

FLÁVIA MARINA MOREIRA FERREIRA

**EMOÇÕES DE PROFESSORES DE INGLÊS SOBRE POLÍTICAS
LINGUÍSTICAS DE ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Letras, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2017

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

F383e
2017
Ferreira, Flavia Marina Moreira, 1992-
Emoções de professores de inglês sobre políticas
linguísticas de ensino nas escolas públicas / Flavia Marina
Moreira Ferreira. – Viçosa, MG, 2017.
xi, 111f. : il. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Ana Maria Ferreira Barcelos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Inclui bibliografia.

1. Política linguística. 2. Escolas públicas - Zona da Mata
(MG : Mesorregião). 3. Professores de inglês. I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Letras. Programa de
Pós-graduação em Letras. II. Título.

CDD 22 ed. 306.449

Dedico este trabalho a todos os professores atuantes nas escolas públicas em nosso país... Sempre cultivei o sonho de mudar o nosso cenário educacional, de contribuir positivamente para a vida dos alunos, de fazer “a diferença” nas escolas e às vezes este sonho parece tão abstrato devido às dificuldades que já enfrentei. Dedico este trabalho a vocês, que não medem esforços, passam por cima das dificuldades e sobrevivem na profissão, mesmo com todos os problemas. A vocês, o meu respeito e gratidão, e em especial, às três professoras que me permitiram realizar esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e pelas oportunidades a mim concedidas. Obrigada por me amparar em todas as dificuldades e sempre me dar forças para buscar os meus objetivos. Ao senhor toda as glórias!

Agradeço em especial, aos meus pais, Geraldo e Graça, pelo amor, carinho e ternura a mim dedicados. Sou grata pelas renúncias e esforços que fazem diariamente para que eu tenha sucesso profissional e seja uma pessoa de princípios e de bom coração. Prometo não falhar! Obrigada por tudo! Por cada comida no prato para que eu não atrasasse para a aula, por me buscarem na Universidade à noite para que eu não voltasse sozinha, por viajarem comigo para que eu fizesse entrevistas de emprego, pela cama já arrumada para que eu chegasse em casa e achasse ela quentinha. Só Deus para recompensar cada esforço... No mais, podem ter certeza: as minhas conquistas serão nossas! Estaremos juntos até o fim! Amo vocês! E é claro, ao meu irmão Denis. Sem palavras para você! Só gratidão e amor. Obrigada por tudo, te amo muito!

O outro agradecimento em especial, vai para o meu namorado Thiago por ter sido meu apoio durante este momento do mestrado... Obrigada por ter tido paciência de ouvir meus desesperos, dramas e reclamações do dia a dia e por sempre acreditar em mim. Obrigada por caminhar ao meu lado e me mostrar, diariamente, que o mais lindo e importante da vida está fora do currículo acadêmico. Te amo! E o outro agradecimento carinhoso vai para a minha sogra Marilda e para o Sergio por me proporcionarem e vivenciarem momentos tão bacanas comigo! Obrigada por tudo!

Agradeço aos meus familiares pelo apoio de sempre. Em especial aos meus primos, que são verdadeiros irmãos, à minha Vó Tereza, que está sempre presente e a todos os meus tios! Um beijo especial também com muito amor para o meu afilhadinho Guilherme que é a criança mais linda e fofa do mundo, e aos meus primos e compadres Karla e Alessandro. Amo vocês!

Obrigada também aos meus colegas de mestrado por todos os momentos que compartilhamos juntos... Desejo todo sucesso do mundo a todos vocês!

Obrigada aos mestres pelos ensinamentos. Sem vocês este sonho não se realizaria. E em especial, agradeço a minha orientadora Ana Maria Ferreira Barcelos por todos os ensinamentos durante esses dois anos. Você é a competência em pessoa! Seus ensinamentos estarão sempre na memória e no coração, obrigada! Agradeço também aos meus colegas do grupo de pesquisa! Obrigada por tudo!!!

À Hilda Simone, minha co-orientadora, por ter sido minha professora desde a graduação e ter se tornado minha amiga. Não vou ficar falando da sua importância acadêmica em minha vida pois receio fugir do essencial: obrigada pela amizade, amor, convivência e por sempre acreditar em mim (muitas vezes até mais do que eu mesma acredito)! Vamos caminhar juntas, amigas, até sempre! Amo você!

Agradeço ao professor Rodrigo Aragão pela paciência, dedicação ao ler o meu trabalho e por todos os ensinamentos. Muito obrigada, de coração.

Agradeço a Professora Cida Zolnier por ter aceitado o convite de compor a banca avaliadora do meu trabalho. Obrigada pelas contribuições e pela leitura.

