim dizer, encontrar uma justificativa nos editais quanto à avaliação do professor e sua oralidade antes de adentrar as salas de aula, para chegar à análise do desempenho dos regentes.

Os pilares teóricos desta pesquisa foram apresentados incluindo suas considerações sobre as motivações para fazer este trabalho, eis que as teorias referentes ao processo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira sustentam hipóteses da relação entre vários tipos do ensino de língua estrangeira, ambientes de aquisição, comando e uso da língua-alvo. (BIALYSTOK, 1980^a; CUMMINS, 1981a,b; KRASHEN, 1979c; TERRELL, 1980, apud CANALE, 1980).

No capítulo seguinte, faço uma pormenorização da base metodológica que sustenta o presente estudo. A seguir, no capítulo IV, apresento a análise das anotações de campo, das entrevistas e dos questionários.

3. Introdução

Mesmo antes de participar do processo seletivo do mestrado, já me preocupava com os valores e distinção do que é pesquisa, seja ela qualitativa ou quantitativa e quais processos definir para trazer a informação do meu trabalho para a sociedade. Prossigo com a apresentação dos participantes da pesquisa e, em seguida, adentro ao processo metodológico.

3.1 Participantes da pesquisa

Apresento a seguir a descrição concisa profissional e acadêmica dos dez professores que estabeleceram um vínculo estreito neste estudo de caso - por compreender uma investigação detalhada de suas relações com o contexto no qual está inserido, ou seja, a oralidade dos professores - pois envolve também as turmas das escolas com vistas à melhoria de processos do ensino-aprendizagem. (MOURA FILHO, 2005, p. 106).

A natureza deste trabalho me colocou em contato direto com os participantes em várias conversas informais, contatos telefônicos e observações de aulas, fazendo que passasse uma ou mais jornadas com eles e, assim, observar princípios éticos da pesquisa e eleger instâncias procedimentais para preservar o nome e identidade dos participantes. Com isso, a descrição apresenta apenas a inicial R (respondente), acrescida da numeração e inicial do nome de cada participante, para que a revelação da identidade não represente qualquer possibilidade de risco para a imagem do professor ou professora diante da rede de ensino. (MOURA FILHO, 2005, p. 125).

1. R1AV tem licenciatura plena em Letras-Ingês-Português, em Universidade Estadual no Centro-Oeste, professora da Cooperativa

- desde 2011, assumiu como professora de língua inglesa na Secretaria de Educação do Distrito Federal (doravante SEDF), em 2013, participou do concurso público de 2010, época em que a SEDF exigia prova oral;
2. R2MN tem mestrado em LA, UNB, assumiu como professora de língua inglesa na SEDF, em 2013, participou do concurso público de 2010, época em que a SEDF exigia prova oral, e também é professora Coordenadora Pedagógica na Cooplem. Foi professora no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e foi recentemente transferida para um dos CILs.
 3. R3FM tem licenciatura plena em Letras, cursada em faculdade particular do DF, no momento é aluna especial em disciplina do PGLA - UnB, foi professora na Cooplem por três anos, assumiu como professora de língua inglesa na SEDF, em 2013, participou do concurso público de 2010, época em que a SEDF exigia prova oral, pediu desligamento da cooperativa e agora trabalha só na SEDF.
 4. R4AM tem licenciatura plena em Letras Inglês-Português, em universidade federal no sudeste, atua apenas na SEDF;
 5. R5S é professora na Cooplem desde 2011, tem graduação em Letras Inglês e Português no norte do país, assumiu como professora de língua inglesa na SEDF, em 2013, participou do concurso público de 2010, época em que a SEDF exigia prova oral;
 6. R6V tem licenciatura plena em Letras Inglês-Português, é professor da Cooplem e da SEDF. Professor de Língua Estrangeira Moderna – Inglês no Centro de Ensino Médio;
 7. R7D tem licenciatura plena em Letras Inglês-Português por universidade particular no entorno do DF, professora de contrato temporário, na mesma escola pelos últimos 8 anos no Ensino Fundamental II e Ensino

Médio, viaja em torno de 3 horas todos os dias para ir e vir ao trabalho. Auto declara-se como professora de português, ensina inglês mas não tem preparo nem oralidade para ensinar língua inglesa.

8. R8R tem licenciatura plena em Letras Inglês-Português, 25 anos de carreira na SEDF, formada por universidade federal do DF. Nos últimos seis anos fez cursos de pós-graduação e participou do Brasília sem Fronteiras, e vários cursos de curta duração; por exemplo cursos na Thomas Jefferson, *Public School Teacher's Development Programme*, começou a fazer mestrado, fez preparatório do *First Certificate in English (FCE)*, *Test of English as a Foreign Language (TOFEL)* oferecido pela Mackenzie em 2014, fez prova para ir para à Universidade do Tennessee, nos Estados Unidos, para fazer curso de compreensão auditiva e leitura *Listen – Reading*, além de fazer curso de conversação *on-line* oferecido pela Thomas Jefferson.
9. R9L Professora na Cooplem desde 2009, Coordenadora Pedagógica desde 2008, tem mestrado em LA, assumiu como professora de língua inglesa na SEDF, em 2013, participou do concurso público de 2010, época em que a SEDF exigia prova oral, em 2014 atuou no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, recém transferida para um dos CILS.
10. R10J tem graduação em Letras-Inglês, UnB, trabalhou nos EUA por alguns anos, é regente e coordenador na Cooplem desde 2009, recentemente assumiu uma das Coordenações Pedagógicas em uma das onze unidades, por eleição, em consonância com o que dispõe o regimento interno da cooperativa²¹.

²¹ Regimento Interno Cooplem. Artigo 9º. Parágrafo Terceiro. Os candidatos às vagas de coordenadores pedagógicas deverão estar participando do quadro da Cooplem por no mínimo 1(um) ano completo, até o encerramento do prazo de inscrições para a referida eleição, ter disponibilidade para trabalhar no período vespertino e noturno. Os Coordenadores Pedagógico de cada idioma serão eleitos em Assembleia pelos colegas de seus respectivos cursos, com mandato de 02(dois) anos, podendo ser reeleitos.

A participação dos professores acima apresentados ensejou a utilização dos instrumentos de coleta, marcados na análise de dados no capítulo 4..

3.2 Metodologia empregada na pesquisa

Tento como norte o que a literatura especializada mostra, resalto as palavras de Chizzotti (2006, p. 19):

As pesquisas cresceram e se desenvolveram a partir de um processo de busca metódica das explicações causais dos fatos ou da compreensão exaustiva da realidade, utilizando-se de informações colhidas por meio de observações atentas ou outros recursos adequados de se coligir os dados singulares para que se possa fundamentar afirmações mais amplas.

Partindo desse princípio, fiz o levantamento dos registros fazendo perguntas aos professores de língua inglesa empregando instrumentos e recursos adequados como questionários, observações de aula e entrevistas semiestruturadas, ao mesmo tempo, procurando entender os fenômenos do ensino-aprendizagem em um contexto específico, seja o da rede pública, de escola da “rede” particular de ensino e de uma Cooperativa de Ensino de Língua Moderna, (Cooplem) no Distrito Federal.

No segundo passo da investigação, ative-me ao que deve ser pesquisado – a oralidade dos professores de inglês - pela pesquisa qualitativa. A qualificação acima, na ótica de Chizzotti (2006, p. 26), norteou-me para buscar fortalecer asserções resultantes de outras pesquisas do tipo aplicado e qualitativas, as assertivas e a melhor forma de conhecer e explicar por que o professor de língua inglesa ensina como ensina, no dizer de Almeida Filho (1997, p. 10).

Neste trabalho procuro evidências para analisar se o professor possui de oralidade, tem ou não condições de ensinar na língua-alvo *versus* não ter oralidade e não contar com condições mínimas de *ensinabilidade* da língua-alvo.

Nesta busca, escolhi a pesquisa qualitativa porque ela se presta melhor ao tratamento de tópicos ou questões que produzem achados não derivados de processamento de valores numéricos, expressos num quociente resultante de

procedimentos estatísticos, ou outra forma de quantificação, conforme postulam Strauss e Corbin (1990, p. 17), diferentemente da pesquisa quantitativa que procura causas determinadas, previstas e achados não generalizados.

Conforme indicado no capítulo anterior e na introdução, parto agora para a apresentação da base metodológica utilizada, fazendo as considerações e ponderações sobre as abordagens qualitativas, suas utilidades para determinar razões e porquês, e a interpretação dos significados quanto à essência dos delineamentos qualitativos.

Após a revisão da literatura, defino pesquisa como o processo sistemático de construção do conhecimento que tem como metas principais gerar novos conhecimentos e/ou corroborar ou refutar algum conhecimento pré-existente. A resposta à indagação mencionada é respaldada pela visão de Mouly (1996 apud COHEN, MANION & MORRISON, 2000, p. 3):

A pesquisa é melhor conceituada como processo de se chegar a soluções confiáveis para os problemas através da coleta sistemática e planejada, análise e interpretação dos dados. É a ferramenta mais importante para o avanço do conhecimento, para promover o progresso e para permitir que o homem realize suas metas e resolva seus conflitos.

Partindo dessa premissa, e tendo em vista que a pesquisa e/ou método científico se apresentam definidos como quantitativos ou qualitativos, o método qualitativo me permite a identificação dos perfis dos professores reais de um dado contexto como o de professores de língua inglesa no DF.

A investigação foi implementada por meio dos procedimentos acima mencionados como observação de aulas, questionários autoaplicáveis pelos participantes da pesquisa, enviados por via eletrônica (utilizando *endels* de potenciais respondentes) e postados *on-line* para os participantes selecionados de forma criteriosa, da rede pública, rede particular de ensino e professores da Cooplem, todos no DF.

Na adoção da abordagem qualitativa tive a oportunidade de investigar o que os participantes entendem e conhecem sobre teorias e autores relevantes

para o ensino-aprendizagem de línguas, e como a oralidade se dá na sala de aula pelas dissociações ou associações que eles fazem entre teoria e prática.

Por esse caminho, considereei possível fazer reflexões sobre prováveis influências que viessem a fortalecer o estudo e integrar a prática de ensino com as teorias que reputo relevantes para o momento do ensino de línguas no país, por exemplo, a competência linguístico-comunicativa defendida por Almeida Filho (1997, p. 10-11). Assim, a seguir, detalho o primeiro passo para obter os registros iniciais da pesquisa, que foi a aplicação dos questionários e a observação de aulas com notas de campo.

3.3 Tipo da Pesquisa e Etapas para a Coleta de Registros

Para iniciar a pesquisa, dividi a tarefa em cinco etapas. A primeira etapa constituiu o envio do questionário piloto (anexo 1) por e-mail para 125 professores da Cooplem. Desse universo, cerca de cinquenta por cento, ou pouco mais dos professores também trabalham na rede pública e um professor que leciona apenas em um dos CILs. Fiquei atenta às advertências de Quevedo-Camargo, (2014, p. 212-213) de que este instrumento apresenta fragilidades, vantagens e desvantagens, e que é consenso no meio acadêmico que elaborar um bom questionário é uma tarefa árdua e requer conhecimentos especializados.

Na segunda etapa, o questionário (anexo 2) foi entregue, em mãos, para 60 professores enquanto participavam da abertura do ano letivo, durante a semana pedagógica e eram os mesmos professores que receberam o questionário piloto via e-mail, atuantes na Cooplem e na rede pública. Na terceira etapa, o questionário foi postado *on-line* pelo *Facebook*, na minha página pessoal, e na página do PGLA, ambos usando o aplicativo *Survey Monkey*,²² (anexo 3) seguido de entrevista semiestruturada. Na quarta etapa, assisti a aulas de inglês em três escolas públicas em três cidades satélites

²²<<https://www.facebook.com/groups/426454927399207/> (link do anúncio no PGLA). <https://www.facebook.com/professorjoana.grant/posts/10205685580441434> (link do Facebook). <https://www.surveymonkey.com/s/FTWK2YT> (link do SurveyMonkey)

distintas no DF, em uma escola particular compreendendo o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio e, na quinta etapa, coletei informações sobre a oralidade dos professores, além de inserir dados do meu próprio conhecimento, e experiência do andamento pedagógico e administrativo da Cooplem, e por último, selecionei depoimentos de nove professores participantes (anexo 4). Para isso lhes dirigi perguntas por mensagem *inbox* perguntando como ministravam suas aulas, se na língua materna, ou se na Língua-alvo, pedindo, ainda, que fizessem um relato dos desafios de ensinar inglês nas escolas e na Cooplem.

3.4 Aporte teórico para a elaboração do questionário

Para a elaboração do questionário, levando em consideração a representação exata dos objetivos e a estruturação da sua aplicação, minha inquietação pairava sobre o retorno dos questionários respondidos pelo público alvo, a apresentação pessoal e a obediência às regras básicas da estruturação, tabulação e interpretação do estudo, pautando as questões do uso de ‘filtro’ eliminatório empregado para selecionar o universo pesquisado para organizar os participantes e respondentes.

Na sequência da identificação do universo pesquisado, elaborei questões referentes à formação contínua dos profissionais, suas práticas no ensino de língua inglesa e as competências desejáveis para esses professores, atentando para elaboração das questões que confirmassem ou provocassem respostas de forma indireta. Para isso, incluí três questões abertas, para saber sobre as obras que ficaram na memória dos participantes da pesquisa, para saber o que havia levado o participante a ser professor, ou professora de língua inglesa, e, de onde vinham do ponto de vista experiencial, as ideias que cada um havia incorporado à sua prática docente.

Para a elaboração das questões recorri aos referenciais e conhecimento dos participantes fazendo questões com perguntas “abertas” e “fechadas” tomando cuidado para não elaborá-las a partir de um único foco, abordando uma ideia de cada vez, com clareza e objetividade, de forma a possibilitar a interpretação. (QUEVEDO-CAMARGO, 2014, p. 217).

Nas partes II e III do segundo questionário optei por usar questões fechadas com alternativas de respostas “sim” ou “não”, e seis questões abertas, para apoiar a obtenção de registros para serem analisados posteriormente no texto da dissertação, para enriquecer os resultados e fazer triangulação com os dados das teorias e práticas docentes.

Ainda na fase de planejamento do questionário, elaborei um prefácio ao instrumento com explicações consistentes do estudo em andamento, expondo a sua natureza, o princípio ético-confidencial e a importância do estudo para a área de AELin, incluindo meus agradecimentos e apreciação pela colaboração.

Para Manzato (2012) questionários longos correm o risco de alta taxa de falta de resposta ou de erros nas respostas, porém, ele não faz a identificação do que seria um questionário longo. Para tentar chegar a uma conclusão do que seria o entendimento de um questionário longo, recorri a ensinamentos adicionais para essa classificação e, assim, evitei construir perguntas que conduzissem os respondentes a respostas pouco seguras.

Mais adiante, relato os achados obtidos pelos questionários, observação e registro das aulas, os quais realçam os instrumentos da pesquisa, junto às formas de investigação científica e das considerações sobre o uso das metodologias em pesquisas na área de Ensino de Línguas e da educação em geral. Apresento, também, o esboço da definição de estudo de caso, com base nos ensinamentos de Moura Filho (2005), e Freebody (2003).

3.5 Instrumentos da pesquisa

Segundo Hartmut (2003), podemos compreender o comportamento humano pela observação natural real e pela criação de situações nas quais podemos perguntar às pessoas o que elas fazem ou pensam. Assim, pelo modelo citado, o uso do questionário propiciou estudar a população amostral relevante e colher registros que atendessem ao propósito da pesquisa, qual seja a “análise da capacidade e uso da oralidade dos professores para ensinar como ensinam e dos aprendentes para aprender como aprendem”. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 10). Outra justificativa do uso desse instrumento encontra amparo nos ensinamentos de Fink & Kosecoff (1985) já que esse procedimento

é ideal para “coletar informação de pessoas acerca de suas ideias, sentimentos, planos, crenças, origem social e educacional”.

Para dar corpo a esse procedimento, pareceu-me oportuno obter o número de docentes com graduação que lecionam a disciplina língua inglesa no Brasil, o número de docentes da rede pública de ensino da Secretaria de Educação do Distrito Federal e o número de docentes da Cooplem. A solicitação da informação junto ao Ministério da Educação (MEC) foi feita em 24 de fevereiro de 2015, e o pedido junto ao Governo do Distrito Federal (GDF) foi feito em 09/02/2015. Obtive a resposta do MEC, e como recebi uma resposta parcial do GDF em 12/02/2015, formulei um segundo pedido em 04/04/2015, cuja resposta chegou até minhas mãos em 23 e 24/04/2015. Os registros obtidos serão representados graficamente e discutidos no capítulo IV.

3.6 Características deste estudo de caso

Para chegar ao tipo de metodologia e ao objetivo desejado, recorro a Freebody (2003, p. 82), no entendimento de que:

O estudo de caso difere das demais etnografias, pois ele tem seu foco num aspecto particular da experiência educacional e é nesse foco particular que ele vai fazer a tentativa de ganhar uma percepção teórica pela visão profissional total da documentação do caso estudado. Os pesquisadores, em várias capacidades e práticas profissionais empregam o estudo de caso como forma de conduzir e disseminar o impacto da pesquisa sobre a prática, e como forma de aperfeiçoar os caminhos pelas quais a prática é teorizada²³.

Por estas características, a documentação deste estudo de caso agrega observações da minha experiência docente, observações e documentação das contratações e demandas dos agentes primeiros (alunos) na Cooplem, entrevistas, fotos e relatos dos participantes da pesquisa, propiciando mapear o perfil dos professores, contrastar com o conhecimento das teorias do ensino de língua e suas práticas de ensino em sala de aula.

²³Unlike most ethnographies, case studies focus on one particular instance of educational experience and attempt to gain theoretical and Professional insights from a full documentation of that instance. Researchers in a variety of professional and practical domains use case studies as a way of conducting and disseminating research to impact upon practice, and to refine the ways in which practice is theorized. (Freebody, 2003, p. 81) (Tradução minha).

Nos próximos parágrafos desta seção, recorro aos estudos de Moura Filho (2005, p. 106) e Freebody (2003, p. 81) nos quais estabelecem que esse tipo de método - estudo de caso – vem sendo utilizado desde a década de quarenta nas pesquisas sociais e a partir dos anos 70 tem sido amplamente empregado em pesquisas nos campos da Linguagem e da Educação.

Nesta pesquisa, emprego o estudo de caso pelo fato de a investigação se justificar pelo meu anseio em descrever as relações entre o entendimento de teoria e a prática do ensino de línguas na perspectiva da oralidade dos docentes. Sobre isso, Moura Filho (ibidem) complementa: “no caso das pesquisas educacionais, um estudo de caso pode tanto ser simples quanto complexo e envolver um(a) único(a) professor(a). Assim, em seguida, adentro várias particularidades referentes a este método recuperando algumas das considerações dos autores supracitados.

3.7 O uso do estudo de caso

Partindo das características para o uso do estudo de caso, Freebody (2003, p. 81) explica que “pesquisadores no domínio de várias práticas profissionais usam o estudo de caso como fio condutor para disseminar o impacto da prática e, para aperfeiçoar as formas pelas quais a prática é teorizada”. Nesse aspecto, o estudo de caso, na sua forma geral, me leva a fazer uma investigação que conduza a reflexões sobre instâncias particulares da prática educacional, pelo estudo das questões desta pesquisa, tendo em vista que Moura Filho (2005, p. 107) pressupõe que o estudo de caso possa ter uma orientação tanto qualitativa quanto quantitativa além de envolver aspectos dos dois tipos de pesquisa, sendo que o traço marcante do trabalho é a orientação qualitativa.

O próximo passo na análise deste estudo de caso é o da coleta múltipla de registros e procedimentos analíticos, enfatizados por Freebody (ibidem) objetivando apresentar oportunidades de se comparar e contrastar interpretações dos questionários, das entrevistas, dos editais de concursos, das aulas observadas, dos relatos enviados pelos respondentes via *Facebook*, e pelo emprego de entrevistas semiestruturadas para fornecer as perspectivas

da exploração dos padrões dos achados. Procuro fornecer uma descrição rica dos acontecimentos deste estudo de caso e outras informações cuidadosamente selecionadas para apresentar as descrições das cenas e outras informações derivadas de todos os registros.

Desta forma, como o estudo de caso pode ser apresentado de forma escrita, oral ou visual, no final das contas, a decisão de julgamento e defesa sobre o que é mais valioso, e justificável (na pesquisa) depende do pesquisador²⁴, nas palavras de Merriam (1988 apud FALTIS, 1997, p. 146).

Assim, recorri também ao uso de quadros e de fotografias para representar a transcrição das aulas e exemplificar material e partes de instruções em sala de aula na língua-alvo, pois, neste particular, a fotografia está intimamente ligada às pesquisas qualitativas e oferece uma diversidade de alternativa de uso. (vide MOURA FILHO, 2005, p. 128). As fotos disponibilizadas nesta pesquisa educacional foram “produzidas pela própria pesquisadora”, no dizer de Bogdan & Biklen, (1998, p. 142), e por esta razão fazem parte do corpus do trabalho por registrarem aspectos relevantes (da crença dos agentes envolvidos no processo ensino aprendizagem de línguas).

Finalmente, a entrevista nesta pesquisa educacional foi empregada em associação com o questionário, com a classificação de ser estruturada, tendo perguntas formuladas com certa antecedência, conforme estabelece Moura Filho (2005, p. 129), e pela adoção da metodologia do estudo de caso, terei a oportunidade de dividir com a sociedade, com os professores de língua inglesa – desta amostra – com os professores de uma língua estrangeira (o inglês) que lidam ou sofrem com a questão da oralidade no seu trabalho docente e que condições oferecem mais ou menos chances de impactar a aquisição da segunda língua.

Assim, tanto o resultado dos questionários, quanto das observações, entrevistas semiestruturadas e anotações das aulas serão apresentadas e analisadas no próximo capítulo.

²⁴ Provide a rich portrayal of what happened within the boundaries of (this case) study by carefully selecting and presenting descriptions (...) of (the) scenes and other information derived from the entire data. In this manner, the case study report which can be written, oral or visual, ultimately depends on the researcher's judgement about what counts as valuable, defensible and justifiable evidence. (MERRIAM, 1988 apud FALTIS, 1997, p. 146). (Tradução minha).

4 Introdução

Parto agora em direção à análise dos registros coletados nas observações e consultas do estudo investigativo do perfil de oralidade dos professores de língua inglesa no Distrito Federal. Para realizar a pesquisa, fiz uso de instrumentos específicos descritos e justificados no capítulo anterior. Apurei que todos os participantes possuem o curso de graduação em Letras (que) é a única exigência acadêmica atual para a inserção do professor no mercado de trabalho formal, cursos esses que são os espaços legitimadores dessa profissão. (BAGHIN-SPINELLI, 2002 apud CONSOLO et al, 2008); (CONSOLO, 2007a). A apresentação do estudo e divulgação dos resultados refletem situações diversas por mim identificadas as quais são representadas, nas palavras de Delgado (2003, p. 13) pelo:

Tempo e (pel)os acontecimentos relacionados entre si constitu(indo) a sucessividade que é um dos estofos da (pesquisa). (Eis que) reconhecer o substrato de um tempo é encontrar valores, culturas, modos de vida, representações, enfim um gama de elementos que, em sua pluralidade, constituem a vida das comunidades humanas.

Apresento, a seguir, um primeiro perfil dos professores participantes da pesquisa. Assim, do universo de 41 professores, evidencio na tabela a seguir o grau de escolaridade que cada um possui. Mais da metade dos docentes que fazem parte da análise cá pormenorizada procuraram um aprofundamento nos estudos de pós-graduação, seja como especialização ou em nível de mestrado.

Tabela 3 - Formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa

Formação Acadêmica dos/as professores/as participantes	
Doutorado	0
Mestrado	9
Pós-Graduação	15
Graduação Letras	17
Total	41

Fonte: Produzido pela autora

Na busca do estabelecimento do perfil de oralidade na competência comunicativa dos professores de língua inglesa do DF selecionados para esta pesquisa, de 60 professores que receberam os questionários 41 declaram sua formação acadêmica, conforme acima espelhado, e embora minha escolha abrace a pesquisa qualitativa, observei no percurso do estudo que parte da análise de dados possibilita a quantificação de argumentos construídos. Isto porque, ao tentar conhecer reais motivações humanas, a consideração dos valores da pesquisa de espírito positivista aprecia números para aquilatar com precisão o que está sendo interpretado. A seguir, faço o mapeamento do número de professores atuantes no ensino de língua inglesa no país.

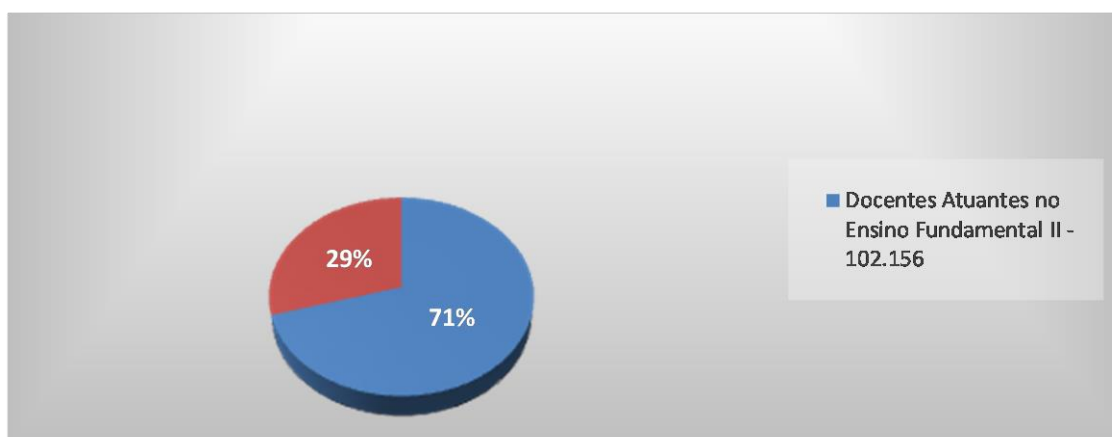
4.1 Quantos somamos oriundos do processo legitimador da profissão, segundo o MEC

Especialistas ensinam que a conjugação das abordagens de pesquisa pode acontecer de acordo com a necessidade de melhor garantir a apresentação dos saberes obtidos, e que é a partir da centralização e especificidade do problema que o pesquisador tem a oportunidade de escolher o procedimento mais adequado para chegar à compreensão necessária, ou seja, pode tanto ser uma abordagem quantitativa, qualitativa, ou ambas, desde que a abordagem, ou abordagens, esteja(m) a serviço do objeto da pesquisa para produzir os saberes desejáveis. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 43).

Apoiada no princípio acima, comecei a fazer o levantamento do número de docentes com graduação, e que lecionam língua inglesa no Brasil, junto ao MEC até a data de 24 de fevereiro de 2015 (vide anexo 5). Em seguida, apresento o levantamento dos professores atuantes no GDF e, finalmente, do número de profissionais que atuam no sistema cooperativista de escola de línguas do DF. Esses dados do conjunto dos professores no país, e nesta região central da capital brasileira, serviram para compor o cenário global de que estou tratando ao discutir o aspecto da oralidade dos professores de línguas.

Com base nos pressupostos teóricos elencados na introdução, elegi a prioridade de se registrar a frequência e o tipo das ocorrências do inglês falado nas aulas dos professores participantes, eis que, nesses eventos, autores como Chizzotti (2006) e Laville & Dionne (1999) reconhecem a necessidade dos recursos quantitativos de mensuração das observações para o estabelecimento da teoria explicativa. Pelo levantamento que realizei junto ao INEP faço a apresentação do panorama docente na área de ensino de língua inglesa, nos três gráficos a seguir:

Gráfico 1 - Docentes atuantes no ensino de língua inglesa registrados no MEC – INEP. O mesmo docente pode lecionar em mais de uma etapa de ensino EFII e EM.



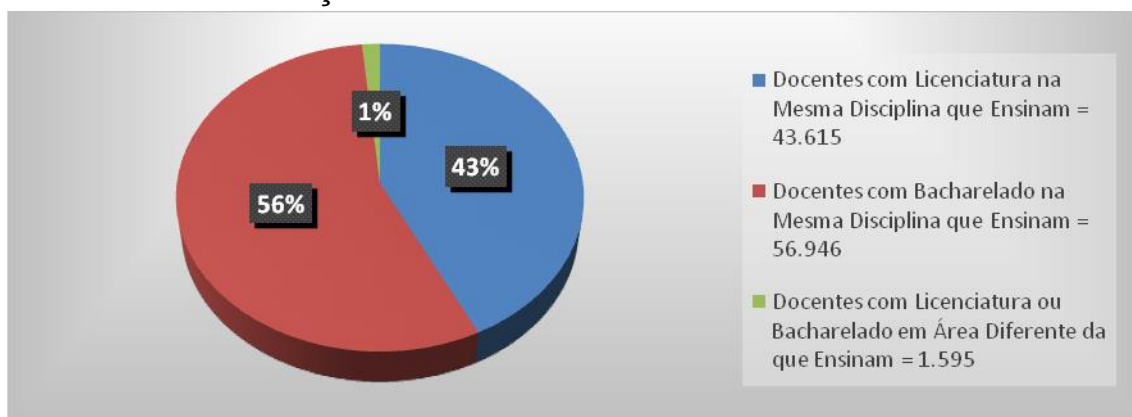
Fonte: MEC/INEP (2015)

Embora o foco do estudo seja a oralidade dos professores de língua inglesa na pequena população de participantes selecionados para esta

pesquisa, o assunto tem uma dimensão de importância sugerida pelos números muito maiores de docentes atuando no país. E os números que levantei são, de fato, ainda muito maiores se adicionar os outros importantes contextos de ensino de línguas no país (universidades, faculdades tecnológicas, escolas de línguas, ensino infantil, etc.). O indicador estatístico dos professores no país que o Ministério forneceu representa, portanto, apenas uma parcela do total de professores atuando com registro de trabalho no país.

É importante estabelecer que “os saberes do professor não são conteúdos cognitivos definidos de uma só vez, mas são construídos ao longo de sua vida (e em qualquer área da federação), além de (ter) a capacidade de transformar sua situação, sua ação”, nas palavras de Gimenez (2006, p. 55).

Gráfico 2 - Formação dos Docentes Atuantes no EFII. Total = 102.156

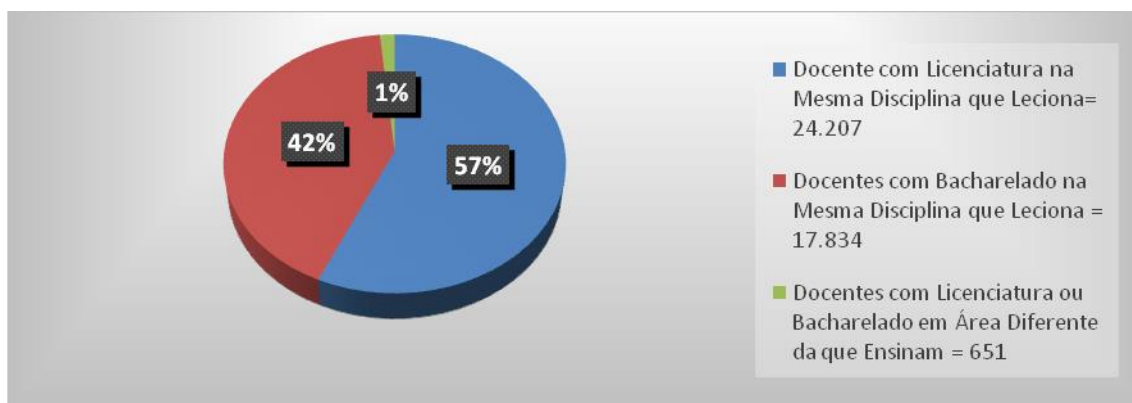


Fonte: MEC/INEP, (2015)

Quero registrar que professores de línguas não são detentores de saberes de conteúdos apenas. Aliás, a rigor, ser fluente numa língua requer muito mais a capacidade de agir segundo certa base de conhecimentos que pode ser inteiramente implícita ou tácita, fora do alcance consciente dos falantes-escreventes.

Uma competência comunicativa numa dada língua requer a capacidade de uso não-consciente de certos conhecimentos sobre a língua e seu funcionamento, mas principalmente depende de uma capacidade de uso em tempo real sob certas atitudes. (ALMEIDA FILHO e SOUTO, 2009).

Gráfico 3 - Docentes atuantes no EM e formação acadêmica. Total = 42.692



Fonte: MEC/INEP (2015)

Estudo recente realizado pelo Conselho Britânico²⁵, com base em dados de 2013, aponta que 100% dos professores participantes do estudo têm curso superior, embora 34% dos profissionais tenham formação em pedagogia ou em outros cursos. Já no dado complementar pesquisado junto ao MEC-INEP, constatei que do total recenseado apenas 1% não tem formação na disciplina que ensinam. O dado nacional de professor que ensina numa disciplina em que não se formou é de 43% aproximadamente.

4.2 Representação do ensino de língua inglesa no Distrito Federal

Com relação à obtenção do número de professores de língua inglesa do Governo do Distrito Federal (GDF), (vide anexos 6 e 7), enviei dois requerimentos à Secretaria da Educação. O primeiro em fevereiro e outro em março de 2015. Em resposta ao documento enviado em fevereiro, o GDF informou que os CILs contavam até aquela data com 219 professores efetivos para o componente curricular inglês, mas que ainda não era possível quantificar o número de professores efetivos nas unidades escolares porque a distribuição de turmas só ocorreria no dia 20 de Fevereiro de 2015, e que em

²⁵ O estudo realizado pelo Conselho Britânico Council e publicado em 2015 sob o título “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira”, cujo objetivo é divulgar as principais características do ensino da língua inglesa na Educação Básica da rede pública brasileira. Disponível em http://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf.

relação à quantidade de Professores em Contrato Temporário, não existiam contratados em virtude da suspensão pela Lei de Responsabilidade Fiscal.

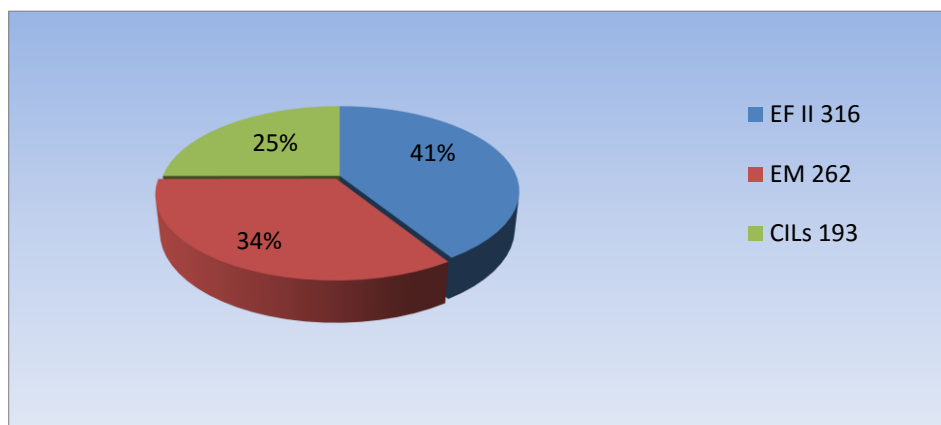
Esse fato chamou-me a atenção, pois já em fevereiro, com as aulas prestes a começar, a rede pública de ensino ainda não tinha à sua disposição o número exato, senão o necessário previsto para atender os alunos. Não é incomum ouvirmos reportagens de que muitas vezes os alunos ficam sem aulas de inglês por falta de professor, acarretando maior pressão ao professor que se encontra em sala de aula, que é cada vez mais supervisionado (pela sociedade), não somente no tocante ao conteúdo ministrado, mas, também, em relação à sua qualificação e formação enquanto profissional de ensino (O'CONNELL, 2008, p. 104).

A informação do GDF, logo acima mencionada, ressalta a falta de prioridade administrativa do processo ensino e aprendizagem de língua inglesa no DF, impactando na falta de professores para ministrar as aulas de língua inglesa nas escolas públicas.

Pelo que pude observar, deixar os alunos sem professor para ministrar a disciplina qualifica um dos prejuízos ao ensino-aprendizagem de língua inglesa no Distrito Federal, uma vez que os alunos perdem oportunidade de aprender o conteúdo descrito na grade curricular. Uma das respondentes, (R1L) identificou essa realidade constatando que ao ser contratada para a rede pública, embora o ensino de inglês seja obrigatório desde o 6º ano, muitos alunos “passaram mais de um ano e meio sem professor de inglês”, situação essa que vem a comprometer o processo de aprendizagem “pelo desinteresse infinito e a falta de motivação” dos alunos na escola. Em outras palavras, se o aluno fica um ano e meio sem professor de inglês, isso atesta a reclamação de que a escola brasileira não tem podido cuidar da qualidade de ensino que pratica, no dizer de Almeida Filho (2013, p. 11).

Na segunda informação, (anexo 7) após o início das aulas e a distribuição de turmas, o GDF informou que conta com um quadro de 771 profissionais, assim distribuídos:

Gráfico 4 - Professores de língua inglesa no segmento público do DF.
Total = 771



Fonte: SEDF, (2015)

Constatei, então, que 771 professores atendem em média entre 35 e 45 alunos, com um número aproximado de 30.840 aprendentes na rede pública do DF. A maioria dos professores investigados alega que por trabalharem com salas numerosas, não conseguem ensinar na língua-alvo. A superlotação de turmas da rede pública está evidenciada no corpo analítico deste trabalho por estudos realizados no país, portanto não é apenas uma realidade no DF. Não considero que a quantidade de alunos influencie na oralidade do professor, pois esta competência independe dos alunos. Concordo que se torne difícil de gerenciar a classe com tantos alunos, tendo em vista que fatores externos podem dificultar a compreensão oral dos alunos durante a exposição de insumos bons, por exemplo, podem surgir problemas como o ruído no ambiente de ensino: voz muito baixa/alta, aparelhagem ruim, vários falantes, etc. (VIDOTTI, 2005, p. 42)

4.3 Professores cooperados

A Cooplem conta com 105 professores de língua inglesa, cada turma acomodando no máximo 19 alunos. A carga mínima ou máxima de cada regente varia entre quatro e 19, por escolha própria. Os professores com número mínimo de turmas ou trabalham no GDF, ou em escolas particulares, na maioria dos casos. Os professores com maior número de turmas são

aqueles com dedicação exclusiva ou aposentados. Os regentes atendem em onze unidades no DF, a saber: Asa Sul, Ana Norte, Águas Claras, Ceilândia Sul, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Sobradinho, Sudoeste, Taguatinga Sul e Taguatinga Norte. A Cooplem acomoda por semestre um total de quase dez mil alunos, conforme apresento na tabela a seguir:

Tabela 4 - Quantidade de alunos no semestre

Unidade	Nº Alunos 2015 (1º. Semestre)	Nº Alunos 2015 (2º. Semestre)
Águas Claras	1.163	1.363
Asa Norte	1.346	1.488
Asa Sul	833	882
Ceilândia	741	731
Gama	416	473
Guará	1.307	1.397
N.Bandeirante	493	476
Sobradinho	152	189
Sudoeste	1.068	1091
Taguatinga Norte	661	614
Taguatinga Sul	1.028	978
TOTAL GERAL	9.056	9.682

Fonte: Presidência da Cooplem Profa. Márcia Behnke,²⁶ (2015)

A representação desse volume de alunos numa só instituição privada de ensino de idiomas na cidade reafirma a observação de Almeida Filho (2013, p. 11), no sentido de que:

A sociedade brasileira reconhece um valor educacional formativo na experiência de aprender outras línguas na escola. Reconhece esse

²⁶ A Professora tem Licenciatura Plena em geografia, bacharel em Administração com ênfase em Gestão de Pessoas, pós-graduação em Administração Escolar, é professora da Secretaria de Educação, vice-presidente da Organização das Cooperativas do DF e presidente da Cooplem Idiomas.

bem cultural ao garantir de alguma forma a presença da disciplina Língua Estrangeira no currículo e mesmo quando duvida da eficácia do ensino escolar, leva seus filhos e a si mesma para aprender línguas em escolas e institutos particulares de idiomas.

O número de alunos matriculados na Cooplem e a quantidade de professores alocados para atender a esta demanda, por si só já demonstra que existe melhor possibilidade de atendimento das reais necessidades do ensino de língua estrangeira, facilitando o gerenciamento das atividades de interação, trabalhos em pares e em grupos, respostas às questões levantadas pelos alunos e direcionamento do ensino para as questões que irão ajudar a capacitar os alunos a se comunicar na língua estudada.

A relação entre a lotação nas salas de aula da rede pública e particular (dados estes mostrados mais adiante), induziu-me a concordar com a escola abaixo citada de que pode haver um comprometimento do atendimento de qualidade na medida em que a aprendizagem efetiva de línguas se dá por meio de interação e participação em práticas sociais motivadas por conteúdos significativos para o sucesso na obtenção de uma competência comunicativa numa língua estrangeira. (MASTRELA-DE-ANDRADE, 2007, p. 62).

Assim, enquanto a rede pública conta com 771 professores para ensinar língua inglesa atendendo a um número estimado de mais de 30.800 estudantes, a Cooplem conta com 105 professores para atender em média 9.682 alunos por semestre. Essa relação reforça os argumentos de Vieira & Moura (2002), que afirmam que:

“O curso de inglês” é, mais especificamente, os institutos especializados de ensino de idiomas, os quais são privados, (...) o que significa que estudam e aprendem de verdade somente os que podem pagar pelo ensino. Tais cursos particulares, que vêm para suprir a carência do ensino, marcam a sensação de falência do que nos é de direito, ou seja, o acesso à língua estrangeira, o qual é garantido em vários documentos, como a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

Pelas observações das 15 aulas, na rede pública, pude constatar a dificuldade que as regentes enfrentam para dar a devida atenção ao excessivo número de alunos durante 50 minutos (duração de cada aula). Percebi, por exemplo, que um professor não consegue se movimentar facilmente na sala de aula para gerenciar as atividades em grupo e/ou em pares dos seus alunos, enquanto o professor tentava atender uma dupla ou um grupo de alunos, outros se dispersavam pela sala, e todo o esforço para cumprir as tarefas resultava em ter de reagregar os alunos, já na escola de idiomas o espaço e a baixa quantidade de alunos em sala facilita um bom movimento entre os professores e alunos no gerenciamento dos alunos e das tarefas. Esta mesma capacidade de mobilidade foi também constatada na escola particular, mais adiante mostro o motivo.

Para concluir esta questão, não há como deixar de levar em consideração a alegação dos professores com oralidade identificados neste trabalho, de que um dos desafios de ensinar inglês na escola pública é gerenciar uma turma lotada com 35 ou 45 alunos. Assim, o ideal seria o GDF aumentar o número de professores, para diminuir a quantidade de alunos por sala de aula na rede pública, tendo em vista que compartilho o entendimento de que se aprende mais e melhor nas escolas de idioma. Apresento uma equação, para que a proporção entre o número de professores e alunos em sala de aula da rede pública permita cogitar o oferecimento de um ensino de língua inglesa de qualidade, para que se possa comparar ao ensino da escola de idiomas aqui estudada.

$X = 30.500$	18×30.500
$1 = 18$	$X = 169,444$

Portanto, para um ensino de língua inglesa de qualidade, comparado ao da escola de idiomas, seriam necessários 1.695 professores para atender as 95 turmas de salas com até 18 alunos por sala de aula. Até este ponto na análise de dados, produzi o panorama quantitativo dos profissionais do ensino de língua inglesa no país, na Cooplem e na rede pública do DF.

4.4 Processo seletivo para ingresso na Secretaria de Educação do Distrito Federal e na escola particular visitada.

Na seção anterior, junto ao quantitativo dos profissionais do ensino de línguas, apresentei o argumento concordando com Mastrella-de-Andrade (2007, p. 62) que se aprende língua estrangeira na escola particular, e acrescentei a minha sugestão de que ajustes podem possibilitar a otimização de aprendizagem na rede pública. Por exemplo, a redução do número de alunos nas salas de aula e aumento do efetivo do ensino de língua inglesa para atender a demanda comparada às práticas de uma única escola de idiomas.

Ressalto que embora as limitações da pesquisa não tenham permitido o estudo da oralidade de todos os docentes da capital federal, posso dizer que a quantidade de docentes identificados me possibilitou trazer o perfil ideal, qual seja, profissionais com bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento em linguística aplicada, bem como identificação numérica dos docentes que não se enquadram nesse perfil. (PAIVA, 1997 p. 01).

As entrevistas com os dez participantes, nesta pesquisa educacional, foram de grande valia para entender os valores dos participantes na investigação além de serem empregadas em associação com outras técnicas, (MOURA FILHO, 2005, p. 128).

Enfim, entendo que o processo aqui adotado atende a proposta de análise de dados pela sua importância sistemática de exploração e organização de transcrições das (observações de aulas) notas de campo, (relatos dos professores) e outros materiais que (acumulei) para ampliar a compreensão sobre eles e para capacitá-lo(s) a apresentar o que descobri para os outros. A análise envolve trabalhar com os dados, organizá-los, dividi-los em unidades manejáveis, sistematizá-los, identificar padrões, descobrir o que é importante, o que é para ser aprendido e decidir o que contarei (à sociedade), (BOGDAN & BIKLEN, 1998, p. 157 apud MOURA FILHO, 2005, p. 130).

Na sequência falo dos processos seletivos para o ingresso no magistério, por entender que a contratação de profissionais possuidores de oralidade comprovada deve ser prioritária na prática educativa, e que “investir

no desenvolvimento profissional dos professores é também intervir (de forma positiva) em suas reais condições de trabalho". (BRASIL, 1997 p. 25).

Assim sendo, retomo a pauta da análise do ingresso no magistério, especificamente para o ensino de língua inglesa, primeiramente, no segmento público, por entender que na discussão da fluência oral e sua eficácia pela atuação dos professores observados trará alguma explicação das limitações impostas quanto ao uso da língua-alvo, antes desses profissionais adentrarem a sala de aula no DF. Trago três editais que carimbam a seleção de professores para o ensino de língua inglesa, dos três editais, um é para a composição da modalidade contrato temporário, na rede pública. O edital nº 01-SEAP/SEE, datado de 04/09/2013 (anexo 8), que foi regulado e executado pelo Instituto Brasileiro de Formação e Capacitação – IBFC, e edital normativo no 1/2014 – SEAP/SEEDF, 13 de maio de 2014, (anexo 9) realizado pelo Instituto Americano de Desenvolvimento – IADES, conjugam as mesmas exigências, as quais são duas: uma é a prova objetiva, de caráter eliminatório e classificatório, (e a segunda consiste) de avaliação curricular de títulos e de experiência profissional, de caráter exclusivamente classificatório, não contemplando portanto a exigência de avaliação oral.

As demandas do edital normativo nº 01/2010, de 2 de junho de 2010, executado pela Fundação Universa, (anexo 10), mostra no seu conteúdo programático uma avaliação que consistiu de 3 (três) fases: uma foi a prova objetiva, de caráter eliminatório e classificatório, aplicada aos candidatos de todos os componentes curriculares; a segunda foi a prova oral, de caráter eliminatório e classificatório, a ser aplicada aos candidatos aos componentes curriculares de Língua Estrangeira Moderna; e a terceira foi a avaliação de títulos e de experiência profissional, de caráter classificatório.

Como já mencionei anteriormente, a língua estrangeira é um diferencial na educação, e como a literatura busca respostas para as questões referentes à realidade do ensino de línguas no Brasil, o modelo do edital com a prova oral, a meu ver e pelas características deste estudo apresenta guia para auxiliar nas ações que possam melhorar o nível de oralidade dos professores do setor público do DF. Esclareço que, embora tenha constatado que a participação do professor em prova oral não vá garantir a circulação de insumos bons na sala

de aula, mas a exigência de prova oral, nos moldes do edital de 2010 pressupõe uma garantia de que os candidatos ao participarem de prova oral, já são identificáveis se são possuidores ou não de competência linguístico-comunicativa, antes de sua entrada nas salas de aulas da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Como o edital para contratação de professores realizado no ano de 2014 (vide anexo 9) não trouxe a exigência da prova oral, cabe aqui apontar a necessidade, principalmente, das autoridades governamentais, de incluir em todos os editais de concurso, para o ingresso dos professores de língua estrangeira, a exigibilidade de teste oral. Aponto esta necessidade por temer que haja continuidade de contratação de professores que, segundo as reflexões de Teixeira da Silva (2000, p. 17):

Não exibam fluência oral compatível com o que é estabelecido como (suficiente, e além do mais, concursos desta natureza dão a entender que) (...) não há preocupação com o desempenho oral, (nem dos alunos e nem dos professores) seja no planejamento, seja na prática escolar.

Logo acima, informo que dos três últimos editais a última seleção exigindo prova oral foi em 2010, ao contrário do que foi exigido nos anos de 2013 e 2014. E para mim, a exigibilidade destacada agrega a relevância de preencher um dos requisitos básicos que é o de propiciar um ensino de línguas de qualidade e também presta ao atendimento das exigências da profissão cujo foco é a relevância da fluência oral dos profissionais não-nativos que atuam, majoritariamente, no ensino de línguas e da língua inglesa no DF.

Com a comprovação da oralidade dos professores, presumo que haverá uma otimização do real uso da língua-alvo nas salas de aulas da rede pública, que, por sua vez, passará a ser atributo não apenas de escolas ou centros binacionais privados de idiomas e suas culturas mais acessíveis a extratos econômicos mais altos da sociedade, mas também nas escolas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio na SEDF.

4.5 Processo de seleção para o ingresso no magistério na Cooplem

A comprovação da fluência dos professores nessa escola de idiomas é pautada logo no início do processo seletivo, pela análise curricular, dando preferência ao candidato com experiência e graduação em letras, afirma o Professor Eduardo Brasil²⁷, Presidente da banca de avaliação da cooperativa. A seleção é feita semestralmente, os candidatos fazem primeiro uma prova escrita, em inglês, com 100 questões sobre metodologia, abordagens, vocabulário, para passar à 2ª fase, a pontuação mínima é 70 pontos.

Na 2ª Fase, o candidato participa do sorteio do tema de uma aula demonstrativa de 20 minutos; os temas da prova oral são associados ao livro didático *New English File*, no nível pré-intermediário. O olhar da banca se volta para a oralidade e para a maneira como o professor explicará a matéria. Portanto, se o candidato não apresentar desempenho suficiente para conduzir as aulas de inglês na língua inglesa, considera-se que ele/ela não preenche os critérios de ensino exigidos pela cooperativa, qual seja, ensinar a língua-alvo na língua-alvo, e não prossegue para a próxima fase - um estágio probatório de seis meses.

Ainda segundo a banca, “o bom candidato tem que saber falar, ler e escrever sobre abordagens em inglês”. Além disso, a escola precisa de professores que tenham flexibilidade para o ensinar, e “como o *English File* (um dos livros adotados na escola) é gramatiquero, o conteúdo é atrelado à gramática, e se o professor não explica a gramática este é um ponto ruim”.

A escola de idiomas centra nos primeiros agentes também, por perceber que o aluno entende o aprendizado de línguas como o aprendizado de gramática. Esta manifestação foi evidenciada nas minhas observações do dia-a-dia na escola, tanto como regente (refletindo sobre minha própria prática) quanto como pesquisadora, no foco da oralidade dos professores para explicar

²⁷ Eduardo Brasil é formado em Letras - Português do Brasil como [segunda](#) língua e Letras - Língua Inglesa e respectivas literaturas pela Universidade de Brasília. Atuou no ensino de português para estrangeiros no Brasil na embaixada dos Estados Unidos e em cursos livres (RLC Idiomas). Como professor de inglês, trabalhou no Yázigi Internexus, Cultura Inglesa, ESAF e agora na Cooplem Idiomas. Também trabalhou com a preparação para a carreira diplomática no Curso Clío e Curso Atlas, em Brasília. Tem pós-graduação em metodologia de ensino de inglês como língua estrangeira, pelo IBPEX de Santa Catarina e atualmente é mestrando do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), pela UnB.

porque o professor de língua inglesa ensina como ensina, no dizer de Almeida Filho, (1997, p.10). Assim, considere relevante o registro abaixo por ser uma das condições que refletem os eventos das salas de aulas de inglês na cooperativa.

Figura 3 – Documento da demanda pela abordagem gramatical pelos primeiros agentes na escola de idiomas

RÉQUERIMENTO DO ALUNO

Assunto Pedagógico () Assunto Financeiro

Aluno(a): _____ Turma: _____
Responsável: _____ Telefone: _____ 41
Unidade: _____ Coordenador(a): _____

Exposição de Motivos:

Apesar de a Professora _____ possuir um ótimo domínio da língua inglesa, as alunas da Turma Advanced 1, não se adaptaram ao seu método. (7)
Os conteúdos não seguem um tempo adequado, desta forma, partes importantes são estudadas durante as aulas, e o aprendizado não é satisfatório. Para atividades que requerem pouco tempo para serem concluídas, é dado tempo excessivo, desmotivando a turma a aprender a língua.
Nas atividades em que as alunas são responsáveis por apresentar o conteúdo, a professora não ajuda, e que para dúvidas, estão desmotivadas que esse tipo de atividade inibe o conhecimento das alunas, contudo a falta de explicação extra compromete o entendimento. Desta forma, solicitamos que seja feita a mudança de professor.

Brasília-DF, 23 de _____ de 2015

Assinatura do(a) Requerente

RESULTADO

Deferido: () Indeferido: ()

Justificativa: _____

Brasília-DF, ____ de ____ de ____

Assinatura da Coordenação

Outubro / 2010

Fonte: Cooplem Idiomas

Nesse aspecto, entendo que na estruturação da linguagem produzida pelo professor e pelos alunos, houve uma elevação desnecessária de ansiedade, tensão e bloqueio por parte dos alunos para a abertura de

experiências culturais (vide Krashen,1982 e Almeida Filho,2013, p. 41). Essa cultura de aprender do aluno, além de ser fato notório, continua e fazer parte das características das salas de aula na escola de idiomas. E, eu diria que também em outros segmentos educacionais ainda com a sala de aula comunicativa já atrair estudos de há pelo menos quatro décadas, (CONSOLO, 2001, p. 19)

Talvez, esse fato deve-se aos estudos sobre competência comunicativa serem raros no Brasil, (cf. Almeida Filho, 2009). Um dos argumentos dos alunos que assinaram o documento acima é a crença de que é a abordagem gramatical “que vai enriquecer o conhecimento do aluno”. Essa crença me leva a subscrever as postulações literárias de que o mais importante é a fluência oral do professor, por ser a competência comunicativa de relevância crucial para o ensino de segunda língua e seu uso efetivo no evento de uma comunicação real (MORROW, 1977, p. 1 – 11, e TERREL, 1977, p. 326 - 330 apud Canale , 1983), e não a abordagem gramatical.

Retomo o dizer de Consolo (op. cit.), quanto ao desempenho dos papéis distintos dos professores de línguas. Os “níveis diferentes de proficiência linguística”, que vêm sendo admitidos e comprovados pela observação de vários pesquisadores em suas atividades docentes, vão desde o ensino de línguas nas escolas de idiomas, escolas até universidades públicas particulares. Segundo Teixeira da Silva (2000, p. 19 – 20).

[...] um grande número de professores de ensino fundamental e médio, e até mesmo professores universitários, ministra aulas de língua estrangeira em língua materna por não serem capazes de ou se sentirem inseguros em sustentar uma aula na LE. São frequentes as reclamações por parte de alunos sobre essa falta de fluência de seus professores, fato que os levaria a abordar a gramática e a leitura preferencialmente, praticamente excluindo as atividades voltadas para o desenvolvimento da expressão oral. Conforme assinalam os alunos em seus depoimentos, ao fazer uso excessivo da língua materna, os professores tornam a sala de aula em lugar árido, inadequado ao desenvolvimento da fluência oral.

Esse não é o caso da Cooperativa. Sendo conhecedora da questão do requerimento da página 72, a reclamação dos alunos, face à preferência da abordagem gramatical à abordagem comunicativa, enfatiza que o professor

alocava menor porcentagem do tempo das aulas para a explicação gramatical. Consolo (2001, p. 22) evidencia que professores de línguas não-nativos desempenham papéis distintos e são portadores de níveis diferentes de proficiência linguística. No requerimento em análise, os próprios alunos atestam a oralidade suficiente da regente, que ensina inglês na língua-alvo, embora eles entendam que o desafio maior seja eleger a abordagem gramatical, para que eles tenham maior proveito das aulas.

4.6 Instrumento de avaliação oral nos editais de concursos para ingresso no magistério

Por toda a evidência exposta neste estudo, pontuo a necessidade de exigência de certificação de domínio oral específico, fornecida por instituição de ensino reconhecida pelo Ministério da Educação nos editais de concurso público do DF para atestar ou não a oralidade do professor/a de línguas ainda antes de ele/ela entrar para o magistério.

Tabela 5 Definição e objetivos do EPPLE (ver. Consolo)

Definição EPPLE	Objetivos
<p>Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira é um exame para avaliar e classificar a proficiência linguística dos professores de língua estrangeira. CONSOLO, 2014:202).²⁸,.</p>	<p>Avaliar futuros professores e professores de línguas em serviço dos níveis fundamental e médio, nas universidades e nas escolas do segmento particular²⁹. (205). Estabelecer a diferença ente os fatores que constituem e influenciam a “habilidade linguístico comunicativa” (Bachman, 1990: Llund, 2000), ou “habilidade linguística” (ref; Bachman & Palmer, 1996), critério para as categorias de proficiência dos professores de língua estrangeira, sobretudo em contextos diferentes de ensino de línguas no Brasil (ex. Ensino Fundamental e ensino Médio nas</p>

²⁸ The EPPLE examination stands for Exame de Proficiência para Professores de Línguas Estrangeiras, and it is a proficiency examination for FL teachers to evaluate and classify their linguistic proficiency. (CONSOLO, 2014:202). (Tradução minha)

²⁹ At teachers-to-be, and FL teachers already engaged in the profession and responsible for foreign language lesson to young children, in primary and secondary education, at university and in private schools. (205) (Tradução minha)

	escolas regulares, universidades e cursos particulares de línguas). (212) ³⁰ .
--	---

Fonte: CONSOLO, 2014, p. 202).

Vejo que não há como contemplar a realização de um concurso público para professor de línguas se o candidato não provar ter fluência oral suficiente para assumir a função. Assim, apontar a necessidade da inclusão de requisitos básicos, no início das etapas de inscrição para o componente curricular de língua estrangeira, tem a mesma importância que a exigência do diploma de conclusão de curso de licenciatura plena em Letras. Além do mais, é de suma relevância para pautar a representatividade da situação da vida real no contexto de uso e domínio da língua-alvo, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio no DF.

Convém lembrar que o teste de desempenho surgiu na literatura na década de 70, como afirma Shohamy (1995, p. 190 apud BORGES-DE-ALMEIDA, 2005, p. 34). É pela avaliação de desempenho que “o conhecimento da segunda língua” - condição necessária - é medido não apenas em termos de conhecimento da língua, mas também em uso e avaliação de fundamentados em modelos de competência comunicativa, levando em consideração a capacidade para comunicar-se (BACHMAN, 1990 apud BORGES-DE-ALMEIDA, 2005, p. 34 - 35). Nesse sentido, minha proposta para os concursos na rede pública do DF para a inclusão nos seus editais da certificação do EPPLE, significa trazer a comprovação das habilidades determinantes de fluência oral que a profissão de ensino de línguas exige.

Tabela 6 - Comparação das escalas de proficiência do EPPLE e do TEPOLI

Faixas	Descritor TEPOLI	Descritor EPPLE
A	A1) Atinge plenamente os	A1) Atinge plenamente os objetivos de

³⁰ At establishing, amongst the language aspects and the different factors that constitute and influence the “linguistic-communicative ability” (Bachman, 1990: Llurda, 2000), or “language ability” (see Bachman & Palmer, 1996), criteria for the characterization of the FL proficiency of teachers, mainly in the different contexts of language education in Brazil (e.g., regular schools, namely Ensino Fundamental and Ensino Médio, university courses and private language schools). (212) (Tradução minha)

	<p>objetivos de comunicação e interação verbal, apresentando fluência em velocidade e ritmo de fala.</p> <p>A2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente e não comete erros gramaticais.</p> <p>A3) Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas, e grande variedade lexical.</p> <p>A4) Exibe pronúncia praticamente idêntica aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna.</p> <p>A5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p>	<p>comunicação verbal, apresentando fluência em velocidade e ritmo de fala.</p> <p>A2) Exibe padrões de pronúncia bastante semelhante a falantes competentes da língua estrangeira, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna, sem causar qualquer desconforto ou incompreensão por parte do interlocutor.</p> <p>A3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas de modo claro, e utiliza estruturas linguísticas (por exemplo, formas verbais de passado) e vocabulário, incluindo expressões lexicais (“<i>the year before</i>”) adequados e específicos para as necessidades de produção oral.</p> <p>A4) Narra e descreve, de modo detalhado, uma cena de vídeo. Levanta hipóteses a respeito da cena e estabelece associações com outras experiências, sugerindo contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.</p> <p>A5) Expressa conhecimento sobre regras de uso da língua e seleciona, desse conhecimento, as informações necessárias para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos. É capaz de explicar regras linguísticas de modo claro, fazendo uso de terminologia específica, por exemplo, sobre classes de palavras e estruturas gramaticais. As explicações seriam plenamente compreendidas por alunos de língua estrangeira.</p> <p>A6) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala na língua estrangeira em ritmo normal.</p>
B	<p>B1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação e interação verbal, demonstrando fluência e habilidade na produção oral.</p> <p>B2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente e, se comete erros gramaticais, é capaz de se autocorrigir.</p> <p>B3) Utiliza-se de estruturas sintáticas complexas e grande variedade lexical.</p> <p>B4) Exibe pronúncia bastante</p>	<p>B1) Atinge plenamente os objetivos de comunicação verbal, apresentando fluência em termos de ritmo de fala, e se comete erros gramaticais, é capaz de se autocorrigir.</p> <p>B2) Exibe pronúncia bastante próxima aos padrões de falantes competentes da língua estrangeira, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna, e sem causar incompreensão do interlocutor.</p> <p>B3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas, e</p>

	<p>próxima aos padrões de falantes competentes da língua inglesa, sem influências marcantes dos padrões de sua língua materna.</p> <p>B5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, em ritmo normal.</p>	<p>utiliza estruturas linguísticas (por exemplo, formas verbais de passado) e vocabulário, incluindo expressões lexicais (“<i>the year before</i>”) adequados e específicos para as necessidades de produção oral.</p> <p>B4) Descreve uma cena de vídeo. Levanta hipóteses a respeito da cena mas apresenta certa dificuldade em estabelecer associações com outras experiências e para sugerir contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.</p> <p>B5) Expressa conhecimento sobre regras de uso da língua, mas apresenta dificuldade em explicá-las de modo claro, ou em selecionar as informações relevantes para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos, fazendo uso limitado de terminologia específica de metalinguagem. Suas explicações não seriam plenamente compreendidas por alunos de língua estrangeira.</p> <p>B6) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala na língua estrangeira em ritmo normal.</p>
<p>C</p>	<p>C1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal satisfatoriamente.</p> <p>C2) Utiliza estruturas sintáticas corretamente na maior parte do tempo, podendo cometer eventuais erros gramaticais.</p> <p>C3) Utiliza-se de estruturas menos complexas e não exibe grande variedade lexical.</p> <p>C4) Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões de falantes competentes da língua inglesa.</p> <p>C5) Não apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor a ponto de prejudicarem a interação verbal. Havendo ocasiões de incompreensão, consegue solucioná-las.</p>	<p>C1) Atinge os objetivos de comunicação verbal, podendo apresentar limitações na fluência, em termos de ritmo e de velocidade de fala, e no uso de estruturas linguísticas.</p> <p>C2) Exibe pronúncia compreensível, porém com alguns desvios com relação aos padrões de falantes competentes da língua estrangeira.</p> <p>C3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples e pouca variedade lexical.</p> <p>C4) Descreve uma cena de vídeo mas apresenta dificuldade em levantar hipóteses a respeito da cena ou em estabelecer associações com outras experiências, e para sugerir contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.</p> <p>C5) Expressa conhecimento parcial sobre regras de uso da língua mas não consegue explicá-las de modo claro. Tem dificuldade em selecionar informações para esclarecer dúvidas</p>

		linguísticas de alunos, e sua fala seria compreendida apenas parcialmente por alunos de língua estrangeira. C6) Pode apresentar dificuldades de compreensão da fala em língua estrangeira mas não a ponto de prejudicarem seu desempenho verbal.
D	<p>D1) Atinge os objetivos de comunicação e interação verbal, porém com algumas limitações, e pode exibir falta de fluência.</p> <p>D2) Utiliza, na maioria das vezes, estruturas sintáticas simples, apresentando eventuais erros gramaticais.</p> <p>D3) Utiliza-se de um conjunto de itens lexicais limitado e pode demonstrar deficiência de vocabulário para se expressar.</p> <p>D4) Exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa.</p> <p>D5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais podem ocasionalmente prejudicar o desenvolvimento da interação verbal.</p>	<p>D1) Atinge os objetivos de comunicação verbal com limitações. Exibe falta de fluência e de competência no uso de estruturas linguísticas.</p> <p>D2) Exibe pronúncia compreensível, mas distinta, em alguns aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua estrangeira, podendo haver alguma interferência na compreensão e causar certo desconforto ao interlocutor.</p> <p>D3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples, e pouca variedade lexical.</p> <p>D4) Descreve uma cena de vídeo mas apresenta dificuldade em levantar hipóteses a respeito da cena e em estabelecer associações com outras experiências, e também para sugerir contribuições ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira.</p> <p>D5) Expressa conhecimento limitado sobre regras de uso da língua e não consegue selecionar quais informações são relevantes para esclarecer dúvidas linguísticas de alunos, ou não consegue explicar as regras da língua de modo claro. Sua fala seria de difícil compreensão por alunos de língua estrangeira.</p> <p>D6) Apresenta dificuldades de compreensão da fala na língua estrangeira em ritmo normal, as quais podem, ocasionalmente, prejudicar o desenvolvimento de seu desempenho verbal.</p>
E	<p>E1) Não atinge todos os objetivos de comunicação e interação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral.</p> <p>E2) Utiliza somente estruturas sintáticas simples e, ainda assim, comete erros estruturais.</p> <p>E3) Utiliza-se de um conjunto de</p>	<p>E1) Não atinge satisfatoriamente os objetivos de comunicação verbal, apresentando falta de fluência e de competência na produção oral.</p> <p>E2) Exibe pronúncia nitidamente distinta, em aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua estrangeira, com interferências marcantes de sua língua materna, que</p>

	<p>itens lexicais limitado com prejuízo para a expressão de suas ideias.</p> <p>E4) Exibe pronúncia nitidamente distinta, em aspectos de sons e padrões de entoação, de falantes da língua inglesa, com interferências marcantes da língua materna.</p> <p>E5) Apresenta dificuldades de compreensão da fala do interlocutor, as quais prejudicam o desenvolvimento da interação verbal.</p>	<p>podem causar incompreensão e desconforto ao interlocutor.</p> <p>E3) Fornece informações sobre experiências presentes e passadas utilizando estruturas linguísticas simples e pouca variedade lexical, e comete erros estruturais, com prejuízo para sua expressão oral.</p> <p>E4) Apresenta dificuldade em descrever uma cena de vídeo e em levantar hipóteses a respeito da cena, bem como em estabelecer associações com outras experiências e para sugerir contribuições para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira.</p> <p>E5) Expressa pouco ou nenhum conhecimento sobre regras de uso da língua, e não consegue explicar regras da língua de modo a esclarecer dúvidas linguísticas de alunos de língua estrangeira.</p> <p>E6) Apresenta dificuldades de compreensão da fala em língua estrangeira em ritmo normal, as quais prejudicam seu desempenho verbal.</p>
--	--	---

Fonte: CONSOLO(2004), BORGES-DE-ALMEIDA(2005), CONSOLO (EPPL-2011,p. 87)

Fiz acima, um traçado de como anseio estudos futuros para validar os perfis de fluência encontrados no meu contexto de estudo (referenciado pela tabela perfilar, na Tabela 7 - Perfis identificados de desempenho dos professores dos professores participantes) com as faixas de proficiência sublinhando duas necessidades: a comparação com os nove níveis de domínio profissional do RENIDE (visto mais adiante), e com as faixas do TEPOLI e do EPPL. Meu posicionamento contempla a necessidade de elevar os níveis de competência dos professores que lecionam a língua estrangeira nas escolas regulares no cenário brasileiro, conforme postula, Borges-de-Almeida (2005, p. 209). Para esse fim, pauto a importância de contratação de professores que provem ter o perfil de fluência suficiente para atuar no ensino de línguas.

As faixas A e B do EPPL representam a posição ideal do profissional de língua, combinadas com o perfil de fluência suficiente deste estudo e os

níveis de descritores do RENIDE. Isto posto, a apresentação do quadro acima representa a reflexão dos estudos de Consolo, Teixeira da Silva e Borges-de-Almeida, que no meu entendimento agrega benefícios para o ensino da rede pública do GDF, (a certificação via EPPLE vai atestar se o professor tem ou não oralidade, assim acredito que trará benefício para um ensino de línguas de maior qualidade referêcia e informação detalhada do EPPLE e do TEPOLI (cf. Foreign Language Teachers' Proficiency: The Implementation of the EPPLE Examination in Brazil). Aqui é para deixar claro. Acho q pode tirar, estou se repetindo o que já falei anteriormente

A seguir, faço o exame de como os professores participantes da pesquisa relatam suas experiências, traço parte das características das aulas de inglês no ensino público. E, por último na escola particular, nos seguimentos EFII e Ensino Médio, para traçar o perfil encontrado na amostra do DF, constatando se há ou não a circulação da oralidade na sala de aula, pela produção, ou não de insumos bons, (insumos compreensíveis) (KRASHEN,1982).

4.7 Características das salas de aula na esfera pública e na escola particular.

Para trazer as características das aulas observadas apresento a lavratura dos excertos das aulas observadas no EFII e no EM, no DF, em forma de tabelas por entender que facilita o entendimento das observações e as recomendações que faço, mais adiante. Explicito que embora tenha vários instrumentos de pesquisa, a observação das aulas trouxeram dados robustos para o trabalho.

Para realizar esta tarefa parti do princípio de que, em primeiro lugar preciso aprimorar meus conhecimentos e ver de perto a realidade de uma sala de aula de inglês fora da escola de idiomas, guiada para os alunos da 6ª “a 9ª séries do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio da rede pública e particular de ensino no DF; em segundo lugar, como voluntária e colaboradora de pesquisa do Projeto RENIDE (apresentado no capítulo I), contribuir com dados significativos para “as etapas reconhecíveis de atuação da esfera de Políticas

de Ensino de Línguas” e desta forma poder compartilhar a experiência com os os agentes envolvidos no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente o do ensino da língua inglesa.

Nas palavras de Elder (2001, p 152, apud BORGES-ALMEIDA, 2009, p. 49), uma das importâncias de mapear o perfil dos professores de inglês é acomodada pela necessidade de identificar o

[...] domínio de uso da língua (pelo) professor (nos três segmentos por) envolver tudo aquilo que os usuários “normais” da língua são capazes de fazer, além de uma gama de habilidades específicas. Essas habilidades linguísticas (...) incluem o comando da terminologia específica da disciplina e metalinguística, por um lado, e a competência discursiva exigida para a comunicação efetiva do conteúdo da disciplina em sala de aula, por outro lado. A condução efetiva da aula necessita de elementos linguísticos. Instruções são um desses elementos e são cruciais para estabelecer procedimentos de sala de aula e tarefas de aprendizagem. Uma gama de técnicas interrogativas também é essencial para que o professor seja capaz de monitorar a compreensão do aluno. O professor também vai precisar empregar mecanismos de sinalização retórica e estratégias de simplificação para falar sobre áreas específicas de conhecimento e fazê-lo de modo que seja compreensível aos alunos.

Partindo desta perspectiva entendo que para que a aprendizagem de uma língua estrangeira tenha sucesso, um dos pré-requisitos é que a regente seja proficiente na língua que ensina. O termo proficiência pode ser compreendido como o domínio, nível de habilidade, controle e automatismo para usar uma língua, compreensão essa que se assemelha ao sentido geral dado à palavra fluência por Scaramucci, (2000); Teixeira da Silva, (2000) e Borges-Almeida, (2009).

Nesse sentido, quando me refiro à fluência da regente no ensino da língua inglesa, trago o entendimento de que para dar aulas de inglês, é necessário alcançar um nível de conhecimento e habilidade suficiente para o desempenho desenvolvido naquela língua. O que não raro acompanha o imaginário de domínio total de um idioma (BARCELOS,1995 apud BORGES-ALMEIDA, 2009, p.19), e por conseguinte esta constatação é imperativa antes da contratação, pela comprovação de teste oral nos concursos públicos, ou

pelas seleções das demais escolas. Na seção seguinte, passo aos recortes da observação, acima nomeada, bem como apreciação dos dados pela via teórica.

4.8 Excertos das observações de aulas do EFII/EM na rede pública. 11/2014

Estes excertos fazem parte das observações de aulas das 16 turmas que a professora, atuante no modelo de contrato temporário, tem na escola. . Essa instituição de ensino atende 1.150 alunos e a aula transcrita é das turmas de 8ª. Série.

Regente	Alunos
Nós paramos na parte Presente Simples 1º. Bimestre. Sujeito+verbo auxiliar+not+v.principal+complemento se tiver. Ex: You study English every Day	Tira o Y e coloca não sei o quê
Alguém quer vir ao quadro para corrigir (...) passar a sentença para a forma negativa, Júlia study English every Day	July does not study English every day.
Posso ir para o interrogativo? Desde a semana passada estou batendo nesta tecla. (Regente retoma a aula escrevendo no quadro): verbo auxiliar +sujeito+verbo principal+complemento	Não tem esse complemento não
She is..... Se começar a montar a frase com letra minúscula, já sabe zerão prá vocês. Se não coloca maiúscula é zero	
Soletra o teu nome?	R H Y L L A R Y (em português)
	(escreve) Peter and Hyllary eat dinner at 7 o'clock
O que é o verbo eat?	Não sei
Ninguém sabe?	Comer
Agora quero a frase na interrogativa. Que pronome se é 2ª pessoa?	They
Pegadinha da prova. E o ponto de participação? Beleza, agora quero ver aqui. She goes there every day.	There é lá. O que significa isto?
Todos sabem o verbo auxiliar do, does, don't	Professora não vem o not? : (escrevem) Does she goes there every day?

Durante as observações de aula, minha procura estava marcada no registro do domínio da língua. Assim sendo, se considerarmos as amostras

das competências da regente, e a representação dos cenários deste estudo, ela mostrou instâncias de evidência oral baixa ou insuficiente. Na preocupação e relevância de melhores condições para fomentar o ensino de línguas, (ver p. 74 e 75), a seguir comparo o perfil de oralidade com os instrumentos padronizados de avaliação de proficiência do TEPOLI, e mais adiante, apresento um quadro com a definição do que é oralidade baixa, limítrofe e oralidade insuficiente.

O foco da observação foi a oralidade e, durante ela, ficou evidenciado que a professora raramente fazia uso da língua-alvo; não lia nenhum texto, e observei que escrevia muito pouco inglês e nem demonstrava entendimento do idioma que ensinava. A reprodução de regras gramaticais era quase 99% do conteúdo ministrado na língua materna, com exceção de alguns exemplos na língua inglesa. Os excertos acima são colocações devidamente legitimadas pelos pressupostos de Almeida Filho, (1992, p. 77), ao tecer muitas das suas considerações quanto ao ensino de língua estrangeira nas escolas públicas, qual seja a reprodução e uso da lousa com regras gramaticais.

Mesmo assim, no decorrer das observações de todas as aulas, embora houvesse alguns alunos inquietos na sala de aula, calculei que 90% deles mostravam interesse em aprender a falar, em saber os porquês das regras gramaticais, alguns se dirigiam a mim e à professora observada para fazer perguntas.

A próxima turma observada tinha 40 alunos matriculados, mas a lista de chamada apenas mostrava 32 presentes. Uns 2 ou 3 alunos transitavam de um lado para o outro da sala conversando com os colegas ou enviando mensagens de texto. Em um dado momento, um aluno da 6ª. série me pergunta: “professora como é que eu peço para ir ao banheiro em inglês?” Ensino ao aluno que uma das formas é: *Can I go to the toilet please?* Essa inquisição indicou para mim o real interesse desse estudante em aprender a língua, por haver filtro afetivo baixo (KRASHEN, 1982), e maior necessidade de interação num contexto linguístico comunicativo (Almeida Filho, 2013, p. 43).

Na sequência das observações, a regente faz notas explicativas de gramática no quadro que detalho a seguir:

- “Regente: Grammar Pronomes Demonstrativos. Singular This: este, esta, isto. Indica que a pessoa ou o objeto está perto de quem está falando. That: aquele, aquela, aquilo. Indica que a pessoa ou o objeto está longe de quem está falando. Destaquem a cor para lembrar bem a regra. Plural These: estes, estas. Indica que os objetos ou as pessoas estão perto de quem fala. Prestem atenção e copiem corretamente. Those: Aqueles, aquelas. Indica que os objetos ou as pessoas estão longe de quem fala”.

Por pressupor que os alunos da rede pública no EFII e EM no Brasil dependem exclusivamente da sua própria exposição às aulas em língua inglesa. O problema do ensino de língua-alvo em língua materna, acima constatado, normalmente interfere (negativamente) no desempenho linguístico e desenvolvimento acadêmico dos alunos, não só nesta fase de aprendizagem, mas também nos futuros cursos universitários que escolherem. Essa interferência se potencia naqueles que tenham interesse em se tornarem professores de inglês como língua estrangeira no Brasil³¹.

As próximas passagens referem-se às aulas duplas da 9ª Série, das 9:00 às 10:30. O tema dessa aula foi o presente contínuo, vejamos a seguir::

Regente	Alunos
Vamos? Going to (...) Vejamos como se traduz a frase: ao pé da letra. I am going to work = Estou indo trabalhar	Pode ser, estou indo para o trabalho? Alunos: Professora este eu ... isto é eu vou trabalhar?
Outros exemplos. He is going to show his passport = Ele vai mostrar seu passaporte; They are going to stay here = Eles vão ficar aqui. (...) Como este tempo verbal expressa ação futura, alguma coisa que decidimos fazer, é comum aparecer nas frases. <u>Forma afirmativa.</u> Ex. I am going to stay. <u>Forma interrogativa.</u> Am I going to stay? <u>Forma</u>	(Todos copiam em silêncio)

³¹ (English language students) depend solely on their exposure to English in public elementary and secondary schools education in Brazil. The problem (detected above) usually interferes (negatively) with the students’ linguistic performance and academic development (not only) when they start a university course (but also when they) aim at preparing (to become) EFL teachers in Brazil Basso Macowsky, 1993; Barcelos, 1995; Consolo, 2000b; Silva, (2000:40).

<u>negativa.</u> I am not going to stay. Palavras ou expressões como: Tomorrow= amanhã. Next Sunday = domingo que vem. <u>Soon = breve.</u> ... (Grifos da regente)	
---	--

No passo-a-passo, constatei que, em todas as aulas, a preocupação da regente era com a representação das regras gramaticais na lousa. Cabe destacar que, além disso, a professora apresentava pequena amostra vocabular na língua-alvo. A formação das sentenças e orações no gerúndio na língua materna não possibilitou constatar, nem o trânsito da língua-alvo, nem outras habilidades pedagógicas na sala de aula, capazes de produzir grandes quantidades de bons insumos.

O despreparo da professora é denunciado nesta observação também pela falta, também, de outras competências como a Sociolinguística. Essa competência trata do escopo da produção da fala, das normas e convenções da interação, e é crucial para a interpretação da fala em função do contexto social, segundo Canale and Swain (1983).

Outra competência ausente nessa professora é a comunicativa. Na contemporaneidade, a língua oral passou a ser vista a partir de suas estruturas gramatical e vocabular, em termos das funções comunicativas (ALLEN e WIDDOWSON, 1978, p, 124; LITTLEWOOD, 1981, p. 01; BERNS, 1984, p. 04; NEVES, 1996, p. 69) e, portanto a língua oral deveria ser introduzida pela regente em uma dose mínima, pelo menos, durante sua aula, para auxiliar o aprendiz a ser capaz de usar a língua estrangeira de forma adequada no futuro (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, p: 26).

As propostas literárias quanto à relevância da oralidade do professor na formação do cidadão, enfatizam justamente a importância de conduzir o aluno a uma capacidade real de uso da língua-alvo, como descrito no Capítulo 1 deste trabalho de pesquisa. Nesta vertente, Consolo (2001) afirma que professores não nativos desempenham papéis distintos. A evidência da baixa oralidade da regente é um dos desafios distintos no ensino de inglês em muitas escolas públicas brasileiras, marcando a ausência do ensino na língua-alvo e a falta de qualidade nos resultados, o qual me leva a convergir com os pressupostos de Mastrella-de-Andrade (2014).

Revisito aqui o meu posicionamento quanto à necessidade do ingresso no magistério público precisar de prova oral para fazer a comprovação linguística. Expressei isso no Capítulo 2. Note-se que constatei isso logo no início da aula, que o aluno quer saber as instruções básicas na língua-alvo. Esse é um fato preocupante, pois muitos alunos chegam às salas de graduação universitária com conhecimento e desenvolvimento baixíssimos do idioma. Segundo Mastrella-de-Andrade (2011, p. 35). Esse fato compromete as práticas pedagógicas, no país, principalmente nas escolas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

No avanço do argumento, embora a professora não tenha oralidade suficiente, Vieira-Abrahão e Almeida Filho entendem que o processo de aprendizagem e de aquisição de línguas pode compreender a criação de um processo profissional complexo, feito por planos de aulas, atividades, materiais e outros instrumentos para propiciar um clima que envolva alunos e professores. Ocorreu-me que se os professores não-nativos, filiados a determinadas abordagens, pudessem contar com uma supervisora com qualificação em inglês, teriam auxílio para traçarem um planos de ação envolvendo oficinas e instrução sobre como levar insumos à sala de aula.

Por exemplo, extrai excertos das aulas que poderiam ser negociados na língua-alvo entre regente e alunos. Coloco entre parêntesis as sugestões de interferência em inglês:

Tabela 8- Sugestões de interferência na língua-alvo

Uso indevido da L1 na sala de aula de inglês, (alunos e professores)	Sugestão de Interferência docente na língua-alvo
Aluno: Por que a Sra. Não ensina o alfabeto (em inglês)? Porque ensina só os números?	You meant: Why don't I teach you the alphabet? Why do I teach only the numbers?
Regente: Preste atenção que as provas já estão sendo preparadas.	Pay attention the exams are coming soon.
Regente: Me dê um nome.	Give-me a name, please.
Regente: Vamos lá gente o horário ta acabando	Let's go, time is almost up. Come on, folks, time is running out.
Aluno: Tá calor	Yes, it is hot
Aluno: Não	No?
Regente: Posso apagar o quadro?	Can I erase the board?

Regente: Me diz, fica conversando, chegar em casa treinar	Tell me, please ... if you keep talking ... when you get home you need to study
Regente: Na prova não pode esquecer isto	You can't forget it, when you are doing your exams
Aluno: É um desafio.	Yes, it is a challenge
Regente: Júlia, solete o seu nome	Júlia, can you spell your name?
Regente: Você entendeu todas as partes como se monta ...?	Do you understand how to do it?

Fonte: elaborado pela autora

Quando os alunos pediram para a regente ensinar o alfabeto, eles criaram uma oportunidade de ouro para o uso da língua-alvo. Em um dos excertos anteriores, a própria regente pediu aos alunos que soletrassem os próprios nomes, mas esta tarefa foi realizada em português. Sentenças mínimas como *pay attention, do you understand, did you understand, let's go, time is up, no, it is hot* seriam as bases perfeitas para convidar e motivar os alunos a participarem das aulas, para corrigir as atitudes, para aconselhar no maneirismo e formalidades durante as aulas, na língua inglesa.

Durante a mesma aula, quando alguns alunos começaram a fazer perguntas sobre o conteúdo, tive a impressão de que a professora ficou receosa e também não respondeu ao questionamento do aluno, a resposta dela me soou punitiva, como nesta passagem:

Alunos	Regente
Professora, por que a Sra. não ensina o alfabeto?	Preste atenção que as provas já estão chegando, se você não estudar você vai levar um <i>big zero</i> .

A única justificativa para a professora não haver ensinado o alfabeto é, seguindo as assertivas de Teixeira da Silva, (2000, p. 19 – 20), o fato de um

[...] grande número de professores de ensino fundamental e médio, (...) ministra aulas de língua estrangeira em língua materna por não serem capazes de ou se sentirem inseguros em sustentar uma aula na LE. (...) fato que os levaria a abordar a gramática e a leitura preferencialmente, praticamente excluindo as atividades voltadas para o desenvolvimento da expressão oral, (e), ao fazer uso excessivo da língua materna, os professores tornam a sala de aula em lugar árido, inadequado ao desenvolvimento da fluência oral.

Neste caso, caracterizei que a regente deu preferência à abordagem gramatical, tendo em vista o comando pedagógico da aula ser em português e não na língua-alvo. Notei que a evidência de conhecimento, ou competência sociolinguística, que é crucial para a interpretação da fala quanto ao significado social, Canale and Swain (1983), ficou atrás da cortina da sala, e a regente não a convidou para fazer parte das aulas. Neste sentido, também adoto a perspectiva de Paiva (1997, p. 1), ao asseverar que o professor ideal de inglês deveria ter bom domínio do idioma (oral e escrito). Isso me leva a convergir com o enunciado de Vidotti (2005, p. 46) quando afirma que às ‘falhas no conhecimento sociocultural da língua-alvo’ para estudo, são fatores determinantes para a identificação da fluência oral de um professor de línguas.

A próxima turma observada tinha 40 alunos matriculados na, 6 Serie, 32 alunos frequentavam a aula, mas apenas 26 estavam presentes naquele dia. A aula começou com a professora fazendo a chamada e os alunos respondendo “ I am here, ou I am present”. Um dos alunos se destacava bastante na sala de aula, além de ele mesmo tentar falar em inglês, fazia perguntas e motivava os colegas a usarem a língua-alvo. Ele ensinava, por exemplo, como dizer “*thank you, excuse me*”, Em um momento, ele me perguntou o que significa “*Hello*”, para poder ensinar aos colegas. A professora explicava que ele é um dos alunos que frequenta um CIL, o que soou como um atestado da regente de que nos CILs ensina-se e aprende-se inglês.

A sequência da aula tem o mesmo perfil das anteriores, com regras gramaticais explicitadas na lousa, insumo em torno de 1% em inglês e 99% da explicação em português. Nesta instância, surgiu minha segunda inquietação, a qual deveria ter sido um momento de apreciação de uma das medidas que perpassam o ensino, refere-se à merenda escolar. Trago uma concisa discussão da merenda escolar, embora admitindo que ela não interfere na oralidade do professor, mas entendo que interfere no curso das aulas como um todo, e particularmente na aula de inglês que já tem carga reduzida.

A Lei no. 11.947, de 2009 dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica durante o período letivo, e uma de suas

diretrizes é contribuir para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e propiciar melhor rendimento escolar. Porém, observei que o espaço e o horário em que a merenda escolar foi servida - nesta escola em particular – parece contrariar os ditames da própria lei.

Após não mais do que 20 minutos de iniciada a aula, a professora interrompeu-a para convidar quatro voluntários a buscarem o lanche na cozinha. Eles deixaram a sala, o clima de aula de inglês se perdeu, e instalou-se um clima de euforia e ansiedade para a vinda da merenda escolar. Esse procedimento acontece em simultâneo em todas as salas, pois os alunos vem para a escola sem tomar o café da manhã. Ao serem servidos os alunos dizem “Thank you”, passaram-se uns 15 minutos, a aula termina e os alunos são liberados para o recreio.

Logo me ocorreu fazer uma triangulação deste momento, com o insumo dispensado, a abordagem comunicativa e a merenda escolar. Em primeiro lugar, como já foi visto, predomina a abordagem gramatical em língua materna. Em segundo lugar, a abordagem comunicativa deveria estar presente na língua-alvo e calcada na resposta aos interesses e necessidades dos estudantes. Pois, o objetivo primário da orientação-comunicacional em um programa de ensino de uma segunda língua deve munir os aprendentes com informação, prática e experiência para alcançar as necessidades comunicacionais e também deve ensinar sobre e na a língua-alvo, tirando o maior proveito possível da cultura e do conhecimento (BREEN and CANDLIN, 1980; WIDDOWSON, 1978 apud CANALE, 1980).

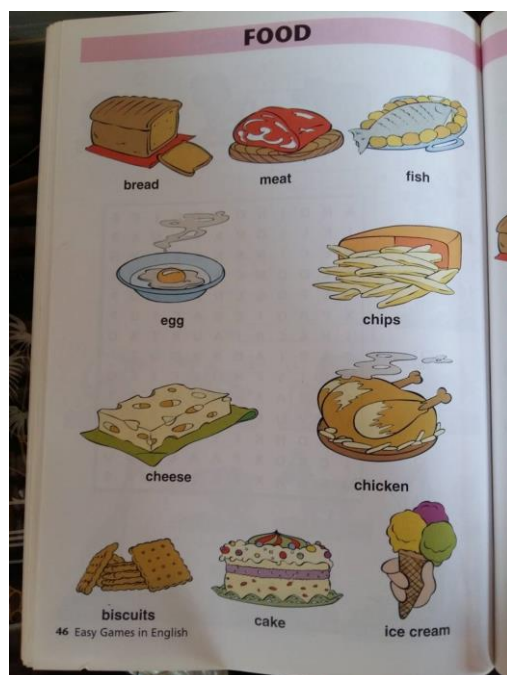
Em terceiro lugar, o “Programa Nacional de Alimentação Escolar” (PNAE) distribui uma refeição, durante o período de aula, para suprir as necessidades nutricionais e proporcionar melhores condições para a aprendizagem (MAZZILLI, apud SILVA 1996). No meu entender, este momento poderia ser, ou antes do início do turno escolar, ou na hora do intervalo, ou ao final de cada turno, para não reduzir nem a carga horária das aulas de inglês – que já é mínima - nem o fluxo das explicações do conteúdo escolar.

Ao levar em consideração que a aula só conta com 50 minutos, e desses 50 minutos se subtraem: a) 5 minutos para alunos saírem da sala em busca da refeição e b)15 minutos para os alunos se servirem; apenas restam

30 minutos para o professor ministrar o conteúdo. Então, se em cada escola for adotado o procedimento de interrupção da aula para servir a merenda, como nessa escola, o prejuízo quanto à aprendizagem e aquisição da língua inglesa é ainda maior. Para ser mais específica, todas as aulas do horário da merenda passam a ter apenas 30 minutos.

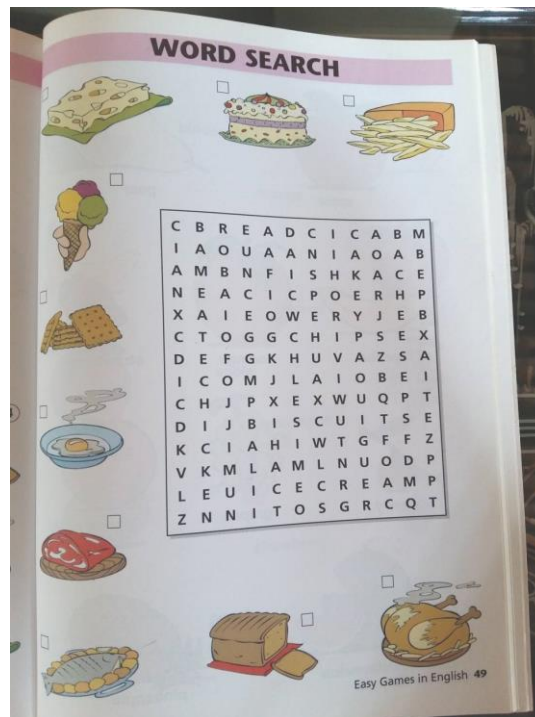
A partir da primeira observação, senti falta de interação do professor com os alunos na língua-alvo e do ensino de conteúdos para motivar os alunos a aprenderem vocabulário na língua-alvo. Por esta razão, segue para cada aula observada um recorte fotográfico, no qual cada tema apresenta três tarefas distintas que, ao meu ver, proporcionariam momentos de real oportunidade para a aprendizagem. A Figura 1 está ilustrada com 10 palavras para cada imagem. A Figura 2 traz um exercício para relacionar as gravuras com o vocabulário. Os exercícios das Figuras 3 e 4 trabalham com a memorização usando palavras cruzadas e caça palavras.

Figura 4 - Atividade de vocabulário para usar durante a merenda



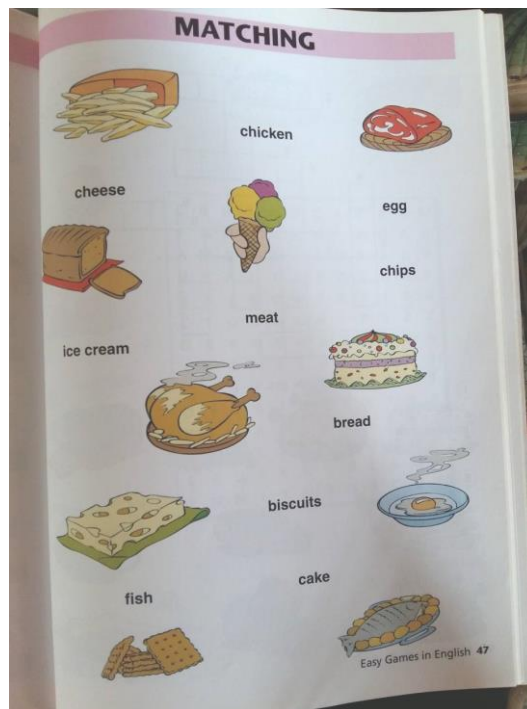
Fonte: Easy Games in English, European Language Institute (1991, p. 46)

Figura 5 - Sugestão de atividade para interação



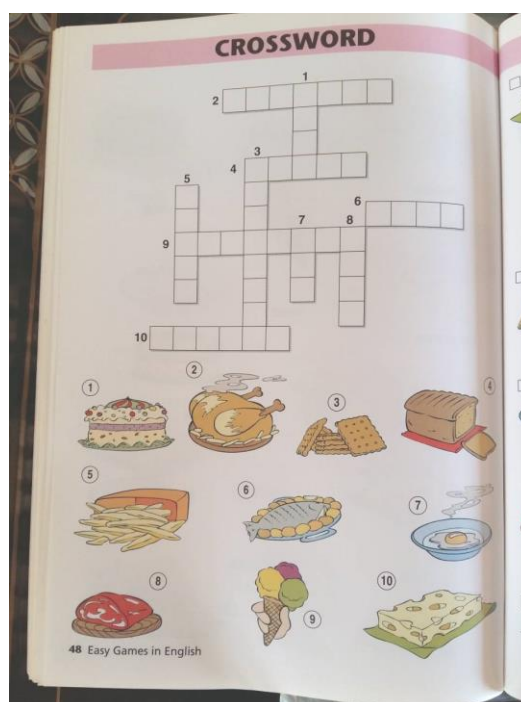
Fonte: Easy Games in English, European Language Institute (1991, p. 47)

Figura 6 - Exercício três, caça-palavras



Fonte: Easy Games in English, European Language Institute (1991, p. 49)

Figura 7 - Exercícios de memorização de vocabulário



Fonte: Easy Games in English, European Language Institute (1991, p. 48)

Minha sugestão envolve a elaboração de um plano de ação para trabalhar vocabulário referente à comida durante o tempo usado para a merenda escolar. Sugiro um planejamento da aula que inclua os ingredientes da merenda, tipos de refeições, entrada, prato principal e sobremesa na língua-alvo, por exemplo. . As estratégias de comunicação são cruciais para as fases iniciais da aprendizagem de uma segunda língua e o vocabulário sobre “food” poderia ser escolhido para o domínio da língua-alvo³² (TERRELL, 1977, p.334 apud CANALE, 1983).

Ensinar os alunos a pelo menos soletrarem o próprio nome, também seria um incentivo. Os estudantes devem ser encorajados a usar tais estratégias, a se manterem em silêncio se eles não conseguirem produzir formas gramaticais corretas, devem ter a oportunidade de usá-las. Afinal, se os professores são treinados para o uso dessas técnicas para se fazerem

³² Terrell (1977, pg. 334) apud Canale (...) argues strongly that communication strategies are crucial at the beginning stages of second language learning. Two possible objections to actually teaching such strategies in the second language classroom are that they are universal and are picked up in mastering the first language.

entender quando ensinam uma segunda língua, então (não justifica) os aprendentes não serem instruídos em tais técnicas.³³.

Pela observação natural real e pela criação de situações nas quais pude fazer perguntas à regente (HARTMUT, 2003) sobre o uso do material didático, ela me disse: “Não uso o livro adotado, pois os alunos teriam dificuldades em acompanhar o livro didático, o aluno não sabe o que é pronome e tem que entender como é que funciona a gramática”. No meu entender o livro didático, nesse caso, traria mais suporte para as aulas da regente (TERRELL, 1977). Situei desde logo a atuação na abordagem comunicativa, porque para atuar na++ abordagem comunicativa é necessário que o profissional conte com uma competência comunicativa construída na oralidade (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 8). Eis que a abordagem de ensinar e suas composições de ações são orientadas pela operação global de ensino de uma língua estrangeira, (OGEL), cuja filosofia compreende materialidades que vão desde o planejamento do curso, à escolha dos procedimentos até chegar à avaliação do desempenho dos estudantes (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 23).

Durante as observações, senti muita falta de conteúdo e amostras comunicativas para trazer o aluno mais próximo do professor. Considero que as Figuras 1-4 acima constituem um exemplo rico para promover participação ativa do aluno, além de serem de grande ajuda para a comunicação entre a regente e os estudante na língua-alvo. Para finalizar, a análise desta observação, quero asseverar que os profissionais do ensino de línguas devem ser detentores das competências necessárias para ajudar os alunos que ainda são inexperientes em aprender línguas estrangeiras, e pelo menos adotar como estratégias de ensino - aprendizagem não somente aquelas tradicionais de estudo da língua materna do ler e copiar, as únicas identificadas nesta amostra (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 27).

³³ Swain and Canale (1979), learners must be shown how such a strategy can be implemented in the second language, example what the equivalent forms are for ‘power vocabulary’ items such as English place, person, ant thing. Furthermore, learners must be encouraged to use such strategies, rather than remain silent if they cannot produce grammatically accurate forms, and must be given the opportunity to use them.

The point is this: if teachers are trained in the use of techniques to make themselves understood in the second language by learners, then why should learners not also be instructed in such techniques?. (Tradução minha).

Na próxima seção, faço a mostra das aulas de uma regente com 25 anos de experiência no ensino de língua inglesa, e ao final específico as barreiras para e no ensino de língua inglesa evidenciadas no estudo.

4.9 Observação de aula na rede pública EFII e EM: professora com 25 anos de experiência em sala de aula

Na seção anterior apresentei os excertos da observação de aula de uma professora que atua na modalidade contrato temporário há oito anos. Nesta seção, os excertos refletem a observação de aula de uma professora que atua na rede pública há 25 anos. Programei observações em escolas de várias cidades satélites do DF e munida com o que Almeida Filho (1997, p. 39) categoriza como (alguns dos) objetivos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira - Objetivos Linguísticos, Educacional, Culturais e Práticos - no dia 25 de novembro de 2014, fiz a observação de aulas em turmas do EFII e do EM da 6ª à 9ª séries. Nesta observação, assim como nas outras, procurei encontrar evidências de como os alunos estavam sendo ensinados e da circulação ou não de oralidade na língua-alvo.

A aula começou no auditório com os 32 alunos entregando os cadernos para a correção, sentaram-se em trios e cantaram *we are the world*, música ensinada pela professora. O filtro afetivo dos alunos (KRASHEN, 1982), assim como nas demais escolas, é bem baixo e há muita interação entre todos. A aula estava voltada para o ensino dos verbos relacionados a esportes e vocabulário sobre *Haloween* e *Thanks Giving Day*, com o emprego de telefone celular e o aplicativo Whatsapp, de propriedade particular dos alunos e da professora. Vejamos a transcrição dessa aula:

Regente	Alunos
Quem tem internet?	Eu tenho, eu não tenho.
Quem tiver internet envia a bandeira para o whatsapp a respeito do país.	Ok
Mandem para mim as bandeirinhas dos países que comemoram Haloween.	Mandei.

O gerenciamento da turma pela professora permitiu engajar o interesse dos alunos na cultura estrangeira com uso de música e vocabulário referente a

esportes, o que favoreceria o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes (ALMEIDA FILHO, 1992, 1997, 1999, 2013) se as instruções fossem dadas em inglês. E embora não parecesse que a sala estivesse lotada pelo fato do espaço físico que ocupavam após uns 20 minutos a regente decidiu mudar de sala, pois os alunos estavam muito dispersos, após cantarem a música, conversavam enquanto a professora passava as instruções para formar o corpus da aula com o aplicativo.

A motivação inicial dos alunos para participar em práticas comunicativas, com seus colegas e com o seu professor foi aqui analisada como forma de comparar suas respostas (...) pelo comportamento linguístico e social em sala de aula. Todos estes elementos (parte das perguntas produzidas pela professora e repostas dada pelos alunos à professora) constituem um ambiente favorável para o aprendizado da língua-alvo³⁴ (CONSOLO, 2001, p. 44). Vejamos algumas passagens da observação da 9ª série:

Regente	Alunos
	Professora, como é aquela frase eu quero vc.
o que eu mandei tem corrida, tem cavalo {...} Na Índia usam elefante para jogar Pólo. Baleia, na pesca submarina, vacas representam rodeio, galinha representa, porco, tem corrida de camelo.	

Já quase no final da aula a professora foi fazer a chamada, e pude constatar que cada aluno sabe seu número da chamada em inglês:

Regente: one, two, three, four thirty two. (a regente dá as últimas instruções para a próxima aula). Gravar o áudio dos esportes que usam bola, em inglês obviamente.

³⁴ Also, students' motivation to participate in communicative practices, with their peers and with the teacher, is analysed by means of comparing their answers in the interviews and questionnaires, and their social and linguistic behaviours in class. All of these elements are seen as constituents of a favourable environment for learning the target language. Consolo, (2001:44).

A professora demonstra um bom conhecimento cultural da língua que ensina, tem participado pelo menos nos últimos seis anos, de diversos cursos de formação. De certa forma, ela demonstrou ter oralidade em inglês, embora não tenha trazido maior percentagem dessa oralidade para a sala de aula. Eis que todos os nomes de animais, esportes, datas e instruções poderiam muito bem terem sido usados na língua-alvo, pois para Consolo, (2001, p. 41), essas instruções

Podem influenciar estudante-professor, professor-estudante, conforme indicada pela coleta de registro e análise dos dados das aulas (tanto no estudo de Consolo, como neste estudo) foi visto pelo padrão do discurso oral no desenvolver das atividades permitidas pela interação na sala de aula³⁵.

Falar (na língua-alvo) na sala de aula representa uma das “maior”(es) habilidades quando se trata do uso da língua em uma representação cultural. Segundo Brown (1994), e Borges-de-Almeida (2009), essa habilidade tem tamanha magnitude porque a Linguística investiga os sujeitos “falantes” de uma determinada língua e não os “ouvintes”.

A fala da regente envolveu outras habilidades, diretamente relacionadas à noção geral e popular de fluência na língua estrangeira (SCARAMUCCI, 2000, apud BORGES-DE-ALMEIDA, 2009, p. 124). A fala espontânea em inglês durante as aulas mostrou certa produção e compartilhamento de insumos bons, um pouco melhores do que os insumos da aula da professora em contrato temporário, embora ainda muito tímida para propiciar uma potencial aprendizagem, quiçá aquisição da língua estudada, inglês.

A diferença entre esta observação e a anterior, é que “o cenário de seu ensino foi marcado pelo esforço [...] da professora que não deu ênfase à gramática e privilegiou formas de ensinar mais comunicativas” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 51). Ela se esforçou para alcançar os alunos. Embora 90% da aula haja sido conduzida na língua materna, fez uso de material didático

³⁵ can influence teacher-student and student-student interaction, as indicated by data collected in lessons and seen mostly through the patterns for oral engagement in CD allowed by whole-class interaction. Consolo, (2001:41). (Tradução minha).

complementar e ferramentas tecnológicas para ajudá-los a engajar-se e motivá-los nas tarefas vocabulares e culturais atinentes ao ensino de língua inglesa.

A abordagem da professora e o esforço de mudança são muito bem comparados ao estudo do Conselho Britânico (CB) ao afirmar que “*O jovem não pega em livro mais. A gente não consegue alcançá-los com livro e lousa. Tem que usar a tecnologia a favor da motivação dos alunos*” (CB, 2015, p.15). Esta preferência por ensinar de forma mais comunicativa do que gramatical,(Almeida Filho, id..) comparado com o uso do livro didático é espelhado pelos excertos abaixo

Regente	Alunos
Mandem um ícone que representa o dia de graças.	Frango.
Thanks Giving simble. [fala o nome de um aluno e diz o fulano mandou um porco, milho e abóbora], A Brenda mandou uma árvore de natal. Agora mandem todos os ícones que representam Halloween. Agora vocês enviem quando é comemorado thanks giving. Qual é a data.	1º. De novembro. Mandei número errado. Enviei toalete
Quem sabe esta!	Não, não
<i>(Ler a instrução) eu mandei</i>	Mandar para mim ícones de animais relacionados a esportes. Peixe faz natação.

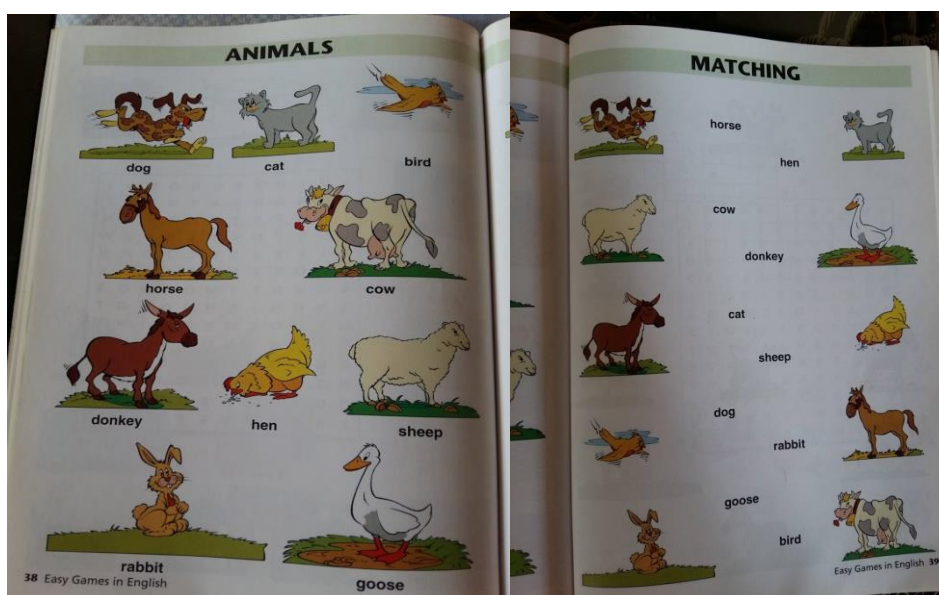
É lamentável noticiar que a língua falada na aula de inglês foi praticamente 90% português. A língua portuguesa fez o papel básico nos acontecimentos comunicativos e nos relacionamentos (com os alunos). Nas passagens acima, se a apresentação oral tivesse sido na língua-alvo, os aprendentes poderiam se beneficiar de aspectos da compreensão e produção satisfatória para participar nas conversações na língua-alvo respondendo e compreendendo os comandos de perguntas durante a aula³⁶, (CONSOLO, 2005, p. 33).

³⁶ Spoken language plays a basic role in most types of communicative events and in relationships between human beings. In order to accomplish oral performance in a FL, language learners have to handle aspects of comprehension and production satisfactorily to take part in speech events in the target language (TL). Among the needs FL learners reveal as they engage

O engajamento dos alunos com uso do telefone celular e o aplicativo *whatsapp*, evidenciou a interação e compartilhamento das ferramentas entre os estudantes sem um . Cabe salientar que essa ocasião promoveu a circulação de vocabulário sem pautar a aula com a abordagem gramatical. Ao apontar distintamente as duas abordagens de ensino de línguas definidas por Almeida Filho, (1997:31), a abordagem gramatical e a abordagem comunicativa, conjugo o entendimento do autor que ambas são elementos cruciais para a prática do ensino de línguas.

A seguir, apresento quatro sugestões para trabalhar o vocabulário relacionado ao tema da aula observada. O uso das atividades que sugiro, pode proporcionar maior produção de insumos bons.

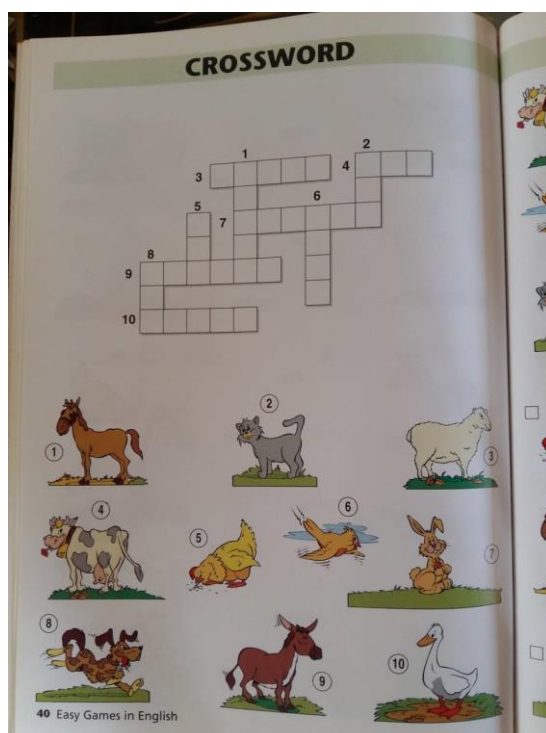
Figura 8 - Atividade de ensino de vocabulário na língua-alvo



Fonte: Easy Games in English, European Language Institute (1991, p. 38-39)

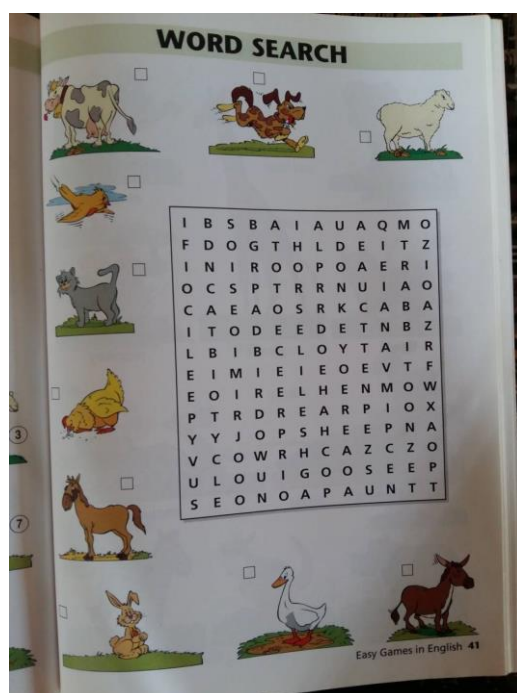
in the process of language development, having the confidence to manage in oral language is a major aim. Cónsolo, (2005:33). (Tradução minha).

Figura 9 - Atividade de palavras cruzadas



Fonte: Easy Games in English, European Language Institute (1991, p. 40)

Figura 10 - Caça-palavras



Fonte: Easy Games in English, European Language Institute (1991, p. 41)

As figuras acima representam minha uma sugestão para auxiliar a docente com atividades na língua-alvo. Na situação observada, a oralidade da regente apresenta sérias restrições, por isso, os modelos acima poderiam oferecer um melhor aproveitamento da proposta curricular. Precisa-se de a conscientização dos professores sobre a necessidade de aula de inglês ser ministrada na língua inglesa, não na língua portuguesa. Além disso, eles devem promover o desenvolvimento de estratégias pedagógicas dos estudantes para a melhor aprendizagem da língua estrangeira, com exemplos poderosos de formas vocabulares, tais como nomes de animais, lugares, pessoas e coisas, (SWAIN AND CANALE, 1979).

Na próxima seção, apresento novas observações de uma professora atuante na escola de idiomas COOPLEM e na Rede pública.

4.10 Observação de aula de uma professora atuante na cooperativa e na Rede Pública do ensino regular EFII e EM

As duas últimas seções foram das aulas de duas professoras que atuam, uma na rede pública, na modalidade contrato temporário e a outra com contrato permanente nos últimos 25 anos. Nesta nova fase do estudo,, a professora observada foi contratada pela Rede Pública de ensino em 2013, concursada em 2010, quando o processo seletivo exigia teste oral e é atuante também na Cooplem.

O processo do ensino do inglês agrega características peculiares do sistema de ensino público como um todo, afetando tanto escolas municipais quanto estaduais, de norte a sul do país (CONSELHO BRITÂNICO, 2015:, p. 09). Nas aulas das seções anteriores, as observações denunciam questões pertinentes à baixa oralidade na língua inglesa dos regentes, recursos didáticos pouco satisfatórios, e excesso de alunos nas salas de aula.

A seguir, apresento a exposição dos excertos das aulas observadas no dia 19 de junho de 2015, das 7:30 às 12:00 horas. Dentro das averiguações, ao final, indico a causa das limitações observadas e o que milita contra o ensino com oralidade.

1. Excerto 01 - Observação da 6ª Série do EF II 06/2015

A aula se inicia com a professora dizendo que fará um ditado usando o seu próprio *tablet*, enquanto liga uma caixa de som que a auxiliará na comunicação com os alunos. Explica que na semana passada já havia ensinado o vocabulário, e anuncia “se você não sabe coloca em português”. O barulho que os estudantes fazem é ensurdecedor, alguns correm pela sala e um aluno ensaia bater em outros dois colegas de turma. Apesar disso, a aula começa assim:

Regente	Alunos
Número um (mostra todas as gravura do vocabulário no tablet para os alunos identificarem cada número dois uma na língua-alvo)	hot dog
Número dois (mostrando as gravuras no tablete)	Barbeque, barbequel
Número três	Bear
Número cinco	Water
Número seis sete, oito	Grape, nuts, hot dog, bee

A interação aluno–professor apresenta uma etapa reconhecível de circulação da língua-alvo em sala de aula. A cada figura mostrada no tablete, os alunos reproduzem como se diz o conteúdo da figura na língua-alvo.

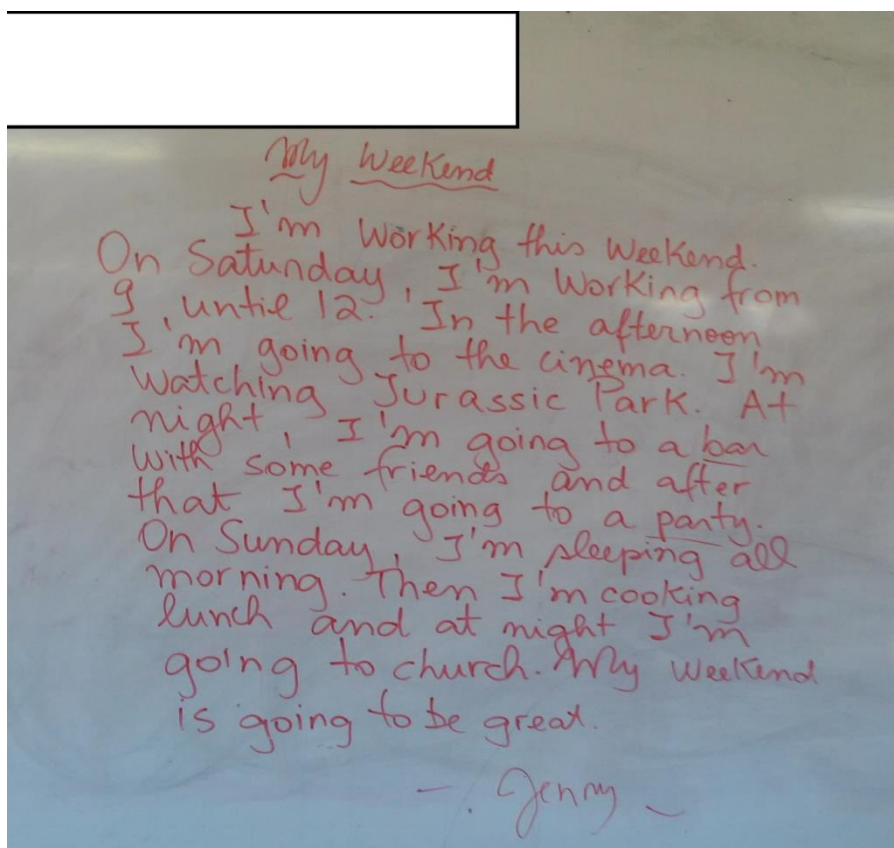
A regente empregou a tecnologia para revisar o conteúdo sem eleger a abordagem gramatical como disposição na tradição de ensinar, guiada e amparada pelas suas competências (Almeida Filho, 1993). O mesmo autor defende que o professor, na posse da sua prática profissional, sabe avaliar a importância social do exercício do magistério. Por isso, volto a referenciar a necessidade de apoio pedagógico especializado nas escolas para que os professores possam se conscientizar sobre a necessidade de atitudes produtivas, uma vez que a professora poderia muito bem ter usado a língua-alvo para ditar os números em inglês e não em português.

2. Excerto 01 da observação da 9ª Série do EM II 06/2015

Há 21 alunos presentes na aula. A professora inicia a aula com a lavratura de um texto no quadro, todos copiam as perguntas, e a regente diz “é

em forma de poema, vou explicar, dar uma breve explicação para vocês responderem”. Mas todos os alunos conversam entre si dizem e se houve um “cala a boca” dos próprios alunos:

Figura 11 - Texto escrito e lido p/professora e p/alunos no segmento público



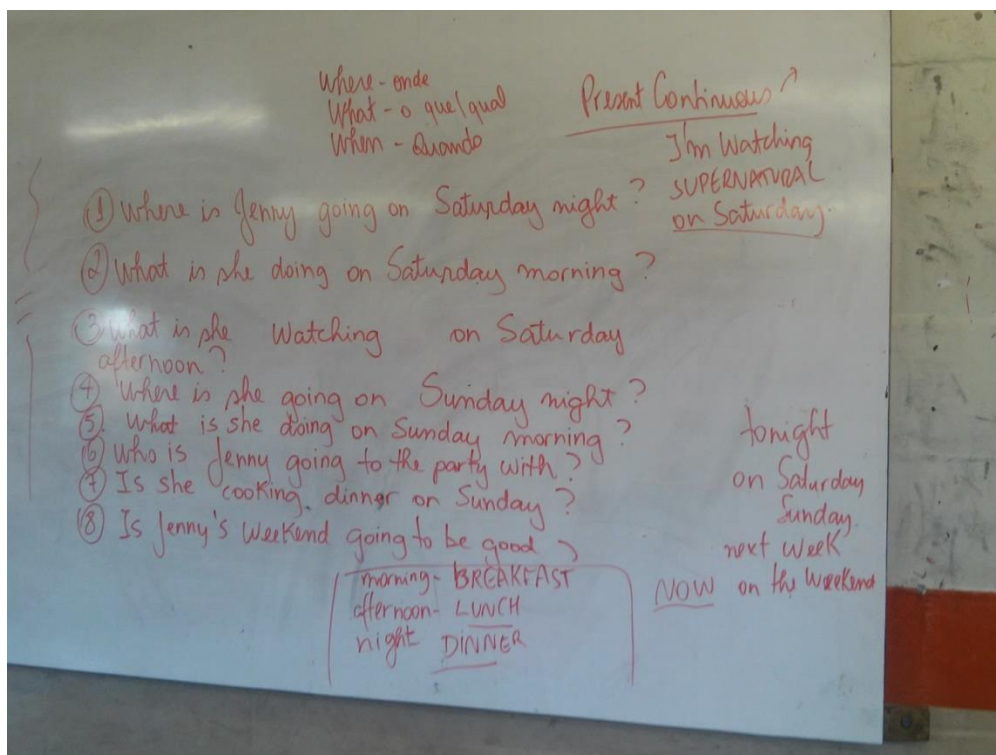
Fonte: Observação de aula de uma professora do segmento público, acervo próprio.

A professora continua escrevendo o texto no quadro e uma aluna pergunta:

Aluna 3: é to be ali! - Aluna 4: é - Aluno5: [faz uma pergunta mas não tem como ouvir, pois o barulho é grande e só metade dos alunos prestam atenção. A regente fala que vai explicar]. Present Continuous, now, next week, [e diz aos alunos] “vocês sabem o que é church” e os alunos em coro respondem “sabemos”. [Em seguida, explica em português o que é] dinner, breakfast e lunch, [e se justifica de já ter explicado], where, when [e os alunos novamente em coro dizem]: “já 2 vezes”.

A Professora continua copiando a matéria no quadro:

Figura 12 - Amostra do emprego das duas abordagens (gramatical e comunicativa) no segmento público



Fonte: Observação de aula de uma professora do segmento público, Acervo próprio

Nesta observação em especial, os alunos responderam positivamente às habilidades de reconhecer o vocabulário apresentado, confirmaram que houve explicações anteriores na língua. Diferentemente, em outra unidade escolar, os alunos apenas copiavam a matéria que lhes era passada, e havia baixa qualidade na resposta dos alunos.

Os registros aqui apresentados indicam que há em várias instâncias educacionais uma alta incidência de professores que ministram a aula de língua estrangeira na língua materna. Segundo Teixeira da Silva, (2000, p. 19 – 20) essa situação ocorre porque os professores não se sentem preparados o bastante ou se sentem inseguros para a condução da aula na língua-alvo. Nos registros, também identifiquei que boa parte das aulas não fugiu ao padrão de 'ensino de inglês em português. Cabe salientar que uma das professoras

apontou a baixa porcentagem de ensino na língua inglesa, o barulho e quantidade de alunos em uma única sala como os motivos para a aula de inglês ser ministrada em português. Essa mesma professora (R1AV) disse

É um desafio grande dar aula de inglês nesse ambiente. Temos que ser educadores, também, pela carência que os alunos têm de bons conselhos e bons valores. Mas é gratificante também quando um aluno realmente aprende e se interessa e começa a dar um bom *feedback*. Existem alguns casos.

O que o professor de línguas não pode deixar de fazer é tentar se comunicar com os alunos na língua-alvo na maior parte da aula. Em situações corriqueiras, como, por exemplo, pedir que os alunos façam silêncio, o ideal é dizer *silence please* ao invés de “gente façam silêncio”. É importante que isso seja feito dessa maneira porque para o aluno aprender a língua estrangeira, é preciso participar em práticas que promovam a interação na língua-alvo, e para participar de tais práticas é necessário que o regente tenha domínio da língua que ensina (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, p. 290).

Nesta seção, referenciei certa circulação de insumos bons na sala de aula. Constatei que a profissional observada está preparada para uma produção de, no mínimo, 90% de insumo bom na língua-alvo (o nível de insumos bons propositados foram em torno de 30%, na minha estimativa).

Na seção seguinte, faço um esboço do processo de ensino de línguas quanto à oralidade dos professores e o uso da língua-alvo na cooperativa e apresento as observações de aula no cenário da escola particular.

Atendendo à proposta de fazer e apresentar o levantamento de dados sobre a oralidade dos professores, que serviram para fundamentar o trabalho bem como para ajudar a subsidiar a elaboração dos Referenciais de Níveis de Desempenho no ensino de língua inglesa, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, na seção seguinte faço os recortes do ensino na esfera particular.

4.11 Processo de observação do ensino de língua inglesa na escola de idiomas e na escola particular do EFII e Ensino Médio

Nesta instância, faço um esboço das aulas na escola de idiomas pela forma continuada das minhas observações e ao longo da minha própria experiência como docente e como pesquisadora, por agregar os conhecimentos e vivência dos seus aspectos didáticos e administrativo, que vai desde a contratação dos profissionais do ensino de línguas, ao meu voto nas assembleias para referendar os futuros colegas após a comprovação da oralidade e desempenho satisfatório em sala de aula. A minha prática em sala de aula, oficinas na escola e abertura semestral nas semanas pedagógicas realizadas semestralmente e as observações e feedback da minha própria docência que compreendeu um período de seis meses (fevereiro a agosto/2011) foi empregada no processo de investigação deste estudo de caso. Assim como na observação rígida das aulas, selecionei as partes significativas das minhas aulas e dos colegas cooperados para mapear a oralidade, triangular com as observações anteriores e, por fim, construir as bases para a interpretação, conhecida como Aprendizagem Vicária, (MOURA FILHO, 2005, p. 108).

Quando me refiro às partes significativas na Cooplem, refiro-me ao critério de contratação do professor cooperado. Esse é contratado apenas se comprovada a oralidade; o docente deve, acima de tudo, ministrar suas aulas na língua-alvo. Isso é comprovado nas observações de aulas feitas pelos coordenadores pedagógicos e o acompanhamento bimestral na cooperativa. Quanto à abordagem de ensino, as evidências sugerem a demanda da abordagem gramatical por parte dos demais agentes.

Para que eu pudesse proceder às observações das aulas na escola particular, abordei várias entidades escolares no DF, e consegui, finalmente, agendar uma manhã de observação para novembro de 2015. No entanto, essa observação não aconteceu porque a data marcada era um feriado facultativo. Em fevereiro de 2016, consegui adentrar nas salas para observar as aulas do Ensino Médio. Com a ajuda de colegas da Cooplem, que também trabalham na escola particular, consegui a indicação de três professores para observar.

Dessa indicação, materializei a observação de aula de um dos professores. e o outro me enviou uma concisa nota explicativa que dizia

Sou formado em letras com pós graduação em gestão administrativa escolar e em orientação educacional. A minha abordagem é mais gramatical com foco em interpretação de textos. É mais voltado para o PAS e ENEM..

As observações foram divididas em dois blocos por ter sido o primeiro dia de aula da instituição, e tratar-se da aula para firmar o contrato de trabalho do semestre entre o professor e os alunos. Esse foi o momento inicial de contato do professor com a(s) suas(s) turma(s).

Para começar, ele passou os anúncios, lembretes e notas da direção da escola, fase de estabelecimento de clima e confiança (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 46). Foram explicados aos alunos aspectos da avaliação. Durante essas explicações o professor fazia questão de pronunciar o nome de cada aluno corretamente e alertar para problemas de tolerância quanto ao horário de início das aulas. Ele enfatizou o uso de telefones e tabletes em sala de aula como “ferramentas de trabalho e fonte de pesquisa e de conhecimentos”. O docente também destacou a importância do estudo de idiomas, como parte um processo de “adquirir culturas, conhecimentos por ser preparação para o PAS, e não apenas aprender inglês, mas outros idiomas também”.

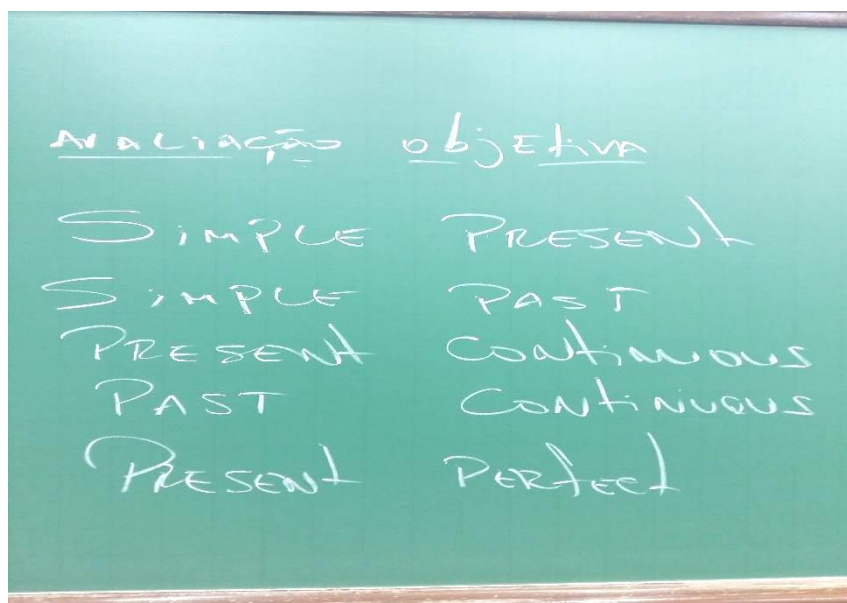
A instituição particular tem quatro unidades no DF, atendendo a mais ou menos sete mil alunos; uma escola na Asa Norte com aproximadamente 1.600, outra na Asa Sul com 2.900, uma na L2 Sul com 1.700, e outra em Águas Claras com um total aproximado de 1.600 alunos. Quanto às aulas observadas aconteciam na Asa Sul, às 7:15 horas, tinham 50 minutos de duração, uma vez por semana.

Para determinar os contornos e essências da oralidade e como ela ocorre no contexto estudado, precisei lançar mão a procedimentos de análise específicos por não ter conseguido autorização para gravar em áudio ou filmar as aulas, como recomenda Almeida Filho, (2013, p. 37). Assim sendo, procedi à documentação fotográfica que me foi permitida para ilustrar as observações das duas manhãs na escola, e representar a tipicidade de ensinar.

5 Observação de aula em 01/02/2016 na escola particular

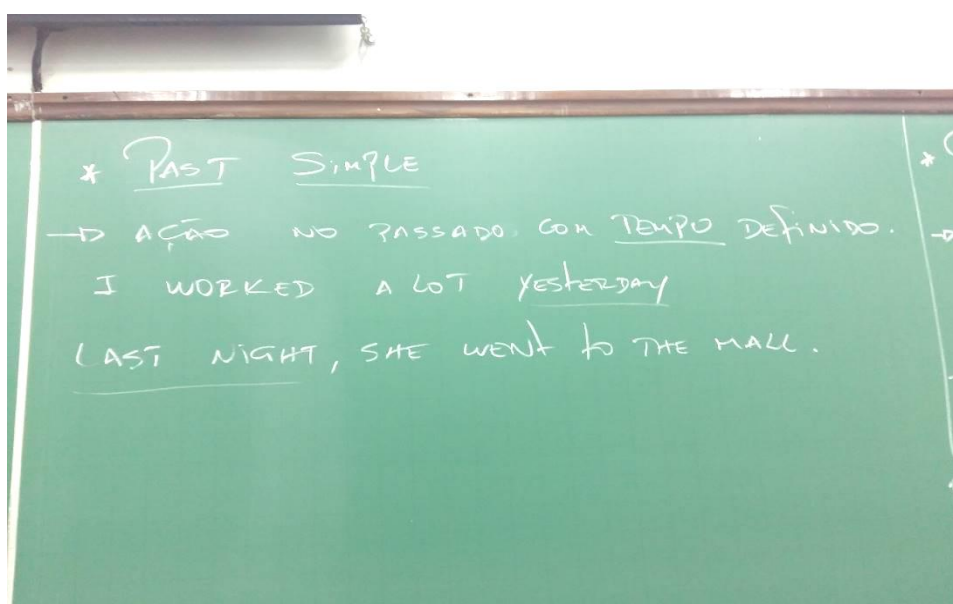
Após o boletim informativo, a aula foi sequenciada com uma revisão do que foi ensinado no 1º ano, conforme a ordem das fotos a seguir:

Figura 13 - Roteiro da abordagem gramatical para fins específicos (PAS/ENEM) na escola particular



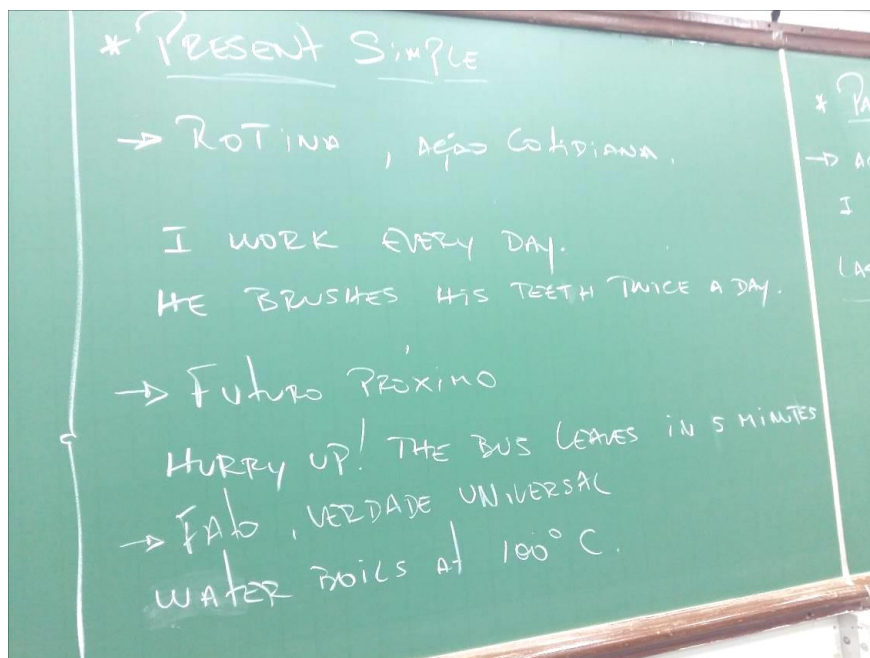
Fonte: Observação de aula. Acervo próprio.

Figura 14 - Roteiro da abordagem gramatical para fins específicos (PAS/ENEM) na escola particular



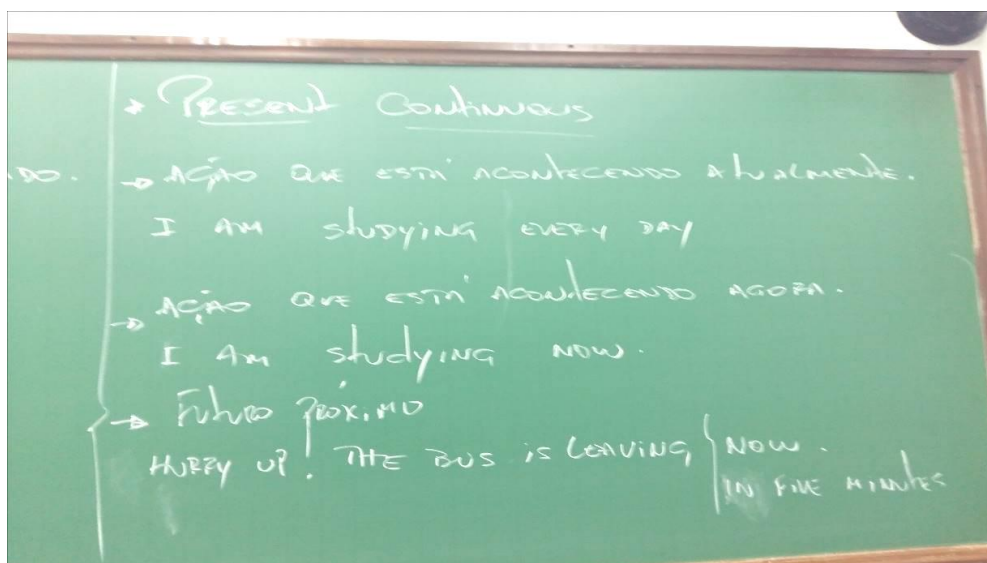
Fonte: Observação de aula. Acervo próprio.

Figura 15 - Processamento da abordagem universal com produção de insumos na língua-alvo e introdução explicativa na língua materna, sem a participação oral/comunicativa dos alunos



Fonte: Observação de aula. Acervo próprio.

Figura 16 - Todo o turno da abordagem é do professor e não há interação entre as partes- 1º ano do EM na escola particular



Fonte: Observação de aula. Acervo próprio

O regente se mostrou fluente e organizado quando produzia os exemplos e explicação do conteúdo gramatical. Por meio das fotos acima, é possível observar que parte da aula foi em inglês e outra parte em português. O ideal teria sido maior produção de insumos bons, vez que o objetivo maior e subjacente a todos os atos de ensinar é propiciar o desenvolvimento de competências na língua-alvo nos alunos, (ALMEIDA FILHO, 2013, p.37).

Após este primeiro bloco de aulas, e como o professor pontuou, “ nesta aula não adentrarei muito no conteúdo programático”, fiquei na expectativa de que nas aulas do dia 04/02/2016, eu teria uma amostra de outra abordagem de ensino e uma boa porcentagem de insumos bons.

6 Excertos da aula do dia 04/02/2016

A turma tem aproximadamente 40 alunos, alguns se retiram porque neste mesmo horário há também aula de espanhol, e na escola os alunos optam por estudar ou inglês ou espanhol. Hoje é a segunda aula de língua estrangeira do ano letivo para o 3º ano do ensino médio.

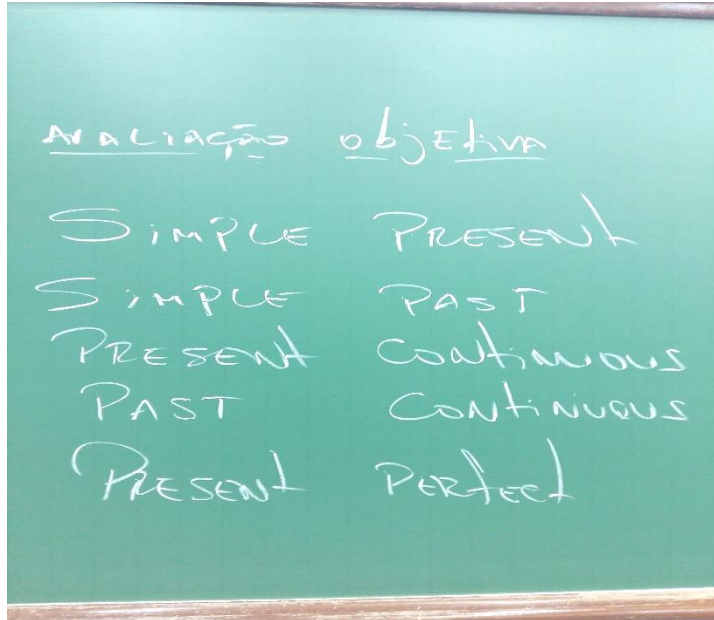
Por meio da entrevista semi-estruturada, no segundo dia de observação, descobri que o regente também é professor de inglês na rede pública do DF. Ao obter esse dado relevante, procurei saber se as aulas que ele ministra na rede pública são iguais às ministradas na rede particular, e ele respondeu (Professor Observado na Escola Particular, 04/02/2016).que

[..] lá (na rede pública) tenho que adaptar a aula ao meu público e ao nível de inglês dos alunos, os alunos aqui estudam inglês também em várias escolas de idiomas, e também viajam para fora do país, o que dificilmente acontece com os alunos da rede pública,

Esse dado fará parte mais adiante das comparações quando ofereço explicações da oralidade do professor que atua concomitantemente na rede particular e pública. Em seguida, cada foto, acompanhada das falas do professor, mostra como foi o decorrer da aula, de início a fim:

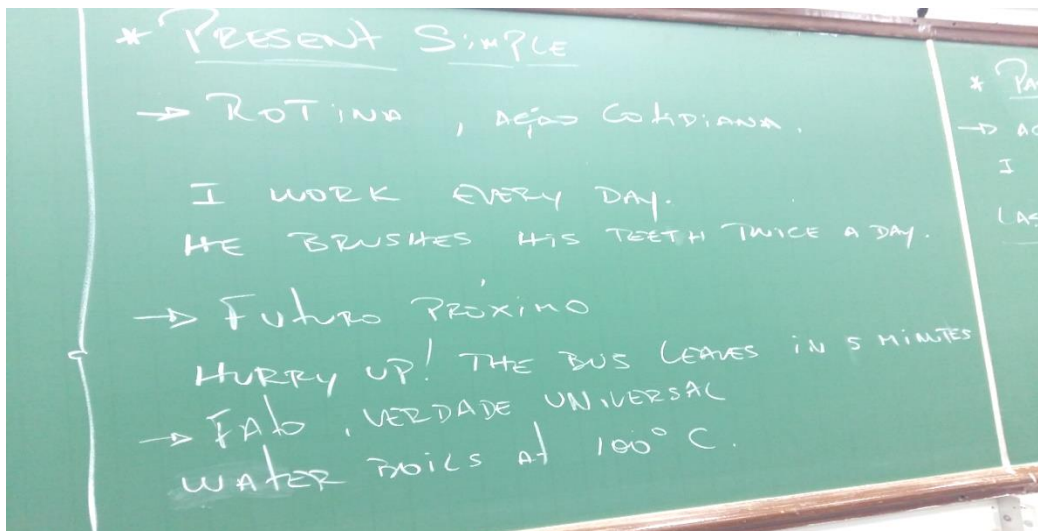
Regente: Que dia é hoje? Vou terminar o conteúdo do teste da avaliação objetiva, vou cobrar:

Figura 17 - O conteúdo do 3º ano do EM é igual ao conteúdo do 1ºano do EM



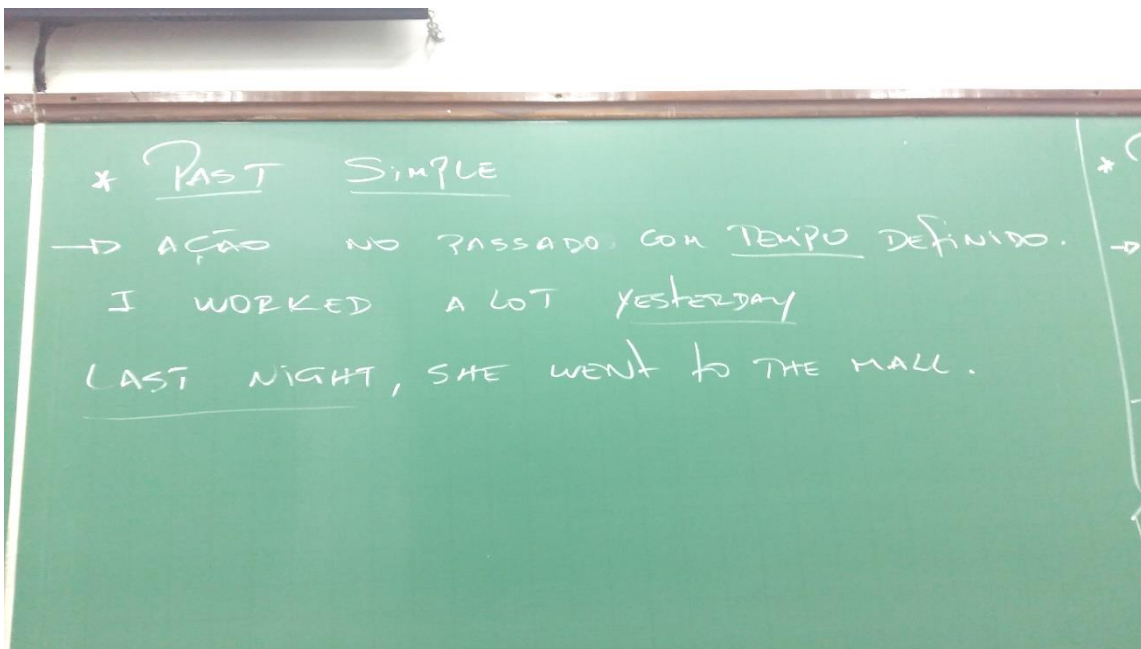
Fonte: Observação de aula. Acervo próprio

Figura 18 - Processamento da abordagem gramatical com insumos produzidos em inglês pelo professor, com explicação em português



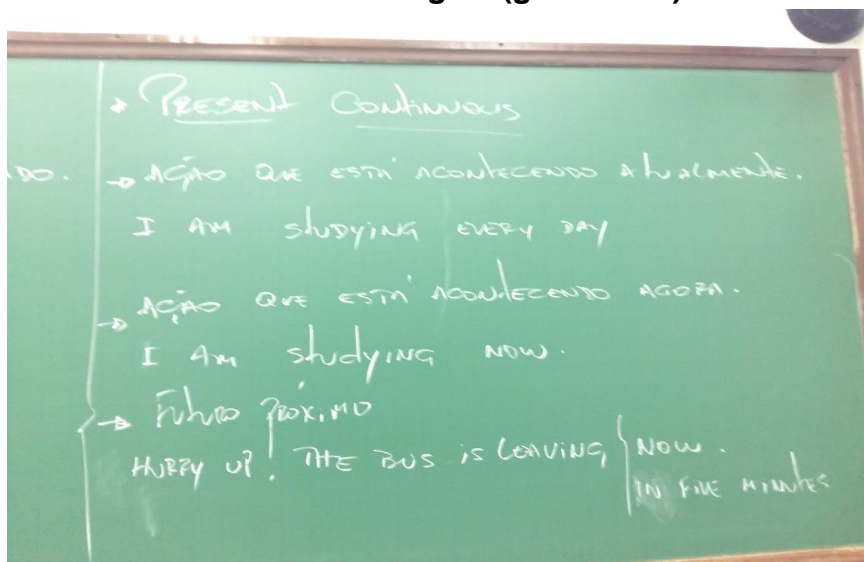
Fonte: Observação de aula. Acervo próprio

Figura 19 - Cada tempo verbal merece uma atenção especial e é bem destacado no quadro para apreciação dos alunos



Fonte: observação de aula. Acervo Próprio.

Figura 20 - A aula se desenvolve nos mesmos moldes da 1a. aula com a mesma abordagem (gramatical)

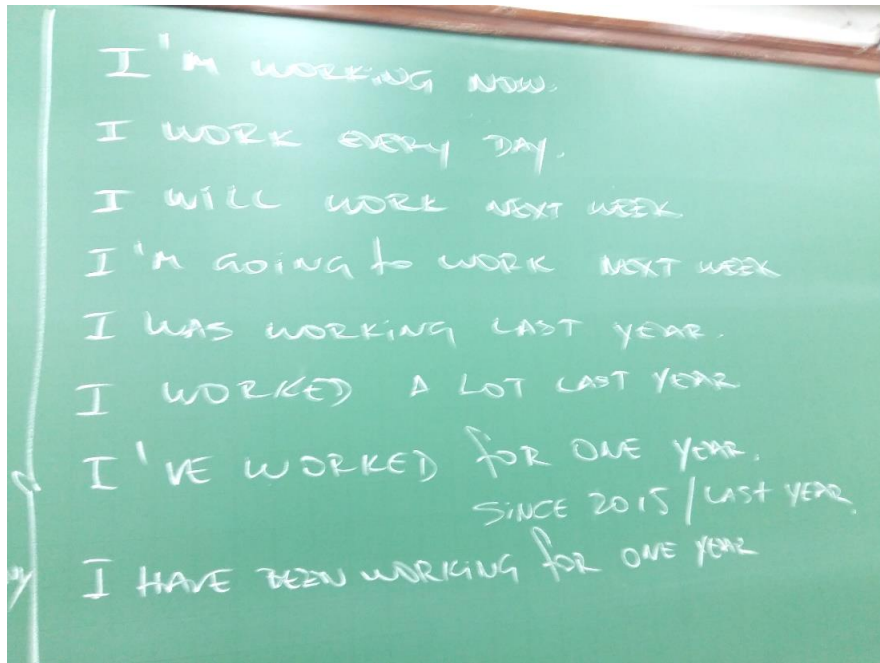


Fonte: Observação de aula. Acervo próprio.

Regente: Digamos que eu estivesse qual construção vocês fariam?

Aluno: Professor se eu colocasse *for or since*, como seria o *since*?

Figura 21 - Passagem de constatação de maior movimentação de oralidade na língua-alvo

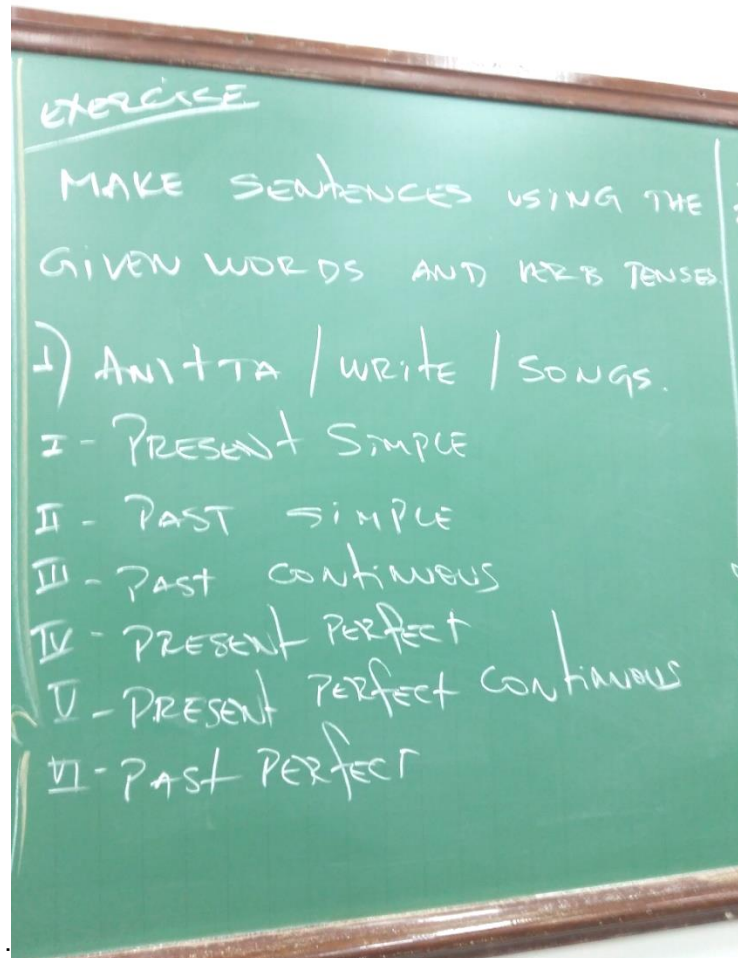


Fonte: Observação de aula. Acervo próprio.

Junto com o professor, cerca de quatro alunos se manifestavam dando os exemplos de frases em inglês com a construção correta da forma e do significado. Dois alunos se destacaram nessa atividade; eles explicavam as funcionalidades das regras, em português, e também formulavam sentenças em inglês para o professor anotar no quadro. Estes exemplos eram produzidos, escritos e lido pelos dois agentes (agente segundo, Professores e primeiros, alunos na sala de aula da escola particular.

Após essa etapa, o regente fez o pré-encerramento da aula com uma tarefa, também gramatical, ilustrada a seguir.

Figura 22 - Tarefa de casa pautada pela abordagem gramatical



Fonte: Observação de aula. Acervo Próprio.

Em um momento da aula, um aluno disse: “Caraca que exercício chato”. Como os dois professores desta rede particular anunciaram que, “O ensino de inglês aqui é para preparar para o PAS e para o ENEM”, e como a exigência dos dois exames não envolve habilidade linguístico comunicativa dos alunos, deparei que a tarefa é para atender os alunos que se preparam para esses exames. Isso reflete a demanda dos agentes da escola pela abordagem de ensino gramatical, não sobrando espaço para o desdobramento da matéria em tarefa comunicativa visando o “deslocamento do foco primário de atenção para funções (e tarefas) comunicativas”(Almeida Filho, 2013, p. 91). De qualquer

forma, maior uso da língua-alvo seria possível em uma ou outra abordagem de ensino, tanto por parte do professor, como dos alunos.

1. Oralidade dos profissionais

Este ponto remete a várias considerações, em primeiro lugar, à necessidade de se resgatarem memórias dessa exigência e de se gerarem novas expectativas sobre a oralidade do professor. Em segundo lugar,, há necessidade de se formular um novo itinerário de conscientização de cada professor, rumo à própria formação acadêmica no tocante ao desempenho na própria língua para reativar o desenvolvimento da capacidade de falar a língua-alvo. Nesse sentido, é necessário ir além dos objetivos do Art. 32, da LDB, “formação básica do cidadão”, e “pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

- a. “E outro aspecto importante de ser levantado é que muitas vezes os professores de inglês não falam a língua. O outro professor da escola não tinha conhecimentos básicos...” (R9L)

A inclusão da oralidade suficiente na língua estrangeira requer, de imediato, que os professores se sirvam eles mesmos dessa modalidade para produzir em seguida o seu ensino. Também se entende que os aprendentes de outras línguas precisam desenvolver uma competência comunicativa integral e não apenas uma competência de leitura como se entendeu limitadamente na década de 80. Essa compreensão permitirá que os aprendentes coparticipem na comunicação (CANALE, 1983) e venham a interagir em discursos orais ou escritos com interlocutores que se aproximam via recursos de tecnologias da informação.

Na fala de (R9L) sobre a não oralidade dos colegas é observável, à luz da teoria relevante: 1) a importância dos professores de línguas estarem equipados linguisticamente e academicamente para desenvolver seu trabalho (ALMEIDA FILHO, 1993, 1997, 1999, 2013); 2) o entendimento da precariedade do ensino de línguas nas escolas públicas, isso faz com que os alunos deixem o ensino médio com um nível insatisfatório de competência na

língua-alvo (MASTRELLA-DE-ANDRADE,2011, p. 345), e 3) reflete a falta de recursos humanos, necessários à provisão de um ensino de qualidade, um direito do aluno, tal como se afirma em “O documento Síntese do I Congresso Brasileiro sobre Políticas de Ensino de Línguas (BOHN, 2000, apud CHAGURI & TONELLI, 2014:22).

Subscrevo aos três ditames acima, reforçando a importância e o entendimento de que o perfil de oralidade suficiente além de ser necessária para produzir insumos bons se junta à possibilidade de poder militar a favor da provisão de um ensino de línguas de qualidade na rede pública do ensino regular, no DF. Ainda, na argumentação das reais condições encontradas nos contextos da pesquisa, a disposição do artigo 32, § 3º, também da LDB, diz que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa. Portanto seria oportuna a inserção de um parágrafo semelhante voltado para explicitar que o ensino de língua estrangeira deve ser efetuado na própria língua-alvo de modo crescente nas etapas.

Reforço aqui minha recomendação da obrigatoriedade das provas orais nos certames de ordem nacional. Embora isso não garanta que o ensino seja necessariamente feito na língua-alvo, uma vez que outros ajustes são necessários, como a formação continuada dos professores e auxílio pedagógico qualificado por meio de observações de aulas. O resultado dessas ações deveria ser o incremento da circulação da língua estrangeira nas salas e suas extensões. Dessa maneira, seriam propiciadas muitas mais oportunidades de aquisição da capacidade de uso da nova língua.

Após o panorama de como se processa o ensino de língua inglesa na cooperativa, apresento extratos e representações fotográficas das aulas e ofereço uma análise dos três contextos estudados.

4.12 Análise do ensino da língua-alvo nos três contextos

Nas três seções anteriores deste capítulo, fiz uma apresentação das observações de aulas nos setores público e particular. A seguir apresento uma projeção dos três contextos, identifico os perfis de oralidade de professor com dois quadros subjacentes à minha análise, os quais proponho como instrumentos para novas validações, acompanhados das definições dos perfis

atribuídos. Em seguida apresento a avaliação das aulas explanando as peculiaridades encontradas, nos seguimentos estudados.

Perfis de oralidade de professores

No setor público, identifiquei três perfis de oralidade durante o desempenho dos participantes da pesquisa, os quais denominei e categorizei de: 1. *Oralidade baixa*, 2. *Oralidade limítrofe* e 3. *Oralidade suficiente*. Uma participante foi considerada aquém da exigência comunicativa para conduzir suas aulas. Outra professora participante (de um total de dez) foi reconhecida como possuidora de nível limítrofe de oralidade para realizar seu trabalho docente, e dois professores foram reconhecidos como portadores de oralidade suficiente.

A professora com oralidade baixa e a regente com oralidade limítrofe pertencem ao segmento de professores da rede pública de ensino. O terceiro e quarto membro que compõem a célula oralidade suficiente - no segmento contextual da pesquisa foram reconhecidos como possuidores de alta oralidade são: uma professora atuante em simultâneo em escola da rede regular pública e na Coopem, e o outro professor atuante em escola particular e na rede pública de ensino.

A seguir, atribuo a cada perfil identificado, descritores de habilidades para o ensino de língua inglesa. Em seguida, apresento duas tabelas, uma perfilar e suas respectivas definições, e outra representativa dos segmentos de ensino nos quais foram encontrados os diversos perfis.

Tabela 9 - Perfis identificados de desempenho dos professores participantes

Denominação Perfilar	Definição/Características
Baixa	a.Faz pouquíssimo, ou quase não faz uso da língua-alvo; b:Usa uma palavra ou outra em inglês, esporadicamente; c:Limita-se a reproduzir as regras gramaticais na lousa; d: Privilegia a explicação das regras gramaticais na língua materna, ao invés de usar a língua-alvo.
Limítrofe	a:Uso esporádico da língua para propósitos específicos (chamada, cumprimento, pronúncia de palavras escritas)

	no quadro, eventual leitura de um diálogo; b:Ensino e canto de uma música com o desempenho dos alunos na língua alvo
Suficiente	a:Pode ensinar qualquer parte do conteúdo na língua-alvo; b:Ensina sem grandes dificuldades, ocupando a maior parte da aula na língua-alvo; c..Estabelece instruções, corrigindo e incentivando os alunos; d:Ler texto e em seguida faz perguntas parafraseando parte do que foi ensinado na língua-alvo.

Fonte: Elaborada pela autora.

Dos dez professores participantes da Cooplem, oito se enquadram no perfil de suficiente oralidade; todos participaram do processo seletivo de 2010. A constatação desse perfil de oralidade foi evidenciada logo no início deste capítulo, pois as exigências de oralidade para trabalhar na cooperativa são claras. No entanto, a constatação de que os mesmos candidatos haviam participado do processo seletivo com a prova oral, obteve-se após eles preencherem os dois questionários e enviarem os relatos que solicitei sobre a participação de cada um na avaliação oral.

Ao identificar as categorias de oralidade baixa, limítrofe e/ou suficiente, destaco mais uma vez a necessidade de que todos os concursos públicos e seleção de professores para o ensino de línguas devem e precisam exigir a realização de prova oral. Dessa maneira, é possível comprovar que os candidatos tenham a oralidade necessária para produção de insumos bons nas salas de aula do segmento público.

Ao chegar à definição dos três níveis de proficiência oral dos professores - deste estudo, pareceu-me desafiador relacionar o sistema das três escalas com os níveis descritores de desempenho/preparo de professores que ensinam línguas (estrangeiras, segundas) não-nativos, elaborado pelo RENIDE.

Tabela 10 - Tabela comparativa: Descritores do RENIDE e perfis de oralidade

Faixa	Descritor (RENIDE)	Perfil de Oralidade
	Ensinar pontos isolados baseando-se puramente na	Baixa

1	experiência de aquisição de L1 e de eventuais outras línguas aprendidas muito parcialmente.	a.Faz pouquíssimo, ou quase não faz uso da língua-alvo; b:Usa uma palavra ou outra em inglês, esporadicamente; c:Limita-se a reproduzir as regras gramaticais na lousa; d: Privilegia a explicação das regras gramaticais na língua materna, ao invés de usar a língua-alvo.
2	Desejo de ensinar uma dada língua (com atitude determinada e interessada), evidenciando alguma capacidade nata de reger uma aula e dispondo de capacidade comunicativa muito limitada.	Baixa a.Faz pouquíssimo, ou quase não faz uso da língua-alvo; b:Usa uma palavra ou outra em inglês, esporadicamente; c:Limita-se a reproduzir as regras gramaticais na lousa; d: Privilegia a explicação das regras gramaticais na língua materna, ao invés de usar a língua-alvo.
3	Ensinar com algum material comercial disponível, seguindo instruções dos autores e contando com alguma competência linguístico-comunicativa ainda que limitada.	Baixa a.Faz pouquíssimo, ou quase não faz uso da língua-alvo; b:Usa uma palavra ou outra em inglês, esporadicamente; c:Limita-se a reproduzir as regras gramaticais na lousa; d: Privilegia a explicação das regras gramaticais na língua materna, ao invés de usar a língua-alvo.
4	Ensinar com razoável competência linguístico-comunicativa a indivíduos ou turmas após estágio curto de treinamento, mesclando orientações internas espontâneas, naturais, ainda muito influenciadas por experiências anteriores e pela cultura de ensinar local, às vezes com método fixo treinado com obstinação.	Limítrofe a:Uso esporádico da língua para propósitos específicos (chamada, cumprimento, pronúncia de palavras escritas no quadro, eventual leitura de um diálogo); b:Ensino e canto de uma música com o desempenho dos alunos na língua-alvo
5	Desenvolver aulas e todo o processo de contato com os aprendizes na L-alvo, inclusive a comunicação fora do material didático. Conhecer teoria que se pode articular em termos próprios, preferencialmente teoria do tipo adequado, refletindo com	Suficiente a:Pode ensinar qualquer parte do conteúdo na língua-alvo; b:Ensina sem grandes dificuldades, ocupando a maior parte da aula na língua-alvo; c:Estabelece instruções, corrigindo e incentivando os alunos; d:Ler texto e em seguida faz perguntas

	critérios sobre o processo de ensinar e começando a experimentar ideias próprias. Recorrer a novas leituras, refletir mais, ganhar consciência pela análise e seguir se desenvolvendo.	parafraseando parte do que foi ensinado na língua-alvo.
6	Aprofundar a reflexão por critérios, acessar teoria adequada, conseguir estranhamento sobre o próprio ensinar iniciando mudanças informadas no ensino praticado.	Suficiente a:Pode ensinar qualquer parte do conteúdo na língua-alvo; b:Ensina sem grandes dificuldades, ocupando a maior parte da aula na língua-alvo; c.Estabelece instruções, corrigindo e incentivando os alunos; d:Ler texto e em seguida faz perguntas parafraseando parte do que foi ensinado na língua-alvo.
7	Ter sido reconhecido(a) como pesquisador(a), ler teoria com desenvoltura, frequentar eventos da área, seguir desenvolvendo-se por conta própria, participar de pesquisas e eventuais publicações com outros.	Suficiente a:Pode ensinar qualquer parte do conteúdo na língua-alvo; b:Ensina sem grandes dificuldades, ocupando a maior parte da aula na língua-alvo; c.Estabelece instruções, corrigindo e incentivando os alunos; d:Ler texto e em seguida faz perguntas parafraseando parte do que foi ensinado na língua-alvo.
8	Fazer pesquisa enquanto ensina e se desenvolve gradativamente praticando reflexão. Publicar sozinho(a) ou com outros o fruto das observações e análises em projetos aplicados bem definidos.	Suficiente a:Pode ensinar qualquer parte do conteúdo na língua-alvo; b:Ensina sem grandes dificuldades, ocupando a maior parte da aula na língua-alvo; c.Estabelece instruções, corrigindo e incentivando os alunos; d:Ler texto e em seguida faz perguntas parafraseando parte do que foi ensinado na língua-alvo.
9	Tornar-se formador(a) de novos professores enquanto se aprofunda na pesquisa e nas publicações em periódicos e livros da área de AELin. Ensinar com reconhecimento incorporando os resultados de leituras e pesquisas realizadas por si e por outros com os quais tenha afinidade teórico-prática.	Suficiente a:Pode ensinar qualquer parte do conteúdo na língua-alvo; b:Ensina sem grandes dificuldades, ocupando a maior parte da aula na língua-alvo; c.Estabelece instruções, corrigindo e incentivando os alunos; d:Ler texto e em seguida faz perguntas parafraseando parte do que foi ensinado na língua-alvo.

Fonte: Adaptada pela autora (Cf. Projeto RENIDE)

Proponho, para estudos futuros, a validação do relacionamento dos níveis de fluência oral encontradas neste trabalho de pesquisa : 1). Fluência baixa, 2). Fluência Limítrofe, e 3) Fluência suficiente. Essa última, é a fluência oral que se mostrou necessária para o ensino de língua estrangeira, com equivalência no sistema de nove faixas crescentes de competência do RENIDE.

Refiro-me a uma equivalência que se constitui nos pontos indicadores a ser reconhecido no professor em serviço ou pré-serviço após a formação inicial outorgada pelos cursos de Licenciatura em Línguas, antes do seu ingresso no magistério. Esta equivalência teria como objetivo ser mais uma ferramenta para indicar se o profissional, além de ser portador de fluência oral é também capaz de usar a língua-alvo para ensiná-la profissionalmente.

Quero com isto dizer que o profissional deve ter, também, a pré-disposição de fazer circular na sala de aula o ensino da língua-alvo, na língua-alvo em todos os segmentos de atuação quer seja público ou particular. Por fim, entendo que este desafio relacionável entre os níveis de fluência oral e níveis de domínio profissional, congrega também: 1) o entendimento de que a formação de agentes para atuar no ensino e aprendizagem de línguas requer conhecimentos, atitudes adequadas e capacidade de ação para otimizar a aquisição de língua estrangeira, e 2) os estudos e as definições dos critérios de etapas reconhecíveis de atuação numa língua estrangeira, pois estão previstos como componente da esfera de Políticas de Ensino de Línguas que, por sua vez, se inserem no âmbito de uma Política Linguística de uma nação, conforme preceitua o projeto RENIDE.

Por isso, os descritores precisam ser claros, concretos e práticos (LUOMA, 2004, p. 81). Por partir dos critérios externos e descrever o desempenho dos candidatos em cada faixa, as escalas estão intimamente relacionadas com a concepção de língua e linguagem e com o modelo de proficiência que embasa o teste (LUOMA, 2004, p. 81). Além disso, essas escalas são a operacionalização do construto teórico que o teste avalia (FULCHER, 2003, p. 113, BORGES-DE-ALMEIDA, p.37)

Após a observação das aulas nos segmentos elencados (particular, público) e a experiência vicária na Cooplem, apresento o perfil de oralidade dos professores, a saber:

Tabela 11 - Perfis identificados nos segmentos investigados

Perfil de Oralidade	Escola Pública				Escola Particular	Escola de Idiomas
	Reg.1	Reg.2	Reg.3	Reg.4	Reg.4	Reg.3
Baixa						
Limítrofe						
Suficiente						

Fonte: Elaborado pela autora

Na escola pública constatei a atuação de um profissional que se enquadra no perfil baixa oralidade **1(R7D)**, um no perfil limítrofe(R8R) e dois no perfil de suficiente oralidade. Os professores do perfil com suficiente oralidade atuam tanto na rede pública regular quanto na rede particular (**R1EP**): e a outra na escola de idiomas e na rede regular pública, (R1AV): assim destacados: A seguir, detalho os perfis dos professores participantes desta pesquisa:

- ❖ **Regente 1(R7D)**: a professora que compôs a célula de perfil com oralidade baixa congrega as seguintes peculiaridades: atua apenas na escola regular da rede pública; não participou de prova oral antes de adentrar a sala-de-aula; privilegia abordagem gramatical por não ter oralidade para comunicar-se na língua-alvo; não produz insumos bons necessários para que os alunos aprendam/adquiram o idioma; a fala destaque na aula de inglês v. língua portuguesa circula numa proporção de 1% X 99%.
- ❖ **Regente 2 (R8R)**: a professora que compôs a célula de perfil com oralidade limítrofe congrega as seguintes peculiaridades: experiência considerável em escola regular da rede pública; não é totalmente desprovida de certo nível de oralidade; traz e produz uma quantidade,

ainda que baixa, de insumos bons para as suas aulas; tem potencial para trazer e produzir mais insumos para a sua regência; quando se expressa na língua-alvo (inglês) se expressa de forma natural; está sempre procurando se aperfeiçoar academicamente para acompanhar os alunos; privilegia o uso da abordagem comunicativa e usa recursos midiáticos para a condução das aulas.

- ❖ **Regente 3 (R1AV):** a professora que compôs a célula de perfil com oralidade suficiente congrega as seguintes peculiaridades: atua nos segmentos público, na escola regular e já atuou nos CILs. Ela exerce o magistério também na escola de idiomas; tem oralidade comprovada como suficiente para conduzir suas aulas na língua-alvo tanto na rede pública quanto particular. A condução das aulas na língua-alvo é limitada nas salas de aula do setor público, mas total na escola de idiomas. Os insumos produzidos giram em torno de 30% na rede pública contra 90% (em média) na escola de idiomas; é possuidora de outras habilidades que permitem o aperfeiçoamento a curto prazo para a conscientização do ensino de língua na língua-alvo na rede pública.

- ❖ **Regente 4 (R1EP):** a professora que compôs a célula de perfil com oralidade suficiente congrega as seguintes peculiaridades: atuante nos segmentos particular e público; tem oralidade comprovada pela sua atuação durante as observações de aulas na escola particular; usa a língua-alvo de forma natural; traz e cria insumos bons espontaneamente durante as aulas; tem potencial para ministrar as aulas na língua-alvo, embora esta habilidade tenha sido mesclada em 30% (inglês) X 70% (português).

Em suma, ao cogitar a inclusão da certificação de fluência oral nos editais de concursos público, por meio do EPLE, compartilho o entendimento de que os testes de fluência oral, principalmente aqueles que enfocam habilidades produtivas, descrevem seus critérios em escalas de proficiência, formadas por faixas elencadas numa ordem qualitativa. As faixas de

proficiência descrevem em linhas gerais as principais características da fala do candidato típico daquele nível e operam como guias para que os examinadores determinem o nível de oralidade/fluência do candidato (BORGES-DE-ALMEIDA, 2005, p.37) .

4.14 Características e similaridade nas salas de aula dos 3 segmentos

Nos capítulos anteriores, justifiquei a necessidade de os professores de língua inglesa ir para a sala de aula de posse de oralidade suficiente. Agora vejamos como os professores com oralidade baixa, limítrofe e/ou suficiente, visualizam a sala de aula em que desempenham o magistério, nos segmentos público, particular e na escola de idiomas.

A sala de aula no setor público e na escola particular guardam similaridades no que concerne ao número de alunos acomodados em um mesmo espaço físico, com aulas uma vez por semana na escola particular e duas vezes por semana na rede pública. Os alunos apresentam perfil comportamental diferente, marcando a rede pública com uma boa quantidade de alunos inquietos em sala de aula, já na rede particular os alunos se mostraram mais atentos e com um bom comportamento (sem muita conversa paralela, sem estarem correndo de um lado para o outro).

Na escola de idiomas, o número máximo de alunos por turmas não chega a 20, na escola particular e na rede pública entre 40 e 45. Na rede pública o serviço de ensino é gratuito (custeado com os impostos do contribuinte brasileiro). Nos segmentos particular e cooperativista, o custeio é por conta ou do próprio aluno ou do seu responsável legal. Na escola pública, não há demanda por parte dos agentes quanto à abordagem, já nos segmentos particular e cooperativo há demanda pela abordagem gramatical.

A escola pública apresentou maior número de absenteísmo; na escola de idiomas o absenteísmo é marcado por outras razões como aula de reposição, prova de recuperação e/ou trabalho na escola regular. Na escola particular, não houve evidência desse fenômeno.

A acomodação em salas com mais de vinte alunos, levou-me a concluir que embora a superlotação não determine a competência linguístico comunicativa do/a professor/a para ensinar na língua-alvo, nem impeça que o/a

profissional traga e produza insumos bons na língua-alvo, impõe restrições de mobilidade ao professor ou à professora no momento em que ela se propõe a supervisionar as tarefas escritas e as tarefas comunicativas pares e em grupos, pois é difícil transitar entre as carteiras em salas lotadas.

Em relação a esse quesito também, quando a aula é guiada pela abordagem gramatical observei que a regente se posiciona frente ao quadro e quase não se movimenta entre os pares de alunos. A superlotação me trouxe outra preocupação referente à segurança dos agentes em caso de emergência, um incêndio, por exemplo. Pareceu-me difícil em um caso de emergência, o professor conseguir retirar todos os alunos da sala em segurança. Esse assunto e conclusão fogem ao escopo deste estudo, mas o menciono porque me parece oferecer oportunidades para estudos futuros.

Avançando em direção à conclusão dos trabalhos, já apresentei os quadros da definição e categorização dos perfis e em seguida trago dados dos depoimentos de nove participantes, todos com oralidade suficiente, dando conta das questões referentes à realidade do ensino de línguas na rede pública do DF – dentro do contexto pesquisado.

4.15 Nove pontos de fragilidade no ensino de língua inglesa no DF (rede pública regular)

Os nove participantes apresentam perfis de oralidade baixa, limítrofe e suficiente. Registro, porém a comprovação da habilidade de parte dos participantes em ministrar suas aulas de forma natural, sem muito esforço para produzir insumos na sala de aula, como foi o exemplo dos professores que compõem a célula do perfil de oralidade suficiente. Comprovação esta atestada também pela contratação na Cooplem, cujo processo seletivo exige oralidade comprovada, bem como o abaixo assinado dos alunos, (Figura 3, pg. 77).

Primeiro fiz a análise dos depoimentos dos participantes, e por meio das entrevistas, os participantes forneceram - também - subsídios relevantes para traduzir suas reclamações, quanto ao ensino de língua inglesa, por mim denominado de os **Nove pontos de fragilidade** no ensino de língua inglesa

no DF. Vi que essas reclamações poderiam ser reunidas em categorias para facilitar a compreensão dos fatos. Vejamos quais são:

1. Violência na sala de aula e na escola
2. Percepção de não relevância da língua e do componente curricular
3. Presença de coordenador pedagógico formado em língua inglesa
4. Adequação do material didático e de outros recursos
5. Tamanho de turmas, carga horária e tempo de aula
6. Interesse dos alunos pela disciplina
7. Conhecimento prévio dos alunos
8. Disponibilidade de professores para ministrar a disciplina
9. Subida de turnos. (Preenchimento de janelas)

A seguir, explico considerações particulares para cada um desses pontos com excertos de falas dos professores participantes desta pesquisa:

1. Violência na sala de aula

- a. “Deparei-me com alunos em regime de liberdade assistida, e senti medo em algumas situações. Houve problema de uso de cocaína na escola, aluno que foi pego com faca na mochila. Na minha segunda semana o diretor entrou na sala com um policial”. (R9L)
- b. “Temos problemas como violência na sala. Nesta sala mesmo, dois alunos meus tiveram uma briga, e a família de um deles veio aqui dizendo que a outra família era de traficantes e jurou o aluno de morte. O aluno teve de ser transferido para outra escola”. (R1AV)
- c. “Muitos problemas familiares seríssimos, como abusos de várias formas, fome, problemas com droga, incluindo família desestruturada, alcoolismo, pais ausentes devido ao trabalho ou mesmo falta de afeto”. (R1AV)

O Art. 2º da LDB preconiza a educação como um dever da família e do Estado, ela tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania, (BRASIL, 1996). Não obstante, nos excertos acima deparei-me com um panorama bem diferente daquilo que seria o dever das partes (da família complementada pelo Estado) no contexto de uma das escolas públicas visitadas. Outro estudo recente realizado pelo

Conselho Britânico (CB, 2015, p. 9), também identificou numa amostra de cidades do país

Um grande número de escolas públicas localizadas em bairros de alta vulnerabilidade social e com histórico de violência. Em geral, são bairros de difícil acesso que apresentam ausência de infraestrutura para segurança. A partir das observações etnográficas, foram identificados relatos de violência nas ruas próximas à escola, o que gera medo e insegurança de circular à noite na região. CB (2015:9).

Assim sendo, o tema violência dentro e fora das escolas no cenário público não é observado apenas nas escolas do DF. Há comprovadamente características semelhantes no âmbito do ensino do inglês na rede pública em outras partes do país, se não em todo ele. Essas salas de aula do ensino público são reconhecidas como ambientes de alta vulnerabilidade social (indiciados por pobreza) e ausência de recursos diversos, o qual acarreta prejuízo ao processo do ensino-aprendizagem.

No caso das escolas públicas observadas, nenhuma foi considerada como sendo “de difícil acesso”, mas duas contam com um histórico de violência ao seu redor. Na pauta deste estudo, a minha reconsideração dessas características desfavoráveis à educação, concentra-se em reiterar que independente de qualquer situação geográfica, o dever maior do profissional de línguas é fazer circular a língua-alvo que ensina em qualquer que seja a localização da escola.

Quanto às questões de violência supracitadas, verifico não só a necessidade de estudos futuros, mas também a consideração de ação eficiente para o combate dela nas escolas e ao seu redor.

2. Percepção de não relevância da língua e do componente curricular

- a. “Outro problema é a postura da escola em relação ao inglês. É muito forte a ideia de que inglês não é importante, não reprova...” (R9L)

Para discutir esse problema, trago os ditames da LDB (BRASIL, 1996) nas referências do parágrafo 5º do artigo 26 e 36, § 5º que inclui

obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna. Considerarei que os referidos artigos pontuam essa escolha como prioridade da comunidade e não do Estado, ainda que essa mesma escolha fique à mercê das possibilidades financeiras das instituições. O mesmo artigo 36, no seu inciso IV³⁷ inclui a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

Quanto ao peso da importância do ensino, da aprendizagem e da aquisição da língua inglesa, entendo que o ideal seria uma redação idêntica à do inciso IV do artigo 36, que determina Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias. A questão da especificação na referida lei, quanto ao ensino de línguas deveria ser ditada não como optativa, nem como dentro das possibilidades das instituições, mas como obrigatória, para reafirmar essa ideia de disciplina obrigatória, não apenas de forma positiva, e reconfigurar a garantia do seu status no país. Dessa maneira, seria possível evitar semear a “ideia de que a LE (Inglês, no caso deste estudo) não é importante e não reprova”.

Ao tratar da questão referente à relevância da língua, cabe observar que a reclamação dos professores é a de que os agentes terceiros trazem a noção de que a língua não é importante, não reprova, como visto acima. Ainda estando certo, que o ensino-aprendizagem da língua inglesa é um dos requisitos básicos para o(a) cidadão(ã) poder conhecer e interagir com o mundo e navegar pela *internet*, há também robusta evidência que permeia e mostra a não valorização do ensino da língua conforme a fala da professora alegando a postura contraproducente da própria escola em relação à importância da língua. Apresento como exemplo a subida de turnos, as razões dadas pelos pais e pelos aprendentes por não terem comparecido às aulas..

Quanto ao absenteísmo, com a documentação abaixo quero pontuar, que além das afirmações da professora (RAV), os agentes primeiro e terceiro também apresentam justificativas, no segmento cooperativista, vejamos:

³⁷ Inciso acrescido pela Lei nº 11.684, de 02-06-2008.

Figura 23 - Motivos das faltas à aula de inglês na escola de idiomas

ível

15

Nome	MOTIVO(S)
u	a tia falou que não tinha ninguém para trazê-lo.
u	23/04 - estava fazendo trabalho escola 28/04 - está com febre
u	liquis, mais quem atendeu pois aluno ele disse que tinha ido ao médico
u	não conseguiu falar, com responsável
u	não conseguiu contato em nenhum número.
u	não atendeu
u	não atendeu
u	mãe disse que a filha estava em casa ou precisava na escola.
u	não atendeu
u	não atendeu

Nome	MOTIVO(S)
Y	A Responsável Disse que não sabia que o Aluno estava faltando
Y	O Responsável não atendeu nenhum dos 2 Números
Y	Estava na Semana de Provas na escola e não que estudar
Y	Não Atendeu nenhum dos 2 Números
Y	Disse que vem essa semana faltar
Y	Disse que estava trabalhando e não pode ir
Y	na falta tinha ido ao Dentista
Y	o pai não sabe o porquê de falta
Y	Estava fazendo um trabalho da escola Amanha Retorna
Y	a Aluna não veio para nenhum plantão exigimos p/ saber o motivo mais não atendeu
Y	Não Atendeu nenhum dos 2 Números
Y	Disse que não pode trazer o Aluno mais hoje se está
Y	Estava em Semana de

Fonte: COOPLEM

As fotos acima mostram justificativas para o absenteísmo: doença, falta de transporte, distância da escola, viagem a trabalho e outros imprevistos similares podem interferir na presença às aulas. No entanto, faltar à aula de inglês porque o aluno está em semana de provas e precisa estudar para outras matérias atesta que o estudo de inglês pode ficar segundo plano, pois a matéria não é importante, nem reprova, as demais sim. Desta forma, falar da deficiência do ensino de inglês no país vai muito além da falta de estrutura nas escolas, e como bem pontua Mastrella-de-Andrade(2014), “não adianta apenas termos professores bem formados” para ministrar as aulas se os demais agentes também não se comprometerem com o estudo da língua que se propõe a aprender.

3. Coordenador Pedagógico formado em língua inglesa

- a. “Não tive orientação para as provas adaptadas, e era muito frustrante porque alunos com síndromes/deficiências completamente diferentes faziam as mesmas provas adaptadas.” (R9L)

A LDB pautava o direito à educação, no seu Art. 4º, par. II, atribuindo ao Estado o dever da educação escolar pública e garantia de atendimento educacional especializado aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

O excerto acima reforça a necessidade do auxílio pedagógico com formação em inglês para os professores da disciplina Língua Estrangeira. O levantamento que fiz junto à Secretaria de Estado da Educação, contabiliza um total de 77 professores de inglês que atuam como coordenadores pedagógicos, e 19 professores de inglês que atuam em 11 Centros Interescolares de Línguas (segmento esse não estudado nesta pesquisa). Assim, passei a inferir que o número de coordenadores habilitados para atendimento nas escolas não é suficiente para atender toda a rede pública do DF (Anexo 11).

Apenas as escolas públicas sofrem com essa limitação. Nos demais contextos, na Cooplem, por exemplo, e na escola particular visitada, cada unidade escolar conta com coordenador pedagógico formado na língua inglesa para dar apoio a todos os agentes do ensino.

4. Material didático inadequado e falta de outros recursos

- a. “Outro problema era o material didático. Impossível de usar”. (R4AM), (R5S).
- b. “Falta de materiais, livros de autores renomados condizentes com a realidade dos alunos.” (R3FM), (R2MN)
- c. “Atualmente o grande desafio em lecionar a língua inglesa em escolas da rede pública de ensino é a precariedade das escolas e também a falta de recursos necessários para o bom andamento do ensino dessa língua”. (R4AM).
- d. “Exercícios de casa e de sala, uma vez que a escola não dispõe de recursos para impressão (só é permitida a impressão de provas e, raramente, de exercícios ou material extra)”. (R3FM) (Tais como: laboratório de línguas com TV, disponibilidade de internet, mais professores de línguas, manutenção das escolas, segurança nas escolas).

Registrei que todas as escolas visitadas contam com a oferta e acesso ao livro didático e há pelo menos 32 anos que os estudos de O’Malley, Chamot & Walker, (1987, apud MURCIA, 1988:47) mostram que os professores de língua estrangeira, não são mais deixados à sua própria sorte face à crescente publicação de material didático³⁸. Subscrevo o posicionamento desses autores (id.), tendo em vista que os professores declararam a oferta do MD nas escolas lembrando que, se considerarmos as respostas nos questionários, 97% dos participantes declararam usar o livro didático fornecido pelo Estado.

Não obstante, durante as observações e os depoimentos dos participantes, constatei que o material didático não é usado por nenhum dos professores observados. Essa constatação é feita também durante as entrevistas com os demais professores do ensino regular público.

O não uso do material didático é pautado como uma opção própria e que não existe cobrança de seu uso nem pelos alunos nem pelos terceiros agentes, preferindo os professores preparar seu próprio material. Já os mesmos professores atuantes em escola de idiomas usam nesse ambiente o livro didático, e até *tablet* contendo material de ensino, na escola particular. A escola pública não conta com gestão adequada do material de ensino.

³⁸ less thrown entirely on their own resources, which is undoubtedly a good thing. Without materials,, the average teacher is probably even more likely to dominate the classroom by taking up class time. However, there is increasing recognition of SL learning as a process of skill acquisition (, which implies the importance of practice – that is, output, rather than mere input (cf. Harmer’s 1983 “balanced activities” approach).” O’Malley, Chamot & Walker, (1987) apud Murcia, (1988:47). (Tradução minha).

O tema das condições das escolas regulares do segmento público e a falta de recursos para produção de exercícios complementares vem sendo discutido entre os praticantes da AELin, e em 2014, essa discussão foi levantada na Universidade Estadual de Londrina, com realce das demandas por melhores condições do ensino de línguas no país. Literatura específica sobre a seleção e produção de material didático pode ser encontrada nas expressões da OGEL (cf. ALMEIDA FILHO, 2012). Nessa literatura, tratam-se os materiais didáticos como possuidores de presencialidade vital na produção do processo do ensino-aprendizagem de línguas, bem como no estudo de Gonzalez (2015) que ressalta a importância do uso de material didático em sala de aula, dentre outros autores.

Minha visão, neste espaço é a da necessidade dos professores aproveitarem as oportunidades que os alunos oferecem em sala de aula para aumentar e incrementar a expressão da oralidade com ou sem livro didático. Cabe destacar que o incremento da oralidade nas aulas de inglês, independe da precariedade da escola, pois o recurso da oralidade recai na voz do professor para falar com fluência a língua que ensina. Maior preocupação com o desempenho oral dos aprendizes (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, p.153), deve fazer parte do dia-a-dia da escola. Quanto à falta de recursos impressos, o que acontece na rede pública é diferente da escola de idiomas e da rede particular; pois nessas últimas, o material sempre está disponível para conduzir os estudantes a fazerem as suas atividades em sala de aula³⁹.(CÓNSOLO , 2001, p19).

Assim sendo, trago, logo em seguida, um quadro referente às duas questões sobre o livro didático, por ter sido queixas dos professores.

³⁹ Teachers usually use language to provide information, explain and describe things, and to revise contents (CAZDEN, 1988, apud CÓNSOLO, 2001, p. 21). (Tradução minha)

Tabela - Questões 9 e 10- Questionários sobre o Livro Didático

Q 9. Uso do Livro Didático	Q10. Razões pelas quais uso o livro didático.	Minhas observações quanto às Q 9 e 10 - na rede pública	Minhas observações quanto às Q9 e 10 - na cooperativa e na escola particular.
<p>a. Não uso = 1 – 15%</p> <p>b. Uso sempre = 15 – 75%</p> <p>c. Uso raramente = 2 – 10%</p>	<p>a. Carência de recurso financeiros por parte dos alunos</p> <p>b. Utilizo o livro didático como guia</p> <p>c. Na realidade, o livro é um dos recursos. Mas sempre procuro inserir material e atividades de apoio ao currículo proposto.</p> <p>d. O livro didático limita a produção do aluno além de breçar a criatividade e deixar as aulas monótonas.</p> <p>e. O nível usado nos livros geralmente é MUITO superior ao nível de conhecimento dos alunos. O tempo também é muito curto. Apenas 2 aulas de 45 minutos por semana.</p>	<p>a. Não constatei o uso do MD por parte dos agentes;</p> <p>b. O material produzido era com base no LD, as cópias eram de muito baixa qualidade.</p> <p>c. A maioria dos professores dão preferência à abordagem comunicativa, com adoção de (recurso particular) tablet e aplicativo <i>whatsapp</i>.</p> <p>d. Se o tempo é curto, é preferível usar o que já está pronto, a preparar seu próprio material, e dedicar mais tempo a tarefas comunicativas para o fortalecimento do aluno,.</p>	<p>a. O uso do MD em sala é parte do dia-a-dia dos agentes, sendo que o MD é baixado no tablet dos alunos na escola particular, na cooperativa é o próprio livro texto.</p> <p>b. Disponibilidade de material impresso extra com boa qualidade para distribuição e atividades plastificadas para uso diário na cooperativa, além do livro texto.</p> <p>c. As coordenações exercem um papel importante no auxílio aos professores com a produção de material extra, planejamento e supervisão das aulas, na Cooperativa e na escola particular, mas não escola regular pública. EFII e EMédio</p>

Fonte: Elaborado pela autora

Cumpre assinalar que a língua oral é, sem dúvida, um dos veículos mais importantes para a condução das aulas, para o avanço profissional, para a socialização. Enfim, para isso habilidades mais aperfeiçoadas são necessárias na escolarização (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, p. 26)

5. Turmas superlotadas e tempo de aula

- a. “Aconteceu em várias turmas... (cada turma tinha 35 alunos)”.(R9L)

- b. “Outro desafio enfrentados por nós professores de língua inglesa são as turmas superlotadas”. (R4AM)
- c. “Turmas de 30 a 35 alunos (média por sala na escola em que dou aula)”.(R5S)
- d. “Estou há dois anos na SEEDF ensinando inglês para alunos do 6º ao 9º com aproximadamente 35 alunos em sala”.(R9L)
- e. “As aulas duram em média 45 min” (R1AV)
- f. “As classes são compostas de 30 a 40 alunos”. (R7D)

O Art. 25, também da LDB, pauta a responsabilidade das autoridades responsáveis quanto a adequação do número de alunos e de professores, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. Apresento em seguida um quadro com a quantidade de alunos matriculados e o número de turmas na rede pública (Anexo 12), bem como a quantificação de alunos matriculados por regional na Cooplem e na escola particular.

Tabela 12 - Número de Alunos por Região

Regional de Ensino	Nº Turmas SEDF	Matriculados SEDF	Matriculados COOPLEM	Matriculados Escola Particular
Brazlândia	636	17.101	-	-
Ceilândia	2.823	83.285	731	-
Gama	1.274	34.138	473	-
*Guará	639	18.356	2.760	1.600
Núcleo Bandeirante	794	21.551	476	-
Paranoá	815	23.032	-	-
Planaltina	1.480	41.384	-	-
**Plano Piloto e Cruzeiro	1.504	38.811	3.461	6.200
Recanto das Emas	960	27.216	-	-
Samambaia	1.241	35.515	Recém Criada (2016)	-
Santa Maria	943	25.427	-	-
São Sebastião	709	21.574	-	-
Sobradinho	1.009	27.097	189	-
Taguatinga	1.449	43.436	1.592	-
Total Geral	16.276	457.923	9.682	7.800

** Contabilizados como Asa Sul, Asa Norte e Sudoeste, tendo em vista que o referencial do GDF considerou Asa Sul, Asa Norte e Cruzeiro como Plano Piloto e – s.m.j - não dispõe de escola pública no Sudoeste.

Fonte: GDF, COOPLEM e Escola Particular.

Nos demais estados e municípios da federação, assim como neste estudo de caso aqui no DF, os professores denunciam a inviabilidade de conduzir uma aula com qualidade com um número de alunos tão elevado por sala de aula. Além dessa constatação por parte dos professores, o Conselho Britânico (2015) afirma que

“É bem diferente o funcionamento de uma escola pública. No curso de inglês nunca tem mais que 12 alunos, a média é de 8 alunos por turma. Na escola pública são 40 alunos.” (Professora de Caruaru, PE).

Portanto, assim como o professor precisa e deve ter oralidade suficiente para ministrar a aula de inglês, há clara necessidade de revisão da quantidade de alunos por turma e ampliação da carga horária da disciplina. No entanto, é verdade que o nível de oralidade do professor independe da sala de aula ter uma determinada quantidade de alunos, independe do material didático, e dos recursos que escola oferece. A questão aqui debatida é que a oralidade deve estar presente e circulando na sala de aula. Essa cobrança deve ser permanente. O professor deve levar e produzir insumos bons à sala de aula, assim como deve ser permanente o investimento em educação e formação do professor.

Nos primeiros capítulos, justifiquei a realização desta pesquisa por meio da alegação de que a limitação da oralidade dos professores é relevante para obtenção de resultados positivos no ensino de língua inglesa. Além do mais, os pesquisadores da área vêm se empenhando por buscar respostas para a realidade do ensino de Línguas; vejamos o que de Almeida Filho, (2013, p. 43) nos diz

Não é incomum os pais de alunos e eles próprios possuírem objetivos completamente distorcidos, esperando, por exemplo, que chegarão a desempenhar atividades envolvendo a leitura, escrita, fala e compreensão da língua-alvo oral com cinquenta horas semanais diluídas ao longo de um currículo com muitas outras demandas.

Atualmente, no DF, o cenário do ensino de língua inglesa, no que se refere à carga horária, número de alunos por sala e número de turmas por professor, é o seguinte:

Tabela 13: Carga horária semanal

Carga Horária	E.FII 6 ^a . 7 ^a . 8 ^a . 9 ^a . Séries	2 aulas por semana, 50 minutos cada	COOPLEM	2 aulas por semana, 1h15min(Nível Básico)	
	E.Médio 1 ^o . 2 ^o . 2 ^o . Ano	2 aulas por semana, 50 minutos cada	COOPLEM	2 aulas por semana, 1h50m (Nível Intermediário)	Escola Particular 50 minutos de aula 1Xsemana
	CIL	2 aulas por semana, 90 minutos cada	COOPLEM	2 aulas por semana, 1h50m (Nível Avançado)	
Número de turmas por Professor	CIL	20hs 7 turmas 40hs15 turmas 40hs 8 turmas 20hs 5 turmas	COOPLEM	Mínimo de 4 turmas. Máximo entre 18 e 20 (Dedicação exclusiva)	Escola Particular Mínimo 23 turmas. Máximo de 55.

Fonte: GDF (anexo 13). Adaptada pela autora.

Ao comparar a grade horária entre a escola pública e a escola de idiomas há uma variação de 25 minutos a menos na rede pública, a carga horária sendo igual para o EF e Ensino Médio. Já na Cooplem, a partir do nível intermediário, a carga horária é aumenta 60 minutos. A Cooplem mantém a mesma carga horária de 90 minutos. Essa carga horária é maior que a estabelecida na Cooplem para o nível básico, porém menor em 20 minutos quando se trata dos níveis intermediários e avançados da cooperativa. A escola particular oferece 50 minutos de aula, duas vezes por semana para os EFII e Médio.

Retomo os objetivos do Projeto RENIDE, cuja ementa apresentei no capítulo 1. Esse projeto propõe a “construção de um quadro orgânico de níveis

de atuação nas línguas ensinadas para nortear ações de planejamento estratégico das etapas de escolarização que contenham o “estudo” das línguas”. Avalio que essa proposta representa um avanço nos estágios do processo de ensino-aprendizagem de línguas, o qual pode possibilitar resultados mostrados pelos aprendizes. Para tal, o projeto contempla, “explicitar num quadro único e com correspondências nos distintos contextos” cuja dependência está nas políticas de ensino de línguas que o país precisa editar e adotar”.

6. Falta de interesse dos alunos pela disciplina

- a. Encontrar uma maneira de despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem de línguas (R1AV)
- b. Eles não conseguiam ver a relevância de se aprender inglês (R1AV)
- c. É muito raro conseguir a atenção de todos os alunos (R1AV)
- d. Falam também que inglês é muito difícil, entre outras coisas. Eles têm pouco estímulo intrínseco.(R5S)
- e. Eles geralmente estão conversando, ouvindo música com *headsets* ou *earbuds*, fazendo tarefas de outras matérias, e ultimamente fazendo pulseirinhas. (R1AV)
- f. Até que os alunos façam silêncio, entrem em sala, e que eu faça a chamada, eu levo em torno de uns 15 minutos, talvez até mais. É muito raro conseguir a atenção de todos os alunos. (R1AV)
- g. Ainda escuto alunos em pleno século 21 falando coisas como: não vou pros EUA, não preciso de inglês ou mal sei português, quanto mais inglês. (R1AV)

Quando os professores falam na maneira de despertar o interesse e a atenção dos alunos, para mim, os resultados do estudo sugerem que uma das maneiras para chamar a atenção e motivar o aluno, é o professor ensinar a língua inglesa na língua-alvo. Devemos considerar que a finalidade da contratação do profissional do ensino de línguas é especificamente para ensinar a língua-alvo na língua-alvo.

Por seu lado, em todas minhas observações, os alunos se mostraram muito curiosos para saber palavras novas na língua inglesa, principalmente na escola pública regular. É verdade que o barulho era muito grande em determinadas salas de aula, porém as perguntas que os estudantes faziam, o zelo com os cadernos ao copiar a matéria e as chamadas de atenção entre os próprios colegas (eles diziam à professora: “vamos logo fazer este ditado

professora, ... calem a boca”) mostram a necessidade desse monitoramento do uso demorado da língua materna ocupando o espaço das aulas de inglês.

Nesse sentido, compartilho o entendimento de Consolo e Borges Almeida (2009), quando afirmam que a oralidade em sala de aula é vital para a intensificação do saber linguístico. Por outro lado, partilho, também a importância de considerar as divisões de poder apresentadas por Bohn (2000, apud CHAGURI, 2014, p.15) por ocasião dos congressos nacionais sobre a política de ensino de língua estrangeira. A percepção dos autores de que a forma como o ensino de línguas é ofertado em muitas das escolas, e notadamente na rede pública brasileira resulta imposições políticas, ideológicas e culturais.

Neste contexto de pesquisa, a regente observa no seu depoimento que “a língua inglesa ainda é vista como uma matéria chata e sem sentido para muitos alunos, (já que eles) não entendem e não têm consciência de que em um mundo globalizado saber falar outro idioma é de extrema importância”. Indiscutivelmente, o caráter do ensino de língua estrangeira não passa despercebido pela professora, e no dizer de Chaudron Crookes (1997, p. 47)

[...] os professores devem estar conscientes de que suas posições em sala de aula não são para preencher o tempo com o som de suas próprias vozes, mas para organizar os detalhes nas aulas de forma que os estudantes falem, escrevam e ouçam. Particularmente, nas situações de ensino do inglês como língua estrangeira, do que em situações do ensino de inglês como segunda língua, (eis que) o tempo de aula é valioso, (quer nos cursos de inglês na rede pública de ensino, quer na rede particular, de forma que os autores acreditam) que os professores devem sair de cena tão logo façam a instrução pela apresentação adequada do material, de forma clara para propiciar a prática de exercício a seus alunos.⁴⁰

Enfim, a recomendação é a de que haja uso da língua-alvo nas salas de ensino. E, se a própria legislação não escritura a disciplina na lei como

⁴⁰ Teachers thus need to remain aware that they are not in the classroom to fill up the time within the sound of their own voices, but to arrange matters so that their students do the talking (or writing, or listening). Particularly in EFL rather than ESL situations, class time is so valuable that we believe the teacher should get offstage as soon as possible consistent with an adequate presentation of material, and the giving of clear instructions for some practice exercise. Chaudron, Crookes, (1997:47). In *Teaching English as a second or foreign language*, Marianne Celse-Murcia, 2^a. Edição. (Tradução minha).

obrigatória, esse sentimento termina por influenciar a percepção dos agentes vários. Por esse motivo, as políticas públicas devem zelar para que antes de o profissional adentrar a salas de aula, ele ou ela já tenha domínio do idioma para propiciar um ensino de qualidade e motivar a aquisição. Isso inclui a capacidade de uso idiomático da nova língua, incluindo sua oralidade.

7. Falta de conhecimento prévio dos alunos

- a. Infelizmente, descobri que eles não sabiam praticamente nada... (R9L).
- b. E os estudantes são academicamente fracos (R5S)

O objetivo do ensino é fortalecer os alunos academicamente. Principalmente nos níveis Fundamental II e Médio, eles chegam sem saber praticamente nada da língua que irão estudar. O papel do professor é ministrar, não apenas conteúdos de gramática e vocabulário, mas também ensinar aos estudantes a interagir socialmente a fim de adquirirem a língua-alvo.

Conforme mostrei por meio de dados, muitos alunos passam muito tempo sem aulas de inglês. Assim sendo, se somarmos a esse tempo perdido a aula ministrada em português, eles continuarão fracos quanto à aprendizagem de língua inglesa. Se os professores não fizerem seu trabalho de ensinar na língua-alvo, dificilmente esse quadro possa ser melhorado.

É verdade que a falta prolongada do professor de línguas não foi evidenciada em todas as escolas da rede pública do DF, mas essa ausência está evidenciada pelo menos em uma escola por parte de uma das participantes. Finalmente, a questão ausência não foi citada nem na escola particular nem na cooperativa.

8. Falta de professores para ministrar a disciplina

- a. “Eles têm ensino obrigatório de inglês desde o 6o ano, mas depois fiquei sabendo que muitos deles passaram mais de 1 ano e meio sem professor de inglês.” (R9L)

Esse é um dos “cenários reais de aprendizagem (e de ensino de língua inglesa no DF)”. Dentro do contexto estudado, muitos outros problemas foram encontrados além daqueles que podem ocorrer relacionados ao ensino-aprendizagem propriamente dito (isto é na sala de aula e na escola como um todo) que perturbam a fruição dos esforços de ensino por parte do professor (ALMEIDA FILHO, *ibidem*, p. 27).

Depreendo que pelo número de alunos matriculados e o número de professores disponíveis, a rede pública é a que mais sofre com esse fenômeno. Isso não afeta a escola de idiomas porque todos os professores de língua inglesa tem oralidade para ministrar aula em todos os níveis oferecidos. Por outro lado, a escola de idiomas aparenta ter a quantidade necessária de docentes para atender seus alunos, até porque a seleção é feita semestralmente, ao contrário da escola pública, que leva em torno de quatro anos para a realização dos certames, e ainda não tem a prova oral para certificar o preparo e a competência necessária ministrar aula. Esse dilema da falta de professores não foi identificado na escola particular.

9. Subida de turno ou “Fechamento de janelas”

Por fim, a subida de turno é um grande problema para o ensino de línguas na escola regular da rede pública. Uma subida de turno significa que se faltar um ou uma professora na escola um dos demais professores presentes deve se responsabilizar pela turma que está sem professor, ou seja, um mesmo professor tem de estar presente em duas turmas ao mesmo tempo, independente da matéria que leciona. Assim, se faltar algum regente de língua inglesa, quem assume a turma naquele momento pode ser um professor ou professora de qualquer outra disciplina.

Portanto se a grade horária já é reduzida, se as turmas já estão superlotadas, a situação se torna muito mais difícil de gerenciar com a subida de turno. Por outro lado, se os alunos estiverem indiferentes ao desafio de aprender uma outra língua, eles terão expectativas de aprendizagem tão distorcidas e baixas que o processo se inviabiliza (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 27), o que pode muito bem ser a falta de interesse identificada como um dos

pontos de interferência no ensino de línguas. A subida de turno não faz parte nem da rotina da escola de idiomas nem da escola particular, pelas mesmas razões, todos os professores são professores de inglês.

A partir dos desafios mostrados nos excertos da coleta de registros, na seção seguinte faço minhas considerações finais, mostro as limitações do estudo e faço os encaminhamentos para novas pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, LIMITAÇÕES DA PESQUISA E ENCAMINHAMENTOS

Este estudo teve como objetivo mapear os perfis dos professores de língua inglesa atuantes na esfera dos segmentos público, particular e de uma cooperativa de línguas, Cooplem Idiomas. Uma amostra de 10 profissionais me permitiu analisar os registros à luz da literatura contemporânea no contexto pesquisado para chegar às conclusões, que me propiciaram:

- 1) referenciar e definir o perfil dos professores;
- 2) trazer as características das salas de aula de inglês;
- 3) sugerir a inclusão de certificação de fluência oral nos moldes do EPPLE e
- 4) apresentar os nove pontos de vulnerabilidade na escola pública regular no ensino de língua inglesa, no âmbito da pesquisa no Distrito Federal.

Pontuei como limitações da pesquisa a necessidade de estudos em um futuro próximo de uma amostra de pelo menos 100 do coletivo de professores no DF - para ser submetida a tratamento estatístico - nos três segmentos escolares (escolas públicas, particulares e de idiomas). O aumento da amostra é necessário para averiguar o perfil dos professores nas demais escolas que não compuseram a porção amostral deste estudo, e para avaliar os impactos da violência nas escolas.

O processo do ensino da oralidade na língua-alvo compreende três perfis, a saber:

- 1) Professor com baixa oralidade;
- 2) Professor com oralidade limítrofe e
- 3) Professor com oralidade suficiente.

A oralidade perfilar baixa compreende a conduta pedagógica que não permite a circulação da língua-alvo na sala de aula, limita, predominantemente,

a produção de insumos bons a mero 1%, da condução da aula, destacada pela exposição de regras gramaticais na lousa, em inglês com as explicações na língua materna, sem leitura de texto, nem instruções do cotidiano da sala de aula na língua-alvo. O profissional com esse perfil necessita de formação contínua para melhor se qualificar na língua que é contratado/a para ensinar, além de ser candidato potencial e ingressar nos perfil de oralidade desejável para o ensino de língua inglesa.

O segundo perfil, oralidade limítrofe, referencia o ofício pedagógico que apresenta uma certa desenvoltura natural ao trazer e produzir os insumos bons na sala de aula a uma percentagem acima de 10%. Considerando o nível de oralidade que o profissional já possui, propicia o bom engajamento dos alunos em condição essencial para a aprendizagem de línguas, tem oralidade para ensinar uma música, desenvolver um determinado tema cultural da língua que ensina, tem uma boa noção das abordagens alternativas do ensino de línguas, preocupa-se com a sua formação continuada, apresenta alguma evidência de insumos na língua-alvo. Nesse perfil, o professor tem potencial de construir mais conhecimentos e adentrar o perfil de oralidade suficiente.

O terceiro perfil, que é o perfil desejado o qual denominei como de oralidade suficiente, é reiterado pelo bom desempenho dominial do idioma, as aulas são ministradas sem muito esforço para falar na língua-alvo, a forma de falar soa a mais natural possível, a produção de insumos bons giram, no mínimo, em torno de 30% com explicações em inglês, os insumos podem aparecer na sala de aula de duas formas: produzidos no momento em que a aula está acontecendo, quando um aluno faz uma pergunta e o professor entende e responde na língua-alvo, ou pode já vir preparado no plano de aula, executado por meio da leitura e lavratura de texto em inglês com os alunos dando reciprocidade e fazendo a identificação de gravuras ou reprodução e verbalização de vocabulário na língua-alvo.

O professor de perfil suficiente identificado no estudo representa um achado importante, uma vez que o mesmo profissional tem predisposição para ensinar a língua-alvo na língua-alvo nos segmentos cooperativista e particular, mas não na rede pública regular, portanto este profissional precisa trazer a mesma pré-disposição para o ensino regular público. Dessa maneira, com a

pré-disposição de ensinar na língua-alvo garante-se e sustenta-se a produção de bons insumos ao ponto de propiciar a possibilidade de aquisição de línguas aos alunos. O ensino pode ser respaldado pelo compromisso de preparar o aluno para ser aprovado nas provas do PAS e do ENEM, mas não pode deixar de levar em consideração, nem deve tampouco esquecer que o papel maior no processo de ensino-aprendizagem em qualquer segmento escolar é propiciar ambiente linguístico de qualidade favorável à aquisição de línguas.

As salas de aula dos três segmentos apresentam demandas e semelhanças diversas quanto 1) à acomodação dos profissionais e respectivo perfil de oralidade; 2) à carga horária e à quantidade de alunos em sala de aula; 3) à preferência e exigência centradas em duas abordagens do ensino de língua estrangeira, e, 4) às alegações para o não uso da língua-alvo por pressões sociais e políticas. Vejamos em detalhe cada uma dessas demandas e semelhanças por vez:

1) Acomodação dos profissionais e respectivo perfil de oralidade:

dois segmentos têm modelo de seleção distintos e acomodam perfis de oralidade, também distintos. A não exigência de prova oral nos certames a partir de 2010 sugere a não preocupação das instâncias de poder quanto à questão da oralidade na língua-alvo no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. A Cooplem Idiomas e a escola particular adotam sistemas e critérios de seleção dos professores com base na avaliação oral, por ocasião do seu ingresso no magistério. Identifiquei que professores com os três perfis de oralidade (baixa, limítrofe e suficiente) atuam na rede pública regular, enquanto que o ensino de língua cooperativista e a escola particular acomodam somente o professor com perfil de oralidade suficiente.

A modalidade de concursos para contrato temporário, sem prova oral propicia a atuação de profissional com o perfil de oralidade baixa. A escola particular e a cooperativa, ao adotarem modelo de seleção similar mostram a preocupação de identificação perfilar desejável antes de favorecer o ingresso no magistério em suas unidades de operação. Não foi registrada carência de docentes nem na cooperativa, nem na escola particular, enquanto na escola pública regular há indícios de falta de professor de inglês por mais de um ano.

2) Carga horária e a quantidade de alunos em sala de aula: a escola particular acomoda quantidade de alunos por sala em relação à escola pública (até 45), enquanto no sistema cooperativista há menos da metade de alunos por sala (18 - 19). Quanto à carga horária, o modelo operacional da escola pública oferece a disciplina duas vezes por semana, enquanto na escola particular apenas uma vez por semana, a escola de Idiomas tem carga horária quase semelhante à escola pública, pois as aulas são duas vezes por semana, e cada hora/aula da rede pública é igual para o EFII e EM. No entanto, na Cooplem Idiomas, a hora aula é maior entre alguns níveis de ensino, além de divididos em nível básico, intermediário e avançado.

3) Preferência e exigência centradas em duas abordagens de ensino de língua estrangeira: as duas abordagens estão presentes nos três segmentos, a abordagem comunicativa é mais visível na escolha dos professores na rede pública, a abordagem gramatical é a preferida dos agentes primeiros que por sua vez exercem pressão nas escolas. Uma forma de pressões é a demanda dos alunos pelo entendimento de que é assim que ele irá obter melhor rendimento na língua, e a outra pressão ampara o atendimento de “cláusula contratual da escola particular com os agentes primeiro e terceiros” no sentido de prepará-los para as provas do PAS e do ENEM.

4) Alegações para o não uso da língua-alvo por pressões sociais e políticas: a alegação de que os nove fatores sociais e políticos, apontados e identificados no capítulo 4 militam contra o ensino de língua inglesa na rede pública, encontra amparo em alguns dos problemas apontados. Destaco dois desses problemas como potenciais impedimentos para a circulação de insumos bons na sala de língua inglesa da rede pública regular: um é a “subida de turno”, quando sua contratação foi para outro componente curricular, pois não há como o/a regente ensinar na língua-alvo, e o outro é a falta de profissionais do ensino de língua inglesa. Evidenciando, então, que são fatores externos à abordagem do professor, ou seja, os maiores impedimentos não dependem do professor para sua solução, mas sim do Estado.

A maioria das demais causas pode interferir no processo de ensino e aprendizagem, mas não impede que o professor de língua inglesa ensine na língua-alvo e produza os insumos bons necessários para um ensino de línguas de qualidade, conforme alegado pelos professores.

Convergi neste estudo para o entendimento de que se aprende mais e melhor nas Escolas de Idiomas. Por isso, torna-se imprescindível que os profissionais alinhados com perfil baixo, limítrofe e/ou oralidade suficiente aprofundem sua formação na competência linguístico-comunicativa. Eles precisam, por meio dessa formação, despertar o entendimento da importância de ensinar os alunos na língua-alvo e não na língua materna nas escolas do ensino público regular.

O despertar das necessidades do segmento público de oferecer ensino de línguas de qualidade, bem como a cobrança dos pesquisadores de linguística aplicada por medidas para resolver as pendências resultantes dos desafios com a formação dos professores, a superlotação das salas de aula, a falta de professores, a conservação das escolas e políticas públicas eficientes, também não são mais achados novos, e precisam de ações urgentes para reverter o estigma da baixa qualidade no ensino de línguas na escola pública regular. Portanto, é urgente a necessidade de abertura de mais turmas e contratação de maior número de professores para atender a demanda estudantil do EFII e EM.

Finalmente, recomendo apresentação de demanda pela via legislativa federal e distrital para, 1) que os processos seletivos da rede pública contenham obrigatoriamente em seus certames a aplicação de prova oral para o ensino de línguas - com proposta de inclusão da certificação do EPPL no editais - e 2) a inclusão da expressão “disciplina obrigatória” no lugar de disciplina de escolha” (quanto à oferta de língua estrangeira) nos dispositivos das leis que regulamentam o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas.

BIBLIOGRAFIA E REFERÊNCIAS

A I Jornada de Ensino e Aquisição de Línguas: 50 Anos de Abordagem – Retrospectiva Analítica de Anthony a Almeida Filho. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/index.php/abordagem-50-anos>>. Acesso em: 14 set. 2013, 21:25.

ACEVEDO E NOHARA. Monografia no curso de Administração. Guia completo de conteúdo e forma. São Paulo: Atlas, 2010.

ALARCÃO. I. (Org.). Formação reflexiva de professores, estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALMEIDA FILHO, JCP e BARBIRATO, RC (2000). Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, (36). Campinas

ALMEIDA FILHO, JCP. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas, Pontes, 2013.

_____. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor: In Almeida Filho, J.C.P. (Org.). Parâmetros Atuais Para o Ensino de Português como Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 1997, p. 12–28.

_____. O professor de língua estrangeira em formação.3ª. Edição, Campinas, SP Pontes Editores, (2009).

_____. Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de outras Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. A Formação Científica dos Professores de Línguas. 2012, (mimeo).

_____. Linguagem, Linguística Aplicada e Aquisição e Ensino de Línguas: Linhagem e Natureza das Relações. In FREITAS, Déborah de B. A. P. (Org.) Algumas Questões de Linguagem em Ensino, Pesquisa e Extensão: PET – LETRAS; UFRR, Boa Vista: Editora da UFRR, 2012.

_____. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 7ª Edição, 2013.

_____. Competências de Aprendizizes e Professores de Línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BARBIRATO, R. de C. Tarefas Geradoras de Insumo e Qualidade Interativa na Construção do Processo de Aprender Língua Estrangeira em Contexto Inicial Adverso. Originalmente apresentada como Tese de Doutorado. Campinas, 2005.

BOGDAN, R. C., & BIKLEN. S. K. Qualitative research for education: An introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon, Inc, 1982.

BOHN, H. I. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. Linguagem e Ensino, Vol. 3, O. 1, 2000, pgs. 117 – 138.

BORGES-ALMEIDA, Vanessa. Tese de Doutorado. Precisão e complexidade gramatical na avaliação de proficiência oral em inglês do formando em Letras: implicações para a validação de um teste / Vanessa Borges de Almeida. - São José do Rio Preto: [s.n.],2009.

CANALE, M & Swain, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: Applied Linguistics. Chapter 1 From Communicative competence to communicative language pedagogy. Oxford: Oxford University Press, 1983.

CHAGURI, J. de Paula & TONELL, J. R. A. Perspectivas Educacionais e Ensino de Línguas. Londrina: EDUEL. Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2014

CHIZZOTTI, A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006

CONSOLO, D. A. (1996). Classroom Discourse in Language Teaching: a Study of Oral Interaction in EFL Lessons in Brazil. Unpublished PhD thesis. CALS, The University of Reading, UK.

_____, (2011) D. A. On student engagement in whole-class oral interaction: From classroom discourse and sociocultural aspects to implications for language learning. Ilha do Desterro Florianópolis nº 41 p.041-060 jul./dez. 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L. & GIMENEZ, T. (Orgs.) Teaching English in Context: Contextualizando o Ensino de Inglês. Londrina: UEL, 2006.

FERNÁNDEZ e RINALDI FIGUEIRA, C.D.S. Crianças alfabetizadas aprendendo língua estrangeira. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. Brasília, 2002.

FREEBODY, P. Métodos e Metodologias: Etnografia, Estudo de Caso e Pesquisa-ação Pesquisa Qualitativa em Educação: Interação e Prática: Editora Sage, 2003.

GARDNER, R.; LAMBERT, W.E. Attitudes and motion in second language learning. Rowley: Newbury, 1972.

GUNTER, H. Como Elaborar um Questionário (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, No. 01) Brasília, DF: UNB, Laboratório de Psicologia Ambiental. Disponível em: <www.psi-ambiental.net/pdf/01Questionário.pdf>. Acesso em 17 sep. 2003, 19:40:00.

HELB – Linha do Tempo sobre a História do Ensino de Línguas no Brasil. História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos. Revista HELB, volume 01, 2007. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=98:historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos&catid=1022:ano-1-no-01-12007&Itemid=12>. Acesso em: 13 jan. 2013, 22:43:15.

MANZATO, J. A & SANTOS, A.B - A Elaboração de Questionários na Pesquisa Quantitativa.[2011 ou 2012]. [S.l: S.n.]

MASTRELLA-de-ANDRADE, M.R. Quem Aprende e Onde se Ensina Inglês? Desafios do Ensino da Competência Linguístico-Comunicativa na Formação Docente. Signum: Linguística. Londrina, n. 14/1, p. 345 – 362, junho, 2011.

MENEZES, V. L. de PAIVA, O (UFMG) A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa. [fragmento] In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84

MOURA FILHO, A formação de Professores de Línguas: Novos Olhares – Volume I. Basta de Clamarmos Inocência: A Formação Reflexiva do Professor Contemporâneo de Línguas, 2009.

_____. Pelo Inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Originalmente apresentado como Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

O'COONELL, D. M, Formação do Professor: Da teoria à Prática, Letras & Letras, Uberlândia, 23 (1) 103 – 110, jan/jun 2008

PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de inglês. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, 1997. p. 9-17

PINA, Sandro Luiz Costa. A Utilização da Língua Materna no Ensino de Inglês/LE em Níveis Iniciais no Contexto de uma Escola Pública de Línguas. Originalmente apresentada como dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Brasília. Universidade de Brasília, 2004

ROCHA, C.H. O Ensino de Línguas para Crianças: refletindo sobre princípios e práticas, 2008.

RODRIGUES, Janine Marise da Veiga. Crenças e Experiências de Aprendizagem de LE (Inglês) de Alunos de Centros Interescolares de Línguas:

Um Estudo de Caso. Originalmente apresentada como dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

SANTOS, L. I. S. Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente. Originalmente apresentada como Tese de Doutorado. (falta Uni, lugar e ano)

SILVA, V.L.T. da, Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras / LE / [s.n.], 2000. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

SILVA, M. V. Alimentação na escola como forma de atender as recomendações nutricionais de alunos dos CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPS). In: Caderno de saúde pública, Rio de Janeiro, v.14 n.1 p171-180, 1998.

STRAUSS, A. & CORBIN, J. Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc, 1990.
Teixeira da Silva, V. L. Fluência Oral:Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras/LE, UNICAMP, 2000. Tese de doutorado.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (Org.) Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões. Campinas: Pontes/Artelíngua, 2004.

VIEIRA- ABRAHÃO, M. H. V. & BARCELLOS, A. M. F. (Org.) Crenças e Ensino de Línguas: Foco no Professor, no Aluno e na Formação de Professores. Campinas: Pontes, 2006

Com proficiência baixa em inglês, Brasil fica estagnado em ranking. Disponível em: <<http://let.unb.br/pgla/?p=4448>>. Acessado em: 10 mar. 2015, 13:51.

LDB- Lei de Diretrizes Básicas,7ª. Edição 2012, Mesa da Câmara dos Deputado, 54ª Legislatura | 2ª Sessão Legislativa | 2011-2015

O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira Elaborado com exclusividade para o Conselho Britânico pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE, 1ª Edição, São Paulo, 2015

País tem um dos piores índices de proficiência em inglês no mundo. Baixo aprendizado na rede pública traz prejuízos a alunos. Disponível em: http://tribunadoplanalto.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16248:ensino-de-ingles-um-engodo-no-brasil&catid=60:escola&Itemid=8. Acesso em: 25mar. 2015, 10:16

APÊNDICE

Apêndice 1- Questionário Piloto

Fonte: Elaborado pela autora.

Apêndice 2- Segundo questionário

Fonte: Elaborado pela autora.

Apêndice 3- Questionário *on-line* Survey Monkey

Fonte: Elaborada pela autora.

Apêndice 4- Depoimento dos professores participantes

Fonte: Elaborado pela autora.

Apêndice 5 - Termo de consentimento livre e esclarecido

Fonte: Elaborado pela autora.

ANEXOS

Anexo 1 - Documento do MEC datado de 24/02/2015

Fonte: MEC/INEP

Anexo 2 - Documento da SEDF datado de 09/02/2015

Fonte: SEDF/GDF

Anexo 3 - Documento da SEDF datado de 04/04/2015

Fonte: SEDF/GDF

Anexo 4 - Edital de Concurso publicado em 04/09/2013

Fonte: SEAP/IBFC

Anexo 5 - Edital de Concurso publicado em 13/05/2014

Fonte:IADES

Anexo 6 - Edital de Concurso publicado em 02/06/2010

Fonte: DOF/DF

Anexo 7 - Documento da SEDF Coordenadores/Inglês

Fonte: SEDF/GDF

Anexo 8 - Documento SEDF Quantitativo de alunos por turma

Fonte: SEDF/GDF

Anexo 9 - Documento GDF Carga horária de inglês

Fonte: SEDF/GDF

Anexo 10 - Material didático criado na rede pública para a 6ª série

Fonte: SEDF/GDF/ (Centro de Ensino Observado em 11/2014)