

OS DISCURSOS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA ESCOLA PÚBLICA SOBRE OS DISCURSOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: ANÁLISE ENUNCIATIVO-DISCURSIVA DE UM (IN)TENSO DIÁLOGO

Renata Helena Pin PUCCI*

- **RESUMO:** O presente estudo apresenta um levantamento de pesquisas na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa que abordaram a temática dos documentos oficiais na relação com a prática do professor de inglês da escola pública, trazendo à tona os discursos desse sujeito. Com o objetivo de analisar como os discursos dos documentos oficiais vêm sendo apropriados pelos professores de inglês da rede pública, segundo as pesquisas da área, este trabalho fundamenta-se teoricamente na perspectiva da formação discursiva e social do sujeito, a partir da teoria bakhtiniana de apropriação dos discursos. As análises dos enunciados dos professores indiciam que os direcionamentos dos documentos não apresentam aderência ao contexto concreto da prática docente, são compreendidos pelos professores como estranhos à sua realidade e ineficientes na conjuntura em que atuam. Os discursos oficiais apresentam-se para os professores como a palavra autoritária, que remete a uma alta esfera, distante da esfera do contato familiar. Como observado, a dissintonia entre os discursos dos documentos oficiais e os discursos dos professores relativos à sua prática tende a continuar devido ao distanciamento dos docentes das instâncias de planejamento e organização das aulas, da escolha do material e do conteúdo adequado para seus alunos.
- **PALAVRAS-CHAVE:** discurso dos documentos oficiais; professores de língua inglesa; análise enunciativo-discursiva.

Introdução

Neste trabalho, partimos do pressuposto que o sujeito é constituído no meio social, na relação com a alteridade e através da mediação semiótica, assim, nos fundamentamos na formação discursiva e social do sujeito, a partir da perspectiva bakhtiniana de apropriação dos discursos.

* Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Piracicaba - SP, Brasil. ORCID: 0000-0002-8880-4243. renata_pucci@hotmail.com.

Na perspectiva de Bakhtin (2006, 2010), a apropriação dos discursos alheios é um processo complexo, uma vez que os discursos não são neutros, mas sim povoados de intenções e acentos, e o sujeito, na cadeia da comunicação discursiva, tenta submetê-los à sua própria intenção. Faraco (2009, p. 84) explica a constituição do sujeito dialógico na concepção bakhtiniana, para o qual a realidade linguística se apresenta como “um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas – relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de interseções e hibridizações”. O sujeito, continua o autor, imerso nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, constitui-se à medida que assimila concomitantemente as vozes sociais e suas inter-relações dialógicas (FARACO, 2009).

Destarte, considera-se os discursos dos sujeitos uma profícua fonte de investigação, pois trazem consigo marcas do contexto histórico, cultural e social onde foram forjados. Nesse sentido, voltando-nos para o campo do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras observamos a ampla variedade de discursos aos quais os professores de língua inglesa respondem, como as influências de correntes metodológicas e práticas de ensino presentes em seu cotidiano profissional, nos livros e materiais didáticos e nos documentos oficiais.

Esses discursos são enviesados por diferentes concepções de linguagem que embasam o fazer pedagógico dos professores (seja o ensino tradicional de línguas, baseado no estudo de conceitos e na memorização lexical ou o ensino que toma o texto como objeto de estudo) e perspectivas ideológicas (discursos hegemônicos ou contra hegemônicos), compondo o conjunto de discursos que participam da formação do sujeito professor. Sendo esse sujeito professor da escola pública, somam-se a esses discursos os que caracterizam o ensino de língua estrangeira nesse espaço, considerado inadequado para o aprendizado do idioma. As pesquisadoras Cox e Assis-Peterson (2007, p. 11) sintetizam o discurso da ineficiência do ensino do inglês que cerca a escola pública: “Na escola pública, os alunos não têm. Falta tudo. O cenário é de malogro: lugar de alunos que não aprendem, de professores que não sabem a língua que ensinam, de pais que não se preocupam com a educação dos filhos e de metodologias que não funcionam.”

Nesse universo discursivo que envolve a prática do professor de inglês da escola pública, interessa-nos observar como os discursos dos documentos oficiais vêm sendo apropriados pelos professores de inglês da rede pública, segundo as pesquisas da área. Nosso principal foco são as pesquisas que abordam o Currículo do Estado de São Paulo e o Material que o acompanha (os Cadernos do Aluno e do Professor)¹.

¹ Em 2008, a rede estadual paulista lança o programa “São Paulo Faz Escola”, que contou com materiais didáticos para estudantes e orientações didáticas e metodológicas para professores, além de documentos com a definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade e em todas as áreas e disciplinas curriculares. A título de esclarecimento adicional, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), os Estados fazem a (re)elaboração de seus currículos. No Estado de São Paulo tem início a elaboração do Currículo Paulista, homologado em agosto de 2019, quando inicia-se a fase de elaboração de novos materiais de apoio aos educadores e alunos. Maiores informações disponíveis em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em 02 fev. 2020.

Esse estudo, portanto, é de caráter bibliográfico e traz um levantamento de estudos na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa, desenvolvidos entre 2000 e 2018, que abordaram a temática dos documentos oficiais na relação com a prática do professor de língua inglesa da escola pública, trazendo à tona seus discursos.

O presente artigo está organizado de maneira que a teoria bakhtiniana fundamenta nosso olhar para os discursos dos professores, que são abordados, com vistas ao objetivo proposto, partindo da concepção de Bakhtin de que todo enunciado concreto se volta para um objeto já valorado. “Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações” (BAKHTIN, 2010, p. 36). Nesse sentido, os discursos dos professores, e nosso próprio discurso, sobre os discursos dos documentos oficiais para o ensino de Língua Inglesa, fazem parte de uma tessitura discursiva, construída em determinado momento social e histórico, sobre esse determinado objeto da enunciação, fazendo ativamente parte do diálogo social (BAKHTIN, 2010).

Essa concepção teórica ampara, assim, toda a construção do presente texto, desde a aproximação com os discursos dos professores trazidos pelos estudos. O artigo inicia com conceitos da fundamentação teórica de Bakhtin, focando nosso olhar para os discursos dos professores de língua inglesa e a costura dos discursos apresentados com a teoria aparece explícita nas Considerações Finais.

Após a apresentação do aporte teórico, damos continuidade ao texto construindo um panorama mais amplo, discorrendo sobre o que dizem as pesquisas que tratam dos discursos oficiais de línguas estrangeiras, analisam documentos e contemplam também o que dizem os professores. Os documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras trazidos por esses estudos foram os desenvolvidos em âmbito federal, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – PCNs (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCNEM (BRASIL, 2006). Para essa etapa, realizamos um levantamento bibliográfico nas bases de dados: Scielo; Portal de Periódicos da Capes; Banco de Dissertações e Teses da Capes; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), incluindo estudos desenvolvidos entre 2000 e 2018.

Posteriormente, analisamos as pesquisas levantadas que tematizam o Currículo do Estado de São Paulo e trazem as vozes dos professores da rede estadual paulista para compreendermos como os discursos oficiais são apropriados pelos docentes. Esse levantamento incluiu estudos realizados entre 2010 e 2018, buscados nas bases de dados acima mencionadas. Os trabalhos foram selecionados para leitura e aqueles considerados mais relevantes compuseram o presente texto. Pelo período que nosso levantamento abrangeu, não nos referimos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a partir da qual os documentos oficiais aqui referidos estão sendo substituídos ou adaptados (BRASIL, 2017).

Por fim, tecemos as considerações finais, no diálogo com o aporte teórico balizador de nossas análises.

Focando o olhar para o discurso dos professores de língua inglesa

Em uma perspectiva enunciativa da linguagem, fundamentada em estudos de Bakhtin (2006, 2010) e Volóchinov (2017), a consciência é formada no processo de interação social e “só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 95). Nessa concepção, o sujeito é constituído na alteridade, em determinado contexto sócio-histórico e cultural.

A consciência se forma e se realiza no material sógnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97-98).

No meio social, o sujeito se apropria das palavras dos outros, com sua expressão e seus valores, e essas palavras são assimiladas e reelaboradas, formando, a partir desse universo de palavras alheias, seu universo discursivo próprio. Segundo Bakhtin, tomamos consciência de nós mesmos através dos outros: “Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros [...] deles eu recebo as palavras, as formas e tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo [...]” (BAKHTIN, 2006, p. 173-174).

No constructo teórico de Bakhtin, o sujeito é completamente social e também singular, pois a apropriação dos signos ideológicos nunca é mecânica, há uma interação viva entre os sujeitos e as vozes sociais que os constituem. Faraco (2009, p. 86-87) explica:

Pode-se dizer que para o Círculo (de Bakhtin), o sujeito é social de ponta a ponta (a origem do alimento e da lógica da consciência é externa à consciência) e singular de ponta a ponta (os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, porque cada um é um evento único do Ser).

Para olhar para os discursos dos professores, partimos da compreensão do processo de formação discursiva do sujeito, conforme se apresenta nas obras dos autores aqui abordados. Nessa perspectiva, a experiência discursiva de cada indivíduo é construída na contínua interação com os enunciados individuais dos outros, Bakhtin (2006) caracteriza esse processo como assimilação das palavras dos outros, um processo que implica um grau criador. As palavras alheias “trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2006, p. 295).

As palavras adentram nosso discurso na forma de enunciados concretos, “se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas

um enunciado expresso por uma palavra” (BAKHTIN, 2006, p. 290). Ao trazer à baila a concepção de enunciado, Bakhtin (2006, p. 274) esclarece que este é a “*real unidade da comunicação discursiva*”. O enunciado tem seu sentido pleno dentro de determinado contexto, dirige-se a alguém e suscita uma posição ativo-responsiva: de concordância, divergência, de simpatia ou rejeição. Para o autor, “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo” (BAKHTIN, 2006, p. 296), isso quer dizer que os enunciados fazem referência uns aos outros, respondem a outros enunciados pertencentes à determinada esfera discursiva, o que significa que ao tomar uma posição, o sujeito o faz na relação com outras posições sobre dado assunto.

Neste esteio, o objeto de discurso do falante já foi falado, discutido, refutado, explicado, avaliado, ou seja, “nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes” (BAKHTIN, 2006, p. 300). Por ser um elo na cadeia da comunicação discursiva, todo enunciado é ligado a outros enunciados que o precederam, inclusive sobre o objeto de discurso do falante. Assim, podemos conjecturar que os professores de língua inglesa, ao se referirem aos discursos dos documentos oficiais que orientam sua prática, falam de um objeto já valorado, respondem a outros enunciados da mesma esfera discursiva.-

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios ideológicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. (BAKHTIN, 2010, p. 86).

Consideramos importante ressaltar que, pela sua dialogicidade interna, todo enunciado sobre determinado objeto é construído a partir da interação e do encontro com outros discursos sobre ele, mas também é orientado para os enunciados subsequentes. O falante constrói seu enunciado considerando o seu *endereçamento*, ou seja, para quem se dirige o enunciado, esperando deste (que pode ser desde um interlocutor direto do diálogo até um outro não concretizado) uma resposta. “Todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada” (BAKHTIN, 2010, p. 89). Na perspectiva bakhtiniana, a compreensão do enunciado é sempre ativamente responsiva, inclui o juízo de valor e é de índole dialógica. O ouvinte, ao compreender o significado do discurso, ocupa sua posição ativo-responsiva em relação a este: discorda ou concorda com ele, o completa ou prepara-se para usá-lo.

Nessa teoria, a compreensão implica uma avaliação, elas são simultâneas e constituem um todo integral. O sujeito da compreensão enfoca o objeto com uma visão formada de mundo, um ponto de vista e posições que determinam sua avaliação, assim, a compreensão completa do enunciado é ativa e criadora. Esse é o processo de produção de sentidos. Segundo Bakhtin (2006), o sentido sempre responde a algo, pois uma vez compreendido o enunciado, nos contextos concretos, nos posicionamos

em relação a este, elaboramos sentidos em resposta aos enunciados que não nos são indiferentes, voltamo-nos a eles com nossas contrapalavras.

Assim, focamos nosso olhar para os discursos dos professores de língua inglesa que atuam na escola pública e são orientados por documentos oficiais que norteiam sua prática, percebendo que esses discursos são enunciados que emergem em situações concretas, dentro de um horizonte social que se refere à criação ideológica de determinado grupo social e de determinada época, portanto, se apresentam em um contexto ideológico preciso, e também vívido e dinâmico (BAKHTIN, 2010). Esses sujeitos, vivendo e atuando em determinado contexto histórico e cultural, marcado por “[...] modelos e heranças com os quais se confrontam; pelas inúmeras prescrições e coerções relativas às políticas educacionais, à organização das escolas, à carreira, aos programas de ensino, entre outras; pelas comunidades que atende; pelas tarefas que se apresentam” (CRUZ, 2013, p. 30), se apropriam dos discursos dos documentos oficiais, dando sentidos a eles, em um (in)tenso diálogo.

Os discursos dos documentos oficiais

A partir da leitura das pesquisas que abordam os discursos dos documentos oficiais de línguas estrangeiras, analisam os documentos e contemplam também a apreensão desses discursos pelos professores, encontramos estudos que apreciam os documentos como desejáveis balizadores da prática docente (AMO, 2008, por exemplo) e também aqueles que criticam o descompasso dos documentos face à prática dos docentes na educação básica (como em ROCHA, 2017).

Os documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras trazidos pelos estudos escolhidos para apreciação foram os desenvolvidos em âmbito federal, são eles: os PCNs do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), os PCNs do Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 2000), o PCN+ do Ensino Médio (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCNEM (BRASIL, 2006).

Esses documentos, apesar das críticas, discussões e divergências que fomentam, fundamentaram a educação básica e participaram na definição das políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil até este momento. Observa-se que, referente ao Ensino Médio, diferentes documentos foram formulados em um curto espaço de tempo, na tentativa de atualizar as diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras. Tanto os PCNEM, quanto o PCN+ sofreram recorrentes críticas, o que ensejou a criação das OCNEM, segundo explica Silva (2015, p. 10): “a linguagem demasiadamente teórica dos PCNEM e o teor prescritivo dos PCN+ Ensino Médio fizeram com que esses documentos perdessem visibilidade ao longo dos anos, gerando, assim, a necessidade da elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio”.

Autores que se ocuparam da tarefa de analisar os documentos apontam algumas diferenças nas abordagens e no foco do ensino de língua estrangeira. Miranda (2005),

ao realizar a leitura articulada dos PCNs do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, observa que esses documentos seguem uma mesma linha teórica, ressaltando a importância do ensino significativo da língua estrangeira com foco na comunicação, no entanto, os documentos apresentam propostas distintas: enquanto os PCNs do Ensino Fundamental enfocam o desenvolvimento da habilidade de leitura, os PCNs do Ensino Médio trazem como objetivo o desenvolvimento da competência comunicativa na língua estrangeira de maneira geral. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio encontramos a orientação para o desenvolvimento das habilidades linguísticas como práticas culturais contextualizadas e a introdução das teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) no ensino de línguas. Compreendemos que os documentos para o ensino de línguas estrangeiras sofrem variadas influências do âmbito social, histórico e cultural onde foram forjados, assim, trazem correntes ideológicas, questões de abordagens no ensino e aprendizagem de línguas e concepções de linguagem diversas, nem sempre harmônicas.

No sentido de alguma convergência, no entanto, percebe-se que quanto aos objetivos para o ensino de uma língua estrangeira há a orientação para uma formação que possibilite ao aluno agir no mundo discursivamente, tendo em vista as diversas situações comunicativas da vida social. Os documentos trazem a prerrogativa do ensino para além da instrumentalização linguística, que deve estar atrelado a práticas que reforcem o caráter formativo da disciplina.

Todavia, ensinar para além das estruturas e dos aspectos formais da língua (como os tópicos gramaticais), implicaria uma visão não apenas instrumental da língua estrangeira. A concepção sociointeracional (nos PCNs) e discursiva (nas OCNEM) de linguagem embasam teoricamente os documentos, porém, de acordo com os estudos, ainda não predominam na prática docente. Em pesquisa que privilegiou o ensino de língua inglesa no contexto do ensino médio, Lima (2012) buscou compreender se a perspectiva dos professores se articulava com as recomendações documentais. Os resultados do estudo apontam para uma apreensão do ensino de inglês com objetivos voltados especificamente para usos instrumentais e não se verificou “indícios de que o inglês instrumental é trabalhado em aliança à orientação para a cidadania” (LIMA, 2012, p. 108). Essa pesquisa, como tantas outras (por exemplo, ROCHA, 2006; SOUSA, 2006; PUCCI, 2017), ressalta que, para os professores, a relevância do domínio do inglês está na possibilidade de inserção do aluno no mercado de trabalho. Sendo assim, os aspectos instrumentais se sobrepõem aos aspectos sociais e culturais pelos quais advogam os documentos, ou seja, os objetivos formativos trazidos pelos documentos, visando à formação integral do aluno como cidadão, ainda não são reconhecidos pelos professores como primordiais no ensino de línguas. O conteúdo linguístico mostra-se para os professores, além de necessário e mais importante, aquele que faz parte da rotina da prática do professor, como observado em Costa (2013), ao investigar as práticas discursivas de professores de língua inglesa de escolas públicas buscando

analisar suas crenças e representações sobre a formação continuada. Nesse estudo, um dos sujeitos relata²:

Olha, quando eu falo que eu sou totalmente confiante para dar aula é no conteúdo específico, entendeu? Então se me falar assim, professora, está precisando de você ali para repor aquela aula ali, o professor faltou, você vai dar Voz Passiva, eu só dou uma olhadinha no conteúdo e vou para a sala e dou né. Agora está precisando ali para dar Discurso Indireto, eu só dou uma olhadinha rapidíssimo e vou para a sala e dou aula, eu não fico preparando aula, o pessoal até fala assim, você não prepara aula não? Eu não, eu vou para a sala, pego a matéria e vou embora. (COSTA, 2013, p. 126).

Estudos que relacionam os discursos dos professores com o texto dos PCNs (SOUSA, 2006; REIS *et al.*, 2008; SALDANHA, 2015) pontuam a reprodução do ensino focado na gramática em sala de aula de língua inglesa, apesar da proposta dos PCNs contemplar outros aspectos, além do linguístico, no ensino de um idioma. Cabe lembrar, contudo, que os PCNs de Língua Estrangeira do ensino fundamental, ainda que adotem a abordagem interacionista de linguagem, privilegiam a habilidade de leitura no ensino de língua estrangeira, alegando, em uma postura preconceituosa (PAIVA, 2003), que os alunos da escola pública têm menores chances de exercer a oralidade da língua, além de reiterar os problemas da escola (e também dos professores) em oferecer um ensino que contemple todas as habilidades em língua estrangeira. Esse discurso é apropriado e enunciado pelos professores. Saldanha (2015, p. 15) observou nos discursos dos professores participantes de seu estudo uma preferência no ensino da leitura e da escrita, as respostas dos sujeitos “revelam o pensamento de que é mais viável se trabalhar o inglês instrumental nas escolas públicas, por vários fatores. E é exatamente esse o discurso que está presente nos PCN-LE”. Em Sousa (2006, p. 35), observamos a justificativa para o ensino com ênfase na escrita que corrobora aquela trazida pelos PCNs, como relata uma professora “[...] são poucos os casos que você percebe que o aluno vai fazer uma prova oral. Geralmente as provas são escritas, então a minha maior preocupação é com a linguagem...é com a compreensão de texto.”

Outro aspecto contemplado nas pesquisas é a relação dissonante entre o prescrito nos documentos oficiais e a prática docente. Os estudos listam desde as condições concretas da prática do professor de inglês às insuficiências formativas dentre os fatores que dificultam a concretização das orientações dos documentos oficiais. Com relação às condições de trabalho dos professores que se apresentam como empecilhos para a prática docente conforme postulam os documentos estão: o número elevado de alunos por sala, carga horária excessiva de aulas, falta de recursos didáticos, além da falta

² As falas dos professores são citadas tais como foram transcritas nos trabalhos originais, incluindo as palavras ou trechos em letras maiúsculas, itálico, negrito ou sublinhado e o uso de aspas. Nossas intervenções consistem apenas em colchetes ([...]) indicando corte das falas.

de tempo e oportunidades para as discussões acerca do conteúdo dos documentos, a questão salarial e a desvalorização da língua estrangeira no currículo (MIRANDA, 2005; MACAU, 2006; ARAGÃO, 2010). Um professor de inglês do ensino fundamental, sujeito da pesquisa de Miranda (2005, p. 71), que trabalhava há seis anos na rede pública, com carga horária de 42 horas de aula semanais, ilustra algumas dificuldades:

Infelizmente um professor que necessita ter 42 horas/aulas semanais para ter um salário razoável, não consegue fazer um trabalho adequado à realidade com um bom planejamento de suas aulas. Há falta de tempo para preparar as atividades compatíveis aos objetivos. Os professores nessa situação estão preocupados com a aprendizagem dos seus alunos “faz o que pode”, mas está consciente que seu papel está falho e incompleto. Sei que na verdade, a falha não está nos PCNs, pois por meio deles, entre outras coisas, pode-se relacionar o que se aprende na escola à vida real fora dela. Talvez as condições de trabalho ainda precisam ser repensadas, o que não compete aos PCNs (infelizmente).

No aspecto formativo, estudiosos pleiteiam que a formação de professores é um dos fatores que pode influenciar na mudança ou manutenção de paradigmas no ensino (MENDONÇA, 2006), desse modo, os principais parâmetros para a formação docente deveriam recair sobre as funções exigidas dele na educação básica, segundo os documentos que a fundamentam (COSTA, 2012). Neste esteio, Borba e Aragão (2012) reafirmam a importância da atenção à formação inicial e continuada do professor de língua inglesa para atuar segundo as demandas dos documentos que devem seguir. As OCNEM, por exemplo, constroem determinado perfil para a plena atuação do professor de línguas estrangeiras:

Esse perfil envolve atuar no contexto das novas tecnologias, obter postura e currículo diferenciado, desenvolvimento do senso crítico e político adequado ao conhecimento gerado por novas formas de lidar com a comunicação, com o conhecimento, bem como uma preparação para construir ambientes pedagógicos voltados para o desenvolvimento da cidadania a partir da educação pelas línguas estrangeiras. (BORBA; ARAGÃO, 2012, p.234).

Os autores pontuam que há um distanciamento entre o perfil do professor na realidade da sala de aula e o perfil do professor requerido pelo texto oficial, fato reconhecido no próprio texto das OCEM que afirma a necessidade de mudança na formação do professor em relação ao uso das novas tecnologias. Os professores reconhecem a importância das novas tecnologias no ensino de língua inglesa, como apreciamos no depoimento da professora Clara (COSTA, 2013, p. 70):

O ensino e aprendizagem no contexto sócio-histórico atual requerem o uso de novas tecnologias, novas técnicas. A razão são as mudanças na forma em que os jovens se relacionam na atualidade, eles têm uma facilidade enorme com essas tecnologias. O professor precisa estar a par dessas mudanças, dessa forma a sala de aula precisa adequar-se também. O uso de novas tecnologias acaba reforçando a interação social entre os alunos e professores.

Também são reconhecidas pelos docentes as limitações tecnológicas das escolas e o despreparo para lidar com as novas tecnologias em geral. Borba e Aragão (2012, p. 238) concluem que não é suficiente “o envio de textos com orientações curriculares para as escolas, mas se fazem necessárias formas estruturadas de mediação deles junto com os professores em serviço e em formação inicial nas universidades”.

A mediação a que se refere os autores acima é de suma importância para a compreensão da função social das línguas estrangeiras na escola pública, para o processo de ensino e aprendizagem e para a formação dos alunos, pois o reconhecimento restrito da função do ensino da língua estrangeira implica prejuízos na formação integral almejada para os alunos, qual seja, “uma formação que prepara os sujeitos educandos para atuarem não apenas junto às forças produtivas, mas que acima disso, prima pela apropriação de um conhecimento que abrange as relações sociais e à prática social nos diversos âmbitos da sociedade” (MIRANDA, 2015, p. 18).

Desse modo, a partir de nosso olhar para os discursos, dos documentos oficiais e dos professores, reconhecemos que os documentos tendem a colocar grande peso na atuação do professor para o cumprimento de suas exigências e, não ocasionalmente, ignoram completamente as condições de trabalho dos docentes, instaurando assim “uma política do fingimento”, como explica Oliveira (2011, p. 84-85): “criar leis e regulamentações para reger o sistema público e não prover os meios para que a lei se concretize é uma política do fingimento”.

As pesquisas analisadas apontaram para:

1) o distanciamento do discurso teórico e quimérico dos documentos face à prática docente, como explicitado por um professor, que não reconhece sua realidade no prescrito: “as propostas feitas pelos PCNs foram elaboradas por pensadores estrangeiros, os quais não possuem uma realidade igual a nossa” (MIRANDA, 2005, p. 71);

2) as insuficiências da formação;

3) as (más) condições de trabalho, como relata outro professor: “dou mais ênfase à escrita. Por falta de material e de disciplina (45 a 50 alunos por classe); uso pouco a parte oral” (SOUSA, 2006, p. 35). Essas conclusões, recorrentes nas pesquisas, configuram-se em circunstâncias que não deixam muita escolha para o professor no ato de ensinar inglês, a visão utilitária da língua sobressai-se em sua prática, mesmo que o docente reconheça outras necessidades para o ensino de língua inglesa.

Compreendemos que para a construção de uma outra visão acerca do ensino de línguas estrangeiras, menos utilitarista, debater a questão também é fundamental. Como

revelam estudos (ZACCHI, 2003; SOUSA, 2006), a construção de um pensamento crítico no ensino de línguas ainda é pouco visível nas falas dos professores, os quais visualizam a aprendizagem de inglês como uma necessidade natural e buscam convencer os alunos dessa importância, argumentando a onipresença do inglês no cotidiano dos alunos e sua relevância para o ingresso no mercado de trabalho. O ensino de línguas estrangeiras a partir de uma abordagem de letramento crítico permeia os documentos (PCNs e OCNEM) e sua apropriação pelos professores os ajudariam a repensar suas aulas e, por meio da reflexão crítica, ampliar o olhar sobre os modos de usar a escrita e a leitura em língua inglesa na atualidade (COSTA, 2012). Contudo, para que essa concepção de ensino venha a se materializar nas escolas, os professores devem ter estudado, se informado e refletido sobre ela, o que demandaria um investimento conjunto por parte do Estado, das escolas e dos professores, “para que se possa possibilitar de fato uma formação emancipatória que não dispense, mas que não se restrinja à preparação para o ingresso no ensino superior nem tampouco ao mundo do trabalho” (BEZERRA; JOVANOVIĆ, 2014, p. 131-132).

Os discursos dos documentos oficiais para o ensino de Língua Inglesa no Estado de São Paulo na apropriação dos professores

Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o programa São Paulo Faz Escola objetivou a unificação do currículo escolar das escolas estaduais. Através do programa foi implantado o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, “formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos”³.

No ano de 2008, começou a ser implementada a nova proposta curricular com a distribuição dos Cadernos do Professor, organizados por disciplinas, série e bimestre, que contemplavam as orientações gerais para a organização das aulas, avaliação e recuperação dos alunos. Em 2009, incluiu-se ao material didático pedagógico os Cadernos do Aluno e no ano de 2010, a proposta curricular passou a ser o Currículo Oficial do Estado de São Paulo⁴.

Para o ensino de Língua Estrangeira Moderna, ocorre a mudança da abordagem de ensino com fundamentos na abordagem comunicativa para a perspectiva de ensino focada nos letramentos múltiplos. O ensino da língua estrangeira baseado no letramento propõe articulações entre o saber e o fazer, o sistema linguístico e a escrita, o aprender e a reflexão sobre a aprendizagem, sendo assim, o Currículo de Língua Estrangeira Moderna pontua que “é necessário que o texto (oral ou escrito), entendido como

³ Site eletrônico da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/sao-paulo-faz-escola>. Acesso em: 21 ago. 2018.

⁴ Breve histórico da implementação do Currículo do Estado de São Paulo foi desenvolvido nos seguintes trabalhos, dentre outros: Bernardino (2010) e Catanzaro (2012).

manifestação concreta do discurso, ocupe lugar central na ação pedagógica e deixe de ser trabalhado como material para mera tradução ou como pretexto para o estudo da gramática” (SÃO PAULO, 2011, p. 108).

Materiais que acompanham o Currículo, como o Caderno do Professor e o Caderno do Gestor, ressaltam que as orientações e propostas dos Cadernos (Professor e Aluno) podem ser usadas como suporte e material de apoio, com o objetivo de auxiliar os professores no planejamento, organização e realização das aulas. No entanto, estudos apontam que o material é fundamentalmente prescritivo e voltado para organizar, fundamentar e dirigir o trabalho do professor. O Currículo de Língua Estrangeira Moderna (LEM) – Inglês, por exemplo, traz os Fundamentos para o ensino de Língua Estrangeira Moderna, a organização dos conteúdos básicos para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e a organização dos conteúdos básicos para o Ensino Médio, onde justifica e apresenta os conteúdos escolhidos; traz, ainda, os princípios metodológicos que norteiam o desenvolvimento dos conteúdos de língua inglesa propostos para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio:

No desenvolvimento dos conteúdos de língua inglesa propostos para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio, destacam-se três princípios metodológicos. Primeiramente, a ênfase é dada à compreensão e à interpretação de significados (dos textos lidos, dos textos escritos, da participação nas atividades e na resolução de problemas de modo colaborativo etc.) por meio, principalmente, da ampliação dos esquemas interpretativos e do repertório lexical dos alunos. [...] Em segundo lugar, o estudo das características e da organização de diversos textos adquire relevância no desenvolvimento dos conteúdos. [...] Por fim, o ensino e a aprendizagem ocorrem de forma espiralada: os alunos têm contato com o objeto de estudo (textual, lexical ou estrutural) diversas vezes, em momentos e contextos diferentes, de modo a gradualmente ampliar e reelaborar seu conhecimento. (SÃO PAULO, 2011, p. 111).

Neste esteio, pesquisadores refletem acerca dos efeitos da prescrição sobre a autonomia do trabalho docente. Pinhel-Aguilera (2013) infere que o papel do professor pode se reduzir a técnico, caso o material seja utilizado como único recurso de ensino, conduzindo as decisões dos docentes em detrimento das reais necessidades e interesses dos alunos. Essa situação seria propiciada pela uniformidade do conteúdo e da abordagem proposta nos Cadernos, que reduz a iniciativa dos professores. Confuorto (2015), analisando o discurso dos documentos oficiais para o ensino de línguas estrangeiras, afirma que o discurso dos documentos produz um efeito de homogeneização do fazer docente, efeito potencializado quando há um currículo que prescreve a ação do professor e o coloca como transmissor de conteúdo. A autora indaga:

A política curricular implantada em São Paulo tem um claro objetivo na padronização. Um exemplo são os Cadernos do Professor, parte integrante da PCLEM-Inglês (2008). O que são eles se não uma volta, um retorno ao ensino instrucional, em que o professor é apenas um elemento transmissor e o aluno, receptor? (CONFUORTO, 2015, p. 53).

A possibilidade do desenvolvimento da autonomia do aluno para a construção de conhecimento e o estímulo à reflexão também é tematizado pelas pesquisas. Kina (2014), em pesquisa voltada ao tratamento dado pela Proposta Curricular do Estado de São Paulo às práticas de leitura em língua inglesa, observou que as atividades de leituras sugeridas propiciavam aos alunos os papéis de receptores de informações e reprodutores de discursos do material didático, não oferecendo o espaço para suas próprias elaborações e compreensão acerca das leituras realizadas. Borges (2015), voltando-se para a proposta de formação de leitores almejada pelo Currículo, analisa que embora o documento tenha por objetivo, no ensino da língua inglesa, o desenvolvimento das competências leitora e escritora, o acesso às práticas autênticas e a conscientização do contexto de produção dos textos, esses aspectos não são contemplados suficientemente nas atividades propostas.

De todo modo, devido à inserção (im)positiva do Currículo na rotina de trabalho do professor, principalmente através dos Cadernos do Aluno e do Professor, a prática docente passa a orbitar seus conteúdos, tomá-los como referência (uma vez que são cobrados em avaliações internas e externas), estabelecendo com eles um diálogo (in)tenso.

Podemos observar no levantamento das pesquisas que, em geral, os professores enxergam positivamente a inserção dos materiais do Currículo no cotidiano das aulas (CONFUORTO, 2015; SANTOS, 2015; DIAS, 2012; LOPES, 2010). Borges (2015) nos ajuda a compreender esse olhar, uma vez que os professores da rede pública paulista têm, em sua maioria, uma carga horária elevada, um grande número de alunos nas salas, problemas com indisciplina e, além de trabalharem o conteúdo das aulas, devem participar de reuniões (ATPCs, reuniões de Orientações Escolar nas Diretorias de Ensino, reuniões de pais, etc.) e implementar projetos escolares. Desse modo, ante tão variadas demandas, não é difícil entender que os professores, “por mais que a Proposta e os Cadernos tenham sido implementados sem sua consulta e preparação, isto é, foram impostos pela Secretaria da Educação, veem com bons olhos a utilização dos Cadernos” (BORGES, 2015, p. 268).

Os Cadernos do Aluno e do Professor parecem abranger um conteúdo relevante para o ensino da língua inglesa, segundo os professores. Contudo, observamos que se sobressai em seus discursos os conteúdos referentes à estrutura, gramática e vocabulário da língua inglesa e, com expressiva menor recorrência, as referências aos modos de abordar o ensino desse conteúdo, visando à construção da competência discursiva baseada no desenvolvimento dos letramentos múltiplos, conforme sugere o Currículo.

O currículo é MARAVILHOSO / ele é MUITO bom / a proposta curricular do estado de São Paulo / eu acho ela MARAVILHOSA / eu olho ela e vejo...NOSSA / tudo...porque abrange TUDO [...] você vai olhar esse conteúdo aqui / você vê que é bom... / éh claro...não tem... dentro do Estado a gente não tem outros recursos...como laboratórios que existem nas escolas particulares [...] eu acho que é um material ótimo... excelente / mas é aquilo que eu falei...na realidade dos meus alunos é muito diferente [...] eu não consigo em uma 8ª. série dar um present perfect para um aluno que não sabe nem o que é um verbo direito...né? / ele não consegue reconhecer os verbos. Imagina ele decorar uma coluna de três verbos...lá / (CONFUORTO, 2015, p. 142).

Procuo ensinar tempos verbais, numerais, pronomes, adjetivos, etc., que percebo serem os aspectos centrais para compreensão do texto trabalhado. (SOUZA, 2010, p. 73).

A escola trabalha o inglês gramatical. Infelizmente é uma realidade. Todos os textos que a gente trabalha, na, ...na apostila, se voltam pra questão gramatical. [...] Entende-se que aquele texto foi, ...foi um que, que, ...o texto foi um pretexto, pra se falar da gramática. O que é válido também, né. Porque se tá, ...se tá contextualizado, é muito mais fácil você trabalhar. Mas, eu volto aquela primeira questão: como trabalhar o inglês, um texto tão vasto, com tantas palavras diferentes, se eles não conhecem por exemplo, as conjunções, se eles não conhecem substantivo? (CARVALHO, 2016, p. 108).

Os discursos dos professores que valorizam o ensino da gramática da língua se explicam por diferentes razões. Conjecturamos que, embora o Currículo valorize o ensino em uma perspectiva discursiva, nem todas as atividades propostas pautam-se nessa abordagem, remanescendo atividades que não privilegiam a reflexão e a construção do conhecimento acerca dos usos da língua em contexto pelo aluno (KINA, 2014 e BORGES, 2015, por exemplo) e, ainda, há questões formativas que passam pelas dificuldades apresentadas por alunos e professores, conforme veremos ao longo do texto.

Encontramos nas pesquisas que o Currículo também suscita desconfiância por parte de alguns professores.

[...] do final da apostila a única coisa que eu uso é aquela parte que faz uma comparação entre português e inglês. No primeiro colegial fala sobre dicionários, na apostila do segundo fala sobre filmes, a questão de tradução, fala sobre polissemia, isso aí. Depois, as partes de *Vocabulary Log*, *Can-do-chart*, eu nunca na minha vida dei aquilo, e eles falam assim “pra que que a gente vai fazer isso?” Não tem sentido aquilo. Eu já usei

filme daquelas sugestões porque é relacionado mesmo à matéria. Filme e, uma vez ou outra, música [...] (SANTOS, 2015, p. 84).

O material didático [...] não condiz com a realidade do aluno da escola pública. Não da nossa. Da que eu trabalho, em particular. Uma escola bem periférica. (CARVALHO, 2016, p.119)

Uma das explicações para tal distanciamento entre o professor e o conteúdo do Currículo como está organizado pode estar na distância entre esse profissional e o processo de elaboração e implementação dos materiais, o isolamento desse processo fomenta uma tendência de resistência ao uso do Currículo por parte de alguns professores (CATANZARO, 2012).

Compreendemos, a partir dos discursos trazidos pelos estudos, que o trabalho com o currículo é desafiador para o professor que acolheu o material (im)posto, por razões latentes (cobrança da gestão da escola, conteúdo cobrado no SARESP e, ainda, a falta de outros materiais disponíveis para o ensino do idioma), porém, apresenta dificuldades em utilizar os Cadernos em suas aulas. Os professores de inglês, sujeitos da pesquisa de Pinhel-Aguilera, (2013) afirmam ter dificuldades, e relatam algumas das enfrentadas para desenvolver as orientações das atividades de aprendizagem dos Cadernos:

Sim, um pouco, pois tudo o que é novo causa um estranhamento, a questão de interpretar um texto sem traduzi-lo foi uma.

[...]

Sim, penso que o Novo Currículo deveria ser gradual, pois há muita dificuldade entre professores e alunos de deixar o tradicional.

[...]

Sim, senti dificuldade em algumas propostas de produção escrita. Algumas propostas são complexas e, algumas vezes, mesmo que simples, certas propostas são difíceis de implementar dentro da sala de aula, devido à indisciplina, falta de dicionários, entre outras coisas. (PINHEL-AGUILERA, 2013, p. 195-196).

A adaptação é recorrentemente utilizada pelos professores que passaram a usar os Cadernos em suas aulas, adaptações do conteúdo, das estratégias para apresentá-lo aos alunos e das formas de desenvolvimento das atividades. As justificativas dos professores para as adaptações necessárias ao desenvolvimento das orientações dos Cadernos advêm de dificuldades que se apoiam em um tripé: a percepção de defasagem e, portanto, dificuldade dos alunos no aprendizado do idioma, a dinâmica na/da sala de aula e a defasagem de conteúdo dos próprios professores.

Grande parte das adaptações nas orientações trazidas nos Cadernos partem da percepção dos professores de que os alunos não compreendem ou não estão em condições de realizar as atividades tal como estão propostas.

O caderno do professor / eu não...não...não costumo usar muito / eu não acho a didática dele boa / eu não acho... é até interessante nas séries iniciais / mas como eu nesse ano estou com o ensino médio / éh... ele ...eu acho porque o nível está um pouco alto / os alunos não conseguem acompanhar[...]. (CONFUORTO, 2015, p. 154).

eles não dão conta de fazer, só se é alguma coisa da apostila que a gente tá trabalhando no exato momento, alguma coisa gramatical, que eu sei, óh, o exercício é o mesmo, então termina em casa. Fora isso, fazer pesquisa é muito raro [...]. Eles não dão conta, eu já até tentei, falei tenta fazer. Eles procuram na internet a resposta e copiam. (SANTOS, 2015, p. 77-78).

Perguntada se segue a ordem das etapas estabelecidas para uma atividade de leitura que compreende, primeiramente, a etapa *before reading*⁵, com perguntas prévias sobre o texto a ser lido, a professora do estudo de Andrade (2012, p. 60) justifica:

Eu sempre trabalho antes o texto, porque eu acho que se eu lançar a pergunta antes, eles não vão entender. Porque aí já pergunta: “Onde você pode encontrar esses textos?” Então ele tem que ver o texto. Dá uma olhada. Eu acho até estranho eles colocarem a pergunta antes do texto.

A dinâmica da/na sala de aula também produz barreiras para o trabalho com o material. Na dinâmica da sala de aula estão concentradas algumas das mazelas do ensino público: salas lotadas, alunos indisciplinados, professores cansados, falta de recursos, além do posicionamento historicamente marginal da disciplina de língua inglesa no currículo escolar. Esses aspectos, dentre outros, influenciam na aplicação do currículo e não são salvos por ele, como gostariam seus idealizadores. A contradição é expressada pelo professor do estudo de Confuorto (2015, p. 138) “[...] a proposta curricular é boa, mas existe uma dificuldade em se aplicar (o currículo/ o conteúdo) nas escolas da maneira prevista pelo próprio currículo”.

Os professores de língua inglesa elencam os problemas com os quais se deparam:

Atualmente o ensino de inglês está muito difícil porque a matéria é considerada irrelevante para o governo e para os alunos. Quando os

⁵ *Before-reading* ou *pre-reading activities* são tarefas trabalhadas antes da leitura de um texto, nas quais podem ser usadas estratégias, como perguntas, para prever e antecipar o conteúdo a ser lido. “Por meio dessa estratégia, conhecimentos prévios são mobilizados [...] possibilitando o estudo de marcas gráficas do texto, a análise de textos correlatos e a comparação entre as marcas em textos escritos em língua materna” (DONNINI; PLATERO; WEIGEL, 2011, p. 62).

alunos acham que inglês é importante e necessário, eles procuram uma escola de idiomas para aprender. Os alunos estão indisciplinados, falta comprometimento, interesse, vontade, consciência da necessidade e importância do inglês para o futuro. (SANTOS, 2015, p. 72).

O caderninho que veio do Estado, por exemplo, eu sigo e complemento com o livro que veio também, que eu acho muito legal. E eles completam no próprio livro, porque vem um espaço para eles completarem. Tem um CD. O CD eu não uso, porque tem salas que não dá, não tem jeito, e tem... E, assim, é uma grande dificuldade, às vezes, da própria escola, porque eles não emprestam o rádio, e a gente tem que trazer de casa. (PUCCI, 2017, p. 124).

[...] é... quem está... acumula cargo... dificilmente consegue fazer um bom trabalho o dia inteiro / tem gente que consegue fazer um bom trabalho o dia inteiro / tem gente que não / eu sou um dos que não / e infelizmente o meu cargo de inglês é à tarde... então o que eu me ... me desgasto de manhã chega à tarde eu já estou acabado, né? / e tem essa questão / tem a questão da sala ser cheia [...]. (CONFUORTO, 2015, p. 133).

As dificuldades dos professores também passam por questões linguísticas e formativas, como o desconhecimento de conteúdos para ensinar os alunos e a não familiaridade com as abordagens de ensino apresentadas nos Cadernos.

Senti [dificuldade] porque as palavras, eram, até pra eles, eu falava que era difícil. Então eu tive que estudar bastante, me preparar, passar vocabulário pra eles, porque nós não tivemos apoio nenhum, nem da Diretoria [de Ensino], nem da Secretaria [de Ensino]. (SANTOS, 2015, p. 124).

Alguns exercícios de gramática, como os que abordam o *present perfect*, no 3º ano, são difíceis. Se para mim é difícil imagina para os alunos. (SOUZA, 2010, p. 83).

Violante (2011), em pesquisa realizada com professores de inglês sobre o Currículo e seus materiais, observou que a inserção do Caderno do Aluno representou uma alteração significativa no cotidiano dos professores e, conseqüentemente, dos alunos, ainda assim, todos os sujeitos relataram ter dificuldades para trabalhar com os Cadernos. Nesse quesito, a autora reflete que a dificuldade pode não se referir exclusivamente ao nível de inglês exigido pelo material, mas à abordagem de ensino contemplada, diferente daquela utilizada pelos professores, de uma maneira geral. Um indício flagrante dessa assertiva está nos discursos dos professores que ainda privilegiam o ensino de inglês norteado pela gramática e pela tradução.

Compreendemos que a forma como os professores narram ensinar é calcada na concepção de ensino de línguas e de linguagem que trazem consigo, logo, o uso de tradução e das estruturas gramaticais refletem uma visão estruturalista da linguagem, que remete à maneira como o professor aprendeu o idioma em dissonância com a perspectiva dos letramentos múltiplos, preconizada no Currículo para o ensino de línguas estrangeiras modernas. Mesmo quando refletem acerca da proposta curricular para o ensino de inglês e acolhem a nova abordagem de ensino, reconhecem as limitações na prática:

É. Acho que é porque eu to tão viciada assim em já ir traduzindo né, aí não deixo também eles pensando, tá tentando, né? (ANDRADE, 2012, p. 74).

E... hoje, assim, eu dou muita tradução também. Acho que não deve dar, o aluno tem que aprender mais no inglês, mas a gente costuma dar tradução pelas dificuldades que eles têm com as palavras. (SANTOS, 2015, p. 120).

Óh eu acho que falta a parte ortográfica né, a gramática também, e como eu falei já né assim, eu acho que eles (os cadernos) focam muito em texto, a pessoa trabalhar com a interpretação e eu acho que fica muito em falta a gramática. Entendeu? (LUÍZ, 2015, p. 83).

Assim, pontuamos que os professores fazem suas adaptações, pois ainda estão se adaptando ao Currículo, uma vez que não observamos alterações substanciais na rotina das aulas em relação à concepção de ensino da disciplina, que se mantém focada no estudo das estruturas da língua, como evidenciam diversos estudos (VIOLANTE, 2011; SOUZA, 2015; PUCCI, 2017, dentre outros).

Nesse sentido, esbarramos em entraves já conhecidos na prática docente, um de ordem formativa e outro de ordem estrutural e social. O primeiro, diz respeito à formação continuada de professores que deveria contemplar não só a exposição ou a transposição de conteúdo dos Cadernos para a sala de aula, mas uma reflexão sobre as abordagens de ensino de línguas, conforme advoga Pinhel-Aguilera (2013, p. 58):

É preciso promover a reflexão sobre as concepções de linguagem e de aprendizagem que fundamentam sua prática, de modo a contrastá-las com as concepções do documento oficial, a fim de que o professor possa entender que os cadernos, de fato, não são um método, mas diretrizes que podem auxiliá-lo em suas tomadas de decisão em sala de aula.

Quanto ao entrave de ordem estrutural e social, voltamo-nos às condições concretas de trabalho dos docentes, as quais, se não tomadas como requisito básico para a prática educativa pelos governos, ou seja, relacionadas diretamente com a qualidade

da educação oferecida aos alunos, não serão salvas pelo Currículo, pelos processos formativos, nem mesmo pelo trabalho comprometido dos docentes.

Considerações Finais

Neste trabalho, pusemo-nos a analisar como os discursos dos documentos oficiais vêm sendo apropriados pelos professores de inglês da rede pública, segundo as pesquisas da área. Para tanto, procuramos trazer os enunciados dos professores relativos aos documentos orientadores de sua prática, os documentos prescritivos e com pretensão homogeneizante, como os PCNs e OCNEM e o Currículo do Estado de São Paulo.

Depreendemos que os professores reconhecem que esses documentos trazem contribuições para a prática docente, no entanto, expressam o quanto esse discurso oficial se apresenta como alheio à realidade da prática e, nesse sentido, não é parâmetro para as atividades de sala de aula, especialmente o discurso dos documentos do âmbito federal. A nosso ver, esse discurso permanece distante, como a palavra autoritária, definida por Bakhtin, que “ressoa em uma alta esfera, e não na esfera do contato familiar” (BAKHTIN, 2010, p. 143). Como pudemos observar, a discussão sobre o ensino em uma perspectiva crítica ou discursiva, como apregoam os documentos, não chega a margear a aula dos professores.

Reconhecemos que todo o discurso do outro, de natureza autoritária⁶ ou interiormente persuasiva (BAKHTIN, 2010), como parte do campo discursivo do qual participam os professores, atua na constituição de sua formação ideológica. A palavra interiormente persuasiva, no entanto, insere-se em um relacionamento tenso com nossas palavras interiores, entrelaçando-se com elas e levando à transformação ideológica, processo no qual os discursos dos documentos oficiais não parecem figurar.

Mesmo quando olhamos para os discursos dos professores que ensinam sob a orientação do Currículo de São Paulo, mais presente em sala de aula devido aos materiais que o acompanham, observa-se que o ensino em uma perspectiva discursiva, dos letramentos múltiplos, não perpassa seus discursos, as atividades são adaptadas e se voltam para os aspectos linguísticos. Fato esse já justificado pelos estudos por fatores que implicam desde a formação às condições de trabalho dos docentes.

Conjecturamos que a apropriação/interpretação do discurso orientador dos documentos oficiais pelos professores se dá no contraste com a prática, que não traz as condições ideais ou os alunos ideais que figuram nos discursos dos documentos oficiais. Os professores polemizam com esses enunciados e a eles respondem com suas contrapalavras, a partir de seu repertório teórico e vivencial. Segundo Volóchinov (2017, p. 179), “toda compreensão responde, isto é, traduz o compreendido em um novo

⁶ A palavra autoritária, no processo de assimilação das palavras alheias, é aceita integralmente pelo sujeito que a reconhece unida à autoridade, a uma hierarquia. A palavra autoritária entra na íntegra em nossa consciência verbal, a rejeitamos ou a aceitamos integralmente, são imunes aos limites dos contextos ou de variações de estilo, se incorporam de modo definitivo à autoridade – o poder político, a instituição, a personalidade (BAKHTIN, 2010).

contexto, ou seja, em um contexto de uma possível resposta”. Compreender um enunciado significa posicionarmo-nos em relação a ele, contextualizá-lo e “acrescentarmos como que uma camada de nossas palavras responsivas” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232), i.e., atribuir sentido a este. A partir de nossa leitura, entendemos que os sentidos são produzidos no encontro de um enunciado concreto com as contrapalavras dos sujeitos, dentro de determinadas condições concretas da comunicação discursiva.

Assim, os currículos oficiais impostos, que não tem aderência ao contexto concreto da prática docente, são compreendidos pelos professores como distantes, estranhos à sua realidade e ineficientes dentro da conjuntura na qual atuam, essas são as respostas que os discursos prescritivos suscitam. Nesse sentido, a dissintonia entre os discursos dos documentos oficiais e os discursos dos professores relativos à sua prática tende a continuar, à medida em que se distancia os professores das instâncias de planejamento e organização das aulas, da escolha do material e do conteúdo adequado para seus alunos. Ressaltamos, uma vez mais, que há vários fatores para que os discursos dos professores não se afinem aos discursos dos documentos oficiais quando se voltam para sua prática. Ainda que, por vezes, não discordem do que pregam os documentos oficiais quanto ao conteúdo, finalidade ou abordagem de ensino de Língua Inglesa, não encontram condições, sejam elas, estruturais, profissionais ou formativas, para seguir as diretrizes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) vem nessa direção, perpetuando um modelo que viola a autonomia do professor. De caráter normativo, esse documento “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Assim, a BNCC passa às redes de ensino e escolas particulares a tarefa de construir currículos, com base nos conteúdos estabelecidos, no intuito de colocar o documento efetivamente em ação nas escolas.

Em relação ao papel do currículo (elaborado pelos municípios, escolas e professores), atribuído como complementar pelo documento, a BNCC se apropria do conceito de currículo em ação, aquele que é elaborado para abranger aspectos que o currículo formal não alcança, pois não abarca todas as possibilidades do que ocorre nas escolas (MACEDO, 2018). Nesse sentido, temos o currículo prescrito e o currículo em ação, que é da ordem da aplicação, modelo bastante criticado, uma vez que aparta a formulação da implementação curricular.

Inferimos que se os professores não tiverem o protagonismo na discussão acerca do que e como ensinar em suas disciplinas na relação com as propostas trazidas pelos documentos oficiais, esses discursos continuarão estrangeiros à sua realidade, pois os sentidos são produzidos e ressignificados no diálogo com outros discursos. Assim como, reiteramos, se as condições concretas de trabalho dos professores não forem ao encontro das melhorias que se almeja para a educação pública, esta não será salva pelos direcionamentos dos documentos prescritivos.

Agradecimento

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/CAPES).

PUCCI, R. The speeches of public-school English teachers on the official documents: enunciative discourse analysis of a (in)tense dialogue. *Alfa*, São Paulo, v.65, 2021

- *ABSTRACT: The present article presents a survey of the studies in the English Language teaching and learning field that addressed the issue of official documents in relation to the practice of the English teachers in public schools, bringing their speeches out. In order to analyze how the speeches of the official documents are being appropriated by English teachers, according to research in the field, this work is theoretically based on the perspective of the subject's social and discursive formation, based on the Bakhtinian theory related to the appropriation of discourses. As the analysis of teachers' statements indicates, the documents do not have direct adherence to the concrete context of teaching practice, they are understood by teachers as alien to their reality and inefficient in the conjunction in which they work. The official speeches are taken by the teachers as an authoritative word, which refers to a high sphere, far from the sphere of familiar contact (BAKHTIN, 2010). As observed, the asymmetry between the speeches of official documents and the speeches of teachers related to their practice tends to continue due to the distance from the teachers and the instances of planning and organization of classes, the choice of material and personalized content for their students.*
- *KEYWORDS: official documents; english language teachers; enunciative discourse analysis.*

REFERÊNCIAS

AMO, M. A. **Avaliação de material didático para ensino de leitura em língua inglesa**: das orientações dos PCN-LE às realizações da CENP. Orientadora: Rosinda de Castro Guerra Ramos. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ANDRADE, F. A. **Negociação de sentidos-e-significados sobre as aulas de inglês e o caderno de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**: uma pesquisa crítica de colaboração. Orientador: Angela Brambila Cavenaghi Themudo Lessa. 2012. 99 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARAGÃO, R. C. Língua Estrangeira no Brasil: políticas e oportunidades. In: LIMA, D. (org.). **Aprendizagem de Língua Inglesa**: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 135-150.

BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini *et al.* São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERNARDINO, E. A. **Análise e implementação da nova proposta pedagógica estadual para o ensino de língua inglesa no ensino fundamental**. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

BEZERRA, D. S.; JOVANOVIC, V. A. Ensino de língua estrangeira e ensino médio (integrado): sob a mira(gem) da formação omnilateral e politécnica. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 13, n. 1, p. 131-158, 2014.

BORBA, M. S.; ARAGÃO, R. Multiletramentos: Novos Desafios E Práticas De Linguagem Na Formação De Professores De Inglês. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v.19, n.25, p. 223-240, jan./jul., 2012.

BORGES, L. F. **O desenvolvimento de capacidades de linguagem para a formação de leitores em língua inglesa**: uma análise dos Cadernos do ensino médio da rede pública de São Paulo. Orientadora: Lília Santos Abreu-Tardelli. 2015. 290 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira. Brasília:

MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

CARVALHO, R. F. **O sujeito-professor de Inglês e a discursivização do material didático na rede pública do estado de São Paulo**. Orientadora: Filomena Elaine Paiva Assolini. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CATANZARO, F. O. **O programa “São Paulo Faz Escola” e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. Orientadora: Denise Trento R. Souza. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CONFUORTO, I. **O feito-sujeito professor de inglês à deriva: discurso educacional-pedagógico e implicações para uma formação com professores**. 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, A. de B. **Crenças e representações de professores de Língua Inglesa sobre a formação continuada**. Orientador: Sérgio Raimundo Elias da Silva. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

COSTA, E. G. M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 5, n.1, p.5-14, jan./abr. 2007.

CRUZ, M. N. Investigando trabalho e formação docente na creche: contribuições de Vigotski e Bakhtin. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n.36, p. 29-40, 1º sem. 2013.

DIAS, S. C. O novo currículo oficial do estado de São Paulo como uma possibilidade ao professor de língua estrangeira moderna - língua inglesa de se dizer. In: SIMPÓSIO NACIONAL DISCURSO, IDENTIDADE E SOCIEDADE, 3., 2012, Campinas. **Dilemas e desafios na contemporaneidade**. Campinas: Unicamp, 2012. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/DIAS_SILVELENA_COSMO.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. **Ensino de Língua Inglesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KINA, V. A. V. **Reflexões sobre as práticas de leitura em língua estrangeira moderna inglês no currículo do Estado de São Paulo**. Orientador: Genivaldo de Souza Santos. 2014. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2014.

LIMA, B. F. **O ensino de língua inglesa em um instituto federal: uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores.** Orientadora: Ana Graça Canan. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

LOPES, R. **O uso do caderno do professor na escola pública estadual: percepções de alunos e professora.** Orientadora: Rosinda de Castro Guerra Ramos. 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

LUÍZ, V. B. **Documentos oficiais do ensino de Língua Inglesa e sentidos-e-significados a eles atribuídos pelos professores de Inglês: entre o prescrito e o realizado.** Orientadora: Angela Brambila Cavenaghi Themudo Lessa. 2015. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

MACAU, L. M. R. **As representações dos professores de inglês do Ensino Médio sobre os PCN e a sua aplicabilidade.** Orientadora: Maximina Maria Freire. 2006. 92 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACEDO, E. A Base é a Base: e o Currículo o que é?. *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33. *E-book*.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MIRANDA, D. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio para Língua Estrangeira: Leitura Articulada e Percepções de Professores.** Orientadora: Eunice R. Henriques. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MIRANDA, N. C. **Ensino de língua inglesa no Brasil, políticas educacionais e a formação do sujeito da educação básica.** Orientadora: Deise Cristina de Lima Picanço. 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

OLIVEIRA, R. A. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. *In*: LIMA, D. C. de. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares.** São Paulo: Parábola, 2011. p. 79-92.

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

PINHEL-AGUILERA, C. O. **Das orientações curriculares de língua estrangeira da educação básica do Estado de São Paulo para as atividades nos cadernos de inglês: uma proposta de avaliação.** Orientador: Douglas Altamiro Consolo. 2013. 251 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2013.

PUCCI, R. H. P. **O ensino da língua inglesa na escola pública: um olhar para os sentidos construídos por seus professores acerca de onde, para quem, por que e como ensinam.** Orientadora: Maria Nazaré da Cruz. 2017. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2017.

REIS, S.; GIMENEZ, T.; ORTENZI, D. I. B. G.; MATEUS, E. F. Conhecimentos em contato na formação pré-serviço. *In: LEFFA, V. J. (org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.* 2. ed. Pelotas: Educat, 2008. p. 261-276.

ROCHA, C. H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes.** Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho. 2006. 340 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROCHA, D. Descompassos da legislação brasileira sobre o trabalho do professor de línguas estrangeiras na educação básica. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 1667-1681, jan./mar. 2017.

SALDANHA, G. C. B. O discurso do enfoque no ensino da habilidade da leitura dos PCN-LE e sua influência no currículo real. **Recorte**, Três Corações, v. 12, n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2015.

SANTOS, A. C. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: a relação entre as crenças e a prática de dois professores de inglês.** Orientadora: Suzi Marques Spatti Cavalari. 2015. 165 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2015.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. 2. ed. São Paulo: SE, 2011.

SILVA, F. M. Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 1-18, 2015.

SOUSA, R. M. R. Q. **Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos.** Orientadora: Walkyria Maria Monte Mór. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, R. J. **O ensino de gramática da língua inglesa, no Ensino Médio, antes e após a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo.** Orientadora: Maximina Maria Freire. 2010. 116 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

VIOLANTE, M. R. M. **As representações docentes e os usos do caderno do aluno de língua inglesa na rede pública estadual de São Paulo:** uma abordagem qualitativa. Orientadora: Gláucia Dolim Marote Ferro. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed. 34, 2017.

ZACCHI, V. **Discurso, poder e hegemonia:** dilemas do professor de língua inglesa. Orientadora: Joanne Busnardo. 2003. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

Recebido em 24 de setembro de 2019

Aprovado em 27 de janeiro de 2020