Agradeço em especial também a Adriana! Sempre tão prestativa em ajudar os alunos da pós! Obrigada por tudo!!

Agradeço à FAPEMIG pelo recurso financeiro a mim concedido para a realização deste trabalho.

Obrigada a todos, e vamos trabalhar! Afinal, as escolas estão aí... Precisando de mais ajuda do que nunca!

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	vii
LISTA DE SIGLAS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	xi
1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Objetivos	3
1.1.1. Objetivo Geral	3
1.1.2. Objetivos Específicos	3
1.1.3. Justificativa	4
1.2. Organização da dissertação.....	5
2. REVISÃO TEÓRICA	6
2.1. Políticas Públicas de Ensino	6
2.2. As políticas Linguísticas	9
2.2.1. Breve histórico de PL	9
2.2.2. Conceito de PL	10
2.3. As Políticas Linguísticas de Ensino	13
2.3.1. Estudos sobre PLE	14
2.3.2. Discrepância entre teoria e prática acerca das PLE	18
2.3.3. As diretrizes de Ensino	20
2.3.3.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	21
2.3.3.2. O Currículo Básico Comum (CBC)	22
2.3.3.3. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio	23
2.4. Emoções	25
2.4.1. A biologia do conhecer	25
2.4.1.1. A biologia do amor.....	28
2.4.2. Os estudos sobre emoções na área da LA.....	29
3. METODOLOGIA	32
3.1. Natureza da pesquisa	32
3.2. Contexto e participantes de pesquisa	33
3.3. Instrumentos de coleta de dados	35

3.3.1.	Questionários abertos	35
3.3.2.	Entrevistas	36
3.3.3.	Notas de campo	38
3.4.	Análise dos dados	39
4.	RESULTADOS E DISCUSSÕES	42
4.1.	As políticas linguísticas de ensino	42
4.1.1.	Conhecimento das professoras acerca das PLE	42
4.1.2.	A (não) implementação das PLE na prática.....	48
4.1.3.	As PLE construídas nas escolas.....	53
4.1.4.	O papel da escola na (não) implementação das PLE.....	58
4.2.	Emoções das professoras sobre as PLE	63
4.2.1.	Frustração	68
4.2.2.	Raiva	70
4.2.3.	Tristeza	72
4.2.4.	Amor	74
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
5.1.	Retomada das perguntas de pesquisa	80
5.1.1.	Os professores conhecem as PLE?	80
5.1.2.	Os professores relatam utiliza-las em sua prática? Como? Quais fatores influenciam nessa decisão?.....	81
5.1.3.	Qual a relação das emoções desses professores com as PLE no ensino?.....	82
5.2.	Implicações deste trabalho para a LA.....	83
5.3.	Sugestões de pesquisas futuras.....	84
6.	REFERENCIAIS	86
7.	ANEXOS	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quadro resumo das definições de PL.....	12
Tabela 2: Trabalhos encontrados no portal de periódico da capes, com a palavra-chave: “políticas linguísticas”.....	16
Tabela 3- Instrumentos de coleta de dados e objetivos.....	35
Tabela 4: Categorias iniciais e categorias finais da análise de dados.....	40
Tabela 5: Políticas internas.....	54
Tabela 6: Suporte estrutural e pedagógico nas escolas.....	58
Tabela 7: Comentários das professoras sobre PLE.....	64
Tabela 8: Emocionar e domínio de ação.....	78

LISTA DE SIGLAS

BC- Biologia do Conhecer

CBC- Currículo Básico Comum

FC- Formação Continuada

FI- Formação Inicial

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

LDB- Leis de Diretrizes e Bases

LE- Língua Estrangeira

LI- Língua Inglesa

OCEM- Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PL- Política Linguística

PLE- Política Linguística de Ensino

PPE – Política Pública de Ensino

RESUMO

FERREIRA, Flávia Marina Moreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, Fevereiro, 2017. **Emoções de professores de inglês sobre políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas.** Orientadora: Ana Maria Ferreira Barcelos. Coorientadora: Hilda Simone Henriques Coelho.

Os estudos acerca das políticas linguísticas tem ganhado cada vez mais espaço dentro da área da Linguística Aplicada (LA), seja como tema de congressos (CBLA, 2013), livros (NICOLAIDES; SILVA; TILIO; ROCHA, 2013; CORREA, 2014), dissertações de mestrado (PRADO, 2014), teses de doutorado (MACIEL, 2013) e artigos acadêmicos (SEVERO, 2013; SILVA, 2013; RAJAGOPALAN, 2007, dentre outros). Entretanto, de acordo com Silva (2013), a LA ainda carece de referencial teórico e metodológico para a realização de trabalhos sobre políticas linguísticas. Dentro desta perspectiva, este trabalho teve por objetivo investigar o conhecimento sobre Políticas Linguísticas de Ensino (PLE) e as emoções a respeito desse tema de três professoras de inglês atuantes na rede pública de ensino, em uma cidade de interior localizada na Zona da Mata Mineira. Como base teórica para a realização deste trabalho, foram utilizados: a) estudos sobre a importância e implementação das políticas linguísticas de ensino no processo de ensino e aprendizagem nas escolas (SILVA, 2013; GARCEZ, 2013; CORREA, 2014; RAJAGOPALAN, 2014; GIMENEZ, STEIN, CANAZART, 2015;); e b) estudos sobre emoções dentro da Biologia do Conhecer de Humberto Maturana (2005). Esta é uma pesquisa qualitativa que utilizou um questionário aberto e três entrevistas orais semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. O processo de análise dos dados foi de acordo com os parâmetros de análise da pesquisa qualitativa (HOLLIDAY, 2005; DENZIN & LINCOLN, 2006). Os resultados sugeriram conhecimento incipiente por parte das professoras acerca das PLE, o pouco uso das PLE na prática de ensino e a discrepância existente entre o que é proposto pelas PLE macro e micro e o que ocorre, de fato, na prática escolar. Com relação às emoções relatadas pelas professoras acerca das PLE, percebeu-se insatisfação, frustração e raiva devido à impossibilidade de aplicação das políticas na prática e às relações não sociais existentes entre o governo e os professores, entre a direção escolar e os professores e entre os próprios colegas de trabalho. As implicações deste estudo sugerem que as PLE sejam abordadas na formação continuada por meio de uma formação crítica a ser oferecida aos futuros professores. É importante que o processo de implementação das PLE nas escolas seja acompanhado tanto pelos responsáveis que prescrevem as políticas quanto pelo

grupo de profissionais (coordenação pedagógica, direção escolar, grupo de professores) atuantes nas escolas.

ABSTRACT

FERREIRA, Flávia Marina Moreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, February, 2017. **English teachers emotions about language policies for teaching at public schools.** Advisor: Ana Maria Ferreira Barcelos. Co-advisor: Hilda Simone Henriques Coelho.

Studies on linguistic policies have become more common in Applied Linguistics (AL), be it as conference themes (CBLA, 2013), books, (NICOLAIDES; SILVA; TILIO; ROCHA, 2013; CORREA, 2014;), master's thesis (PRADO, 2014), PhD dissertations (MACIEL, 2013) and academic articles (SEVERO, 2013; SILVA, 2013; RAJAGOPALAN, 2007, and others). However, according to Silva (2013), AL still lacks a methodological and theoretical framework for studies on this topic. Within this perspective this study aimed at investigating the Language Policies for Teaching (LPT) and the emotions about this topic of three English teachers of public schools in an inner city in Minas Gerais state. The theoretical studies were related first, to the importance and implementation of PLE in schools (GARCEZ, 2013; CORREA, 2014; RAJAGOPALAN, 2014; GIMENEZ, STEIN, CANAZART, 2015; SILVA, 2013) and second to emotions, which were studied according to the theory of Biology of Knowing by Humberto Maturana (2005). This qualitative study used open-ended questionnaires and three semi-structured oral interviews as data collection instruments. Data analysis was done according to parameters of qualitative research. (HOLLIDAY, 2005; DENZIN & LINCOLN, 2006). The results have suggested that teachers have little knowledge about the LPT and do not use them much in their teaching. Thus, there is a discrepancy between what is proposed in the macro and micro LPT and what happens in the school practice. It was found that the emotions about LPT reported by the teachers were dissatisfaction, frustration, and anger due to the impossibility of applying the LPT in practice and also due to the non-social relationships between the government and the teachers, the school direction and the teachers and among teachers themselves. Implications for this study suggest that LPT should be a topic of initial teacher education and that implementations of LPT should be watched evaluated by the proponents as well as by the whole school board.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

“(...) o simples fato de nos preocuparmos com questões de linguagem na perspectiva da Linguística Aplicada já nos coloca em cenário propício para contribuir para o ensino de línguas.” (GIMENEZ, 2005)

A motivação para este estudo surgiu ainda durante a minha graduação. Sempre cultivei o desejo de atuar em escolas da rede pública e promover com os meus alunos um processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa (doravante, LI) significativo, que lhes propiciasse uma formação linguística, bem como cultural e social, como aprendi ser importante nas disciplinas de Estágio e Prática docente durante a minha graduação. Sonhava em ser professora de LI e provar que, com o ensino, eu poderia modificar a vida dos meus alunos. Enxergava a educação em uma perspectiva semelhante à de Norton (2010, p.192, apud Maciel, 2013, p. 127) que aponta para o processo de ensino e aprendizagem como um processo de formação de identidade do aluno. Também me identificava com algumas diretrizes de ensino (Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCN), Currículo Básico Comum (CBC), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)) que preveem a formação educacional linguística, cultural, política e inclusiva. Em 2014, eis que veio a minha oportunidade de atuar na escola pública e junto com ela um balde de água fria.

Ao chegar à escola em que fui trabalhar pude perceber que o que eu havia estudado não se encaixava muito bem na prática, e o que era possível de ser usado, demandava grandes adaptações. Foi um momento de conflito pessoal e emocional com relação à minha identidade profissional que havia construído durante a graduação e as experiências que estava vivenciando naquela instituição. Sentia-me indignada por não conseguir realizar um bom trabalho e então comecei a procurar soluções para as minhas angústias. Lendo os PCN e o CBC, questionei o motivo pelo qual o ensino não poderia acontecer da forma que estava sendo proposto naquelas diretrizes. Afinal, existia a escola, os alunos e um guia sobre como o ensino deveria ocorrer. Como professora, me indaguei: Por que o ensino não dá certo? Os professores conhecem as diretrizes de ensino? Eles possuem consciência sobre o trabalho que deveriam desenvolver nas escolas? Por meio dessas perguntas, descobri algo que eu tinha o desejo de investigar em uma pesquisa de mestrado.

As pesquisas sobre as Políticas linguísticas de Ensino (doravante, PLE) ganharam destaque na Linguística Aplicada (LA) nos últimos anos em congressos,

trabalhos de mestrado e doutorado, e artigos publicados em periódicos. Pesquisadores da área apontam a importância de se investigar e entender as políticas que permeiam o ensino de línguas para as escolas regulares como um possível caminho para a melhoria no ensino (GIMENEZ, 2013; MONTE MÓR, 2013; MACIEL, 2013; SILVA, 2013; PRADO, 2014).

Miccoli (2007), por exemplo, apresenta as PLE como um importante fator de influência dentro do processo de ensino e aprendizagem de LI, e alguns estudos (GIMENEZ, 2013; MACIEL, 2013; MONTE MÓR, 2013) realizados por pesquisadores da área sugerem que o diálogo existente entre o governo e as escolas por meio das PLE se apresenta como uma relação conflituosa e unilateral. Maciel (2013) afirma, em sua tese de doutorado, que a relação entre políticas educacionais e a aplicação dessas na prática não são tão pacíficas, já que vários conflitos de ordem emocionais e pedagógicos permeiam o processo de implementação dessas.

Os estudos sobre emoções nas escolas têm sido fonte crescente de pesquisa na área da LA, tanto em cenário nacional (ARAGÃO 2007; BARCELOS & COELHO, 2010) quanto internacional, (ARNOLD, 1999; MATURANA & BUNNEL, 1999) e esse tema tem sido classificado como um dos assuntos mais vibrantes e complexos da área (ARAGÃO, 2008). Pesquisas sobre emoções sugerem que essas possuem relação direta com a ação de professores e alunos (HARGREAVES, 1998; ZEMBYLAS 2004; ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011; FERREIRA, 2014; REZENDE, 2014; BARCELOS, 2015; RODRIGUES, 2015; ANDRADE, 2016).

Maciel (2013) aponta em sua pesquisa que o propósito e o objetivo do ensino de LI nas escolas não são tão concretos e comuns a todos os professores. De acordo com o autor, é possível perceber que cada professor tem a sua própria concepção sobre o que é o ensino desta língua estrangeira (LE) e os seus objetivos nas escolas. Além disso, o autor destaca que, muitas vezes, as legislações vigentes são desconsideradas pelos docentes durante o processo de ensino.

Desta forma, observando a importância das pesquisas sobre as PLE para o processo de ensino e aprendizagem e das emoções dentro desse processo, este estudo tem como objetivo investigar e compreender qual é o conhecimento dos professores de LI de escolas públicas acerca de algumas PLE¹ existentes em nosso país, e suas emoções com relação à implementação dessas políticas. Assim, o estudo foi

¹ Neste trabalho foram abordadas as seguintes diretrizes de ensino: PCN, OCEM, CBC e BNCC. Além dessas diretrizes, as professoras mencionaram as políticas da Progressão Continuada, do PACTO e do PNLD, como também as políticas internas das instituições em que trabalham e as políticas da valorização da carreira profissional.

desenvolvido a partir dos seguintes questionamentos: Os professores conhecem as PLE? Como eles as aplicam em suas práticas escolares? Quais emoções sentem em relação às PLE?

1.1. Objetivos

Este estudo possui um objetivo geral e três objetivos específicos que serviram como norteadores durante o processo de coleta e análise de dados.

1.1.1. Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho foi investigar o conhecimento que três professoras de inglês possuem acerca das PLE, bem como a relação entre suas emoções e o uso das PLE na prática. Para atender esse objetivo, têm-se os seguintes objetivos específicos:

1.1.2. Objetivos específicos

- 1) Investigar se as professoras de inglês atuantes na rede pública de ensino de uma cidade de porte médio, localizada na Zona da Mata Mineira, possuem conhecimento acerca das PLE para o ensino de LI;
- 2) Verificar se e como essas três professoras relatam utilizar as PLE em suas práticas, bem como os fatores que influenciam essa decisão;
- 3) Identificar a relação das emoções dessas professoras com as PLE no ensino.

Os objetivos específicos foram propostos com o intuito de responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) As professoras conhecem as PLE?
- 2) Elas relatam utilizá-las em sua prática? Como? Quais fatores influenciam essa decisão?
- 3) Qual a relação das suas emoções com as PLE no ensino?

Tendo apresentado os objetivos e as perguntas de pesquisa, apresento, a seguir, a justificativa para a realização deste trabalho.

1.2. Justificativa

Este trabalho se justifica por três razões: a) a crescente demanda por estudos que abordem as PLE dentro da área da LA, b) a importância das emoções dentro do

processo de ensino e aprendizagem, e c) a carência de estudos que investiguem a relação das emoções com as PLE.

Como a LA se preocupa com assuntos sociais e políticos relativos à língua, seu uso e ensino, observa-se uma crescente demanda por estudos sobre as PLE na área. Vários estudiosos têm abordado as políticas linguísticas em seus trabalhos (RAJAGOPALAN, 2003; NAVES & VIGNA, 2008; GARCEZ, 2013; GIMENEZ, 2013; MONTE MÓR, 2013; ROJO, 2013; CORREA, 2014; FRAGA, 2014), mas esses estudos geralmente focalizam apenas os seguintes aspectos: definição do termo; críticas ao que é proposto e aspectos pedagógicos das políticas públicas de ensino. Dificilmente encontramos estudos como o de Maciel (2013) e de Prado (2014) que procuram compreender como as PLE são utilizadas pelos professores na prática. Entretanto, esses dois estudos não trataram das emoções dos professores. Portanto, este trabalho busca suprir essa lacuna ao investigar três professoras de LI acerca de seus conhecimentos, emoções e utilização das PLE na prática.

Rajagopalan (2014) destaca que o professor, como qualquer cidadão ativo participante na sociedade, tem o direito e dever de participar de decisões políticas. Além disso, quanto ao seu papel de professor, como um responsável pela educação, deve saber que a sua participação política influencia diretamente sua prática de ensino. Concordando com o autor, utilizo este argumento como uma justificativa para a demanda de estudos sobre PLE na LA, pois entendo que a discussão deste tema é importante para que os professores conheçam seus contextos políticos, já que possíveis desencontros tendem a contribuir para a fragilização dos processos de ensino e aprendizagem. Rajagopalan (ibid) afirma que “o desencontro, a incompatibilidade entre a orientação política assumida pelo topo da pirâmide e as ações postas em prática nos níveis inferiores é um entrave muito grave e mais comum do que se pensa” (p.75). Deste modo, observa-se que a relação entre PLE e suas aplicações estão passíveis a “desencontros e deslizos” (RAJAGOPALAN, 2014). Porém, como colocado por Rojo (2013), os linguistas aplicados ainda não se engajaram de fato em seus papéis políticos, o que reforça a demanda de estudos que abordem as PLE dentro da LA. Além disso, Silva (2013) aponta para o fato de que mesmo com o crescente número de estudos sobre PL na área, a LA ainda carece de estudos que deem suporte teórico e metodológico para a realização de pesquisas sobre o tema.

Em segundo lugar, os estudos acerca das emoções dentro dos processos de ensino e aprendizagem de LE apontam para a importância de sua investigação nesse contexto. Aragão (2007), por exemplo, investigou as emoções de alunos do curso de

letras. Seu trabalho sugeriu a relação existente entre emoções e o processo de ensino e aprendizagem; outros estudos como Andrade (2016), Padula (2015), Barcelos (2015), Rezende (2014), Coelho (2011), dentre outros, versam sobre a influência das emoções de professores no trabalho docente, sob diferentes perspectivas teóricas. Esses trabalhos apontam que as emoções dos professores referentes às relações com os alunos e às relações com colegas das instituições, além de outros aspectos relacionados à docência, possuem forte influência na prática docente dos professores, o que corrobora a importância de estudos que investiguem o tema. Além do mais, Rezende (ibid) também sinaliza o fato de na área da LA existir maior ênfase para os estudos que investiguem as emoções dos alunos em detrimento da dos professores.

Em terceiro lugar, este estudo se justifica por nenhum outro trabalho, até o atual momento, ter investigado as emoções de professores de LI da rede pública de ensino acerca das PLE propostas pelos governantes (a nível macrossocial) e pelas direções escolares (a nível micro). Além de se investigar as emoções acerca das PLE, este estudo também buscou relatar brevemente sobre a prática de ensino² das professoras participantes (com base em seus relatos), considerando as PLE e as emoções imbricadas a elas.

1.3. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. Nesta introdução, discorri sobre o tema, os objetivos, as justificativas e as perguntas de pesquisa. No segundo capítulo, apresento os pressupostos teóricos base para a realização deste estudo, quais sejam, as PLE (MAINARDES, 2006; OLIVEIRA, 2013; RAJAGOPALAN, 2013; SILVA, 2013; GIMENEZ, STEIN & CANAZART, 2015) e as emoções (ARAGÃO, 2005; 2007; MATURANA, 2005; BARCELOS, 2015). No terceiro capítulo, apresento a metodologia de pesquisa, sua natureza, contexto e participantes, instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados. No quarto capítulo, exponho e discuto os resultados. E por fim, no quinto e último capítulo, retomo as perguntas de pesquisa, respondendo-as, trago algumas reflexões e implicações desse trabalho para a área de LA e proponho sugestões para pesquisas futuras sobre o tema.

² Nesta pesquisa não observei a prática de ensino (aulas) das professoras participantes, portanto apresento apenas seus relatos sobre suas práticas docentes.

CAPITULO II

REVISÃO TEÓRICA

Este capítulo está dividido em duas seções. Na primeira, discorro sobre os conceitos de Políticas Públicas de Ensino (PPE), Políticas Linguísticas (PL) e Políticas Linguísticas de Ensino (PLE), e, na segunda, apresento o conceito de emoção, que são os focos teóricos deste trabalho.

Na primeira seção, optei por trabalhar com os conceitos de PPE e PL antes das PLE por acreditar que cada um deles se faz necessário para o entendimento do último conceito mencionado, que é o foco deste estudo. Primeiramente, explico as PPE fazendo uma revisão histórica deste conceito com base em estudiosos da área da Educação (MAINARDES, 2006; OLIVEIRA, 2013) e da LA (RAJAGOPALAN, 2013). Em seguida, discorro sobre as PL me baseando teoricamente em Correa (2014), Severo (2013), Silva (2013), dentre outros. Por último, para refletir sobre as PLE, utilizei em maior predominância trabalhos recentes da área da LA (MACIEL, 2013; PRADO, 2014; GIMENEZ, STEIN & CANAZART, 2015;) que foram realizados no mesmo molde deste estudo que me propus a realizar.

Na segunda seção, discorro sobre o conceito de emoção à luz da Biologia do Conhecer (BC) proposta por Humberto Maturana, pesquisador chileno que apresenta teorias que dialogam com a área da Educação e que serviu como base teórica principal para o entendimento das emoções encontradas durante o processo de coleta e análise dos dados desta pesquisa. Também me apoio em trabalhos da área da LA, tais como Barcelos (2015), Rezende (2014) e Aragão (2007), para entender e analisar as emoções das participantes da pesquisa concernentes às PLE e suas aplicações nas escolas.

2.1. Políticas Públicas de Ensino

Esta seção aborda as Políticas Públicas de Ensino (PPE), que é um grupo maior de políticas que engloba as PLE. O meu objetivo é oferecer ao leitor embasamento teórico para o entendimento dos conceitos de PL e PLE que serão apresentados adiante. Nesta subseção, apresento a origem do termo Política, com base em Rajagopalan (2013), discorro sobre significados atuais do termo sob a perspectiva de outros pesquisadores da LA (ROJO, 2013; GIMENEZ, STEIN E CANAZART, 2015), e também sobre o processo de recontextualização das políticas, de acordo com Mainardes

(2006). Por último, cito alguns exemplos de políticas a nível micro e macrossocial na área de educação em nosso país.

O campo de pesquisa das PPE é uma área relativamente antiga que é abordada em diversas disciplinas, tais como a Sociologia, a Educação e a Linguística. Entretanto, de acordo com Ball & Mainardes (2011), apesar do aumento crescente no número de pesquisas e artigos realizados sobre o tema, ainda é possível observar que o campo carece de um referencial teórico consistente e de suporte metodológico de pesquisa.

Segundo Rajagopalan (2013), o conceito de política surgiu na Grécia antiga, onde filósofos como Aristóteles e Platão a definiam como uma instituição que remete ao poder de governabilidade social por intermédio de interesses públicos ou individuais. Ao procurar esse conceito no dicionário online Michaelis³ pude verificar que um dos significados mais comum do termo atualmente é o de “Arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados”.

As definições acadêmicas mais recentes do termo dentro da área da LA apontam as PPE como ações que também ocorrem em nível microssocial sem, necessariamente, contar com a intervenção do governo ou de um órgão superior (ROJO, 2013). Gimenez, Stein e Canazart (2015) afirmam que as políticas não transitam apenas dentro do âmbito Estado – Estado, mas são transnacionais e afetam os mais diversos espaços da nossa sociedade.

Mainardes (2006) menciona a teoria de Ball & Bowe (1992) para a explicação do processo de entendimento acerca das políticas: esses autores defendem que as PPE são dinâmicas, flexíveis e ocorrem em um “um ciclo contínuo” constituído de três etapas, onde se tem: “a política proposta, a política de fato e a política em uso” (p.49). Porém esse modelo foi reformulado pelos autores que, posteriormente, acreditaram que esses movimentos eram estanques e não demonstravam como as políticas ocorriam de fato. Desse modo, Ball & Bowe passaram a considerar o papel que a pessoa que irá executar a política tem ou pode vir a ter dentro desse processo, evidenciando que as políticas são maleáveis e ocorrem de acordo com a interpretação e colaboração de quem irá aplicá-la. Ou seja, os autores entendem que a política se reformula e ocorre durante a sua interpretação e aplicação em contextos sociais. Ao argumentar sobre a aplicação das políticas, Ball e Bowe (Bowe et al., 1992, apud MAINARDES, 2006) afirmam que,

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas

³ Link para acesso: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=pol%C3%ADtica>.

diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22, apud MAINARDES, 2006 , p. 53)

Corroborando esses autores, entendo que os profissionais que trabalham com as políticas na prática, como os professores, por exemplo, influenciam significativamente o modo como uma política será aplicada nas escolas por meio de suas crenças, identidades, emoções e experiências prévias.

Ao discorrer sobre os diferentes tipos de políticas, Oliveira (2013) menciona as PPE como um dos tipos de políticas existentes em nossa sociedade. Oliveira (2010, apud Ferreira e Santos, 2014) define PPE como política que diz respeito à educação escolar. Segundo o autor, PPE é “tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação (OLIVEIRA, 2010, apud Ferreira e Santos, 2014, p. 148)”.

Como já mencionado anteriormente, segundo Rojo (2013), existem várias políticas públicas educacionais. Essas políticas remetem tanto a contextos macropolíticos, como por exemplo: a utilização de diretrizes de ensino postuladas pelo governo, como os PCN⁴, OCEM⁵ e o CBC⁶, e recentemente a BNCC⁷, como também aos contextos micro políticos, como por exemplo, a construção do projeto político pedagógico de uma escola (PPP) que envolve cada comunidade escolar (contexto micro) ou, por exemplo, a escolha do livro didático nas escolas, que ocorre inicialmente em contexto macropolítico, através do PNL⁸, e logo após ocorre em contexto micro, por meio da decisão dos professores sobre qual será adotado em cada ano letivo. Outros exemplos de micro políticas voltadas para o processo educacional são as políticas de avaliações de cada escola e aquelas referentes a questões de indisciplina dos alunos.

Desta maneira, corroborando também as definições já trazidas neste trabalho, e dialogando com Rojo (2013), entendo que as PPE podem surgir através da própria ação do educador ou serem impostas por instâncias maiores, e passam por um processo de ressignificação ao serem interpretadas e/ou aplicadas por determinado indivíduo.

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais, criado em 1997.

⁵ Orientações Curriculares para o Ensino Médio, criado em 2006.

⁶ Conteúdos Básicos Comuns, criado em 2003.

⁷ Base Nacional Comum, teve seu início em 2015.

⁸ Programa Nacional do Livro Didático, criado em 1996.

Tendo apresentado o conceito de PPE na LA e na Educação, na próxima seção discuto e apresento conceitos sobre as PL.

2.2. As políticas linguísticas

Nesta seção, primeiramente apresento um breve histórico do conceito de PL, e em seguida, defino esse conceito com base em pesquisadores da área da LA (SILVA, 2013; CORREA, 2014, PRADO, 2014, dentre outros), com o objetivo de fornecer ao leitor referência teórica para o entendimento do conceito de PLE, a ser discutido posteriormente.

2.2.1. Breve histórico de PL

Segundo Silva (2013), a área de estudo sobre as PL iniciou-se por volta dos anos 60 quando grande parte dos pesquisadores estava preocupada em resolver problemas sociais relativos à língua, como por exemplo, a unificação de um povo por meio de um idioma. De acordo com Prado (2014), o nascimento dos estudos sobre PL está relacionado com o início das pesquisas na área da sociolinguística, o que deixou perceptível, segundo Calvet (2007, apud Prado, 2014), as filiações ideológicas que foram sendo travadas dentro deste campo de estudo, como acontece em toda ciência humana. Corroborando Spolsky e Shohamy (2006), Silva (2013) afirma que as línguas não são neutras e estão envolvidas em “agendas políticas, ideológicas, sociais e econômicas” (p.315).

No âmbito da LA, no Brasil, estudos acerca das PL ganharam ênfase desde os últimos anos, através de livros, artigos, pesquisas e congressos realizados na área (MACIEL, 2013; NICOLAIDES, SILVA, TILIO & ROCHA, 2013; CORREA, 2014; PRADO, 2014, dentre outros). Porém, Rajagopalan (2007) afirma que a LA ainda tem dificuldade em aceitar a política como parte do processo linguístico e, de acordo com o autor, provavelmente, isso advém da diferença de cientificidade entre as duas matérias, já que a linguística roga por um viés mais científico e descritivo, enquanto a política é classificada como uma ciência prescritiva. Entretanto, de acordo com o autor, nem sempre os estudos sobre PL foram assim. Em seu início, esse campo de investigação buscava se posicionar e ser reconhecido como uma área de pesquisa científica.

De acordo com Oliveira (2013), as PL não ganham tanta visibilidade em meio à sociedade pelo fato de envolverem como matéria prima a língua que é algo naturalizado em nossa população. Para o autor, geralmente lutamos por aspectos que são diferentes e

nos chamam a atenção, o que não é o caso da língua, que é considerada como um fator inerente ao ser humano. Oliveira (ibid) alega que esse é o motivo pelo qual as PL muitas vezes aparecem imbricadas em políticas educacionais, culturais e dificilmente aparecem como políticas “puras” (p.1).

Silva (2013) relata que o número de pesquisas na área das PL no Brasil atualmente se apresenta mais animador, mas que as disciplinas acadêmicas e grupo de estudos na área ainda são escassos e que existe pouco material em português que fale sobre o tema (teoricamente e metodologicamente). O autor ainda ressalta que se trata de uma área relativamente nova e que os autores ainda não entraram em um consenso sobre sua terminologia; Assim ele afirma que podemos encontrar termos como “Planejamento Linguístico” (*Language Planning*), ou “Política Linguística” (*Language Policy*), dentre outros, sendo esse último o mais comum no Brasil. O autor corrobora Kaplan e Baldauf Jr. (1997) e afirma que a diferença entre planejamento linguístico e política linguística é que o planejamento está ligado à implementação das leis, ou seja, ao agente, ao ato de implementar uma política, enquanto a política linguística faz referência ao conjunto de normas e leis, como por exemplo, as diretrizes de ensino.

2.2.2. Conceito de PL

De acordo com Severo (2013, p.453), o conceito de PL é “complexo e polissêmico”, uma vez que pode envolver diferentes públicos, de formas distintas, com intervenções em contextos micro ou macrosociais. Correa (2014), por sua vez, afirma que “pensar e repensar sobre língua(gem) e sobre tantos outros assuntos relacionados ao nosso ser e estar no mundo é, antes de tudo, uma forma de fazer política” (CORREA, 2014, p. 27). Para Oliveira (2013), as PL tratam das relações entre língua e estado, apontando para decisões como,

“em que língua o Estado funcionará e se relacionará com os cidadãos, em que língua(s) a educação e os serviços culturais serão oferecidos, que variedade de língua será usada, se as outras línguas faladas pelos cidadãos serão reprimidas, reconhecidas ou promovidas” (OLIVEIRA, 2013, p.1)

Desse modo, é possível observar que, basicamente, as PL são tentativas de se controlar o uso que os cidadãos fazem de determinada língua materna ou estrangeira em algum território.

Prado (2014), ao tratar da distinção entre os dois termos (PL e planejamento linguístico), também considera as PL que são elaboradas por intermédio de um governo

e as políticas que se concretizam na prática. Porém, Sposlky (2004, apud Severo, 2013) entende as PL e o planejamento linguístico como conceitos mais próximos e não tão estanques como defendido por Severo (2013), Kaplan e Baldauf jr. (1997) e Cooper (1989).

Procurando compreender melhor a terminologia, Maciel (2013, p.71) realizou uma busca sobre as PL e encontrou alguns conceitos pertinentes ao tema, como por exemplo: a) planejamento linguístico, b) políticas linguísticas e c) política linguística crítica. O autor acrescenta mais um termo: letramento crítico das políticas linguísticas. Para Maciel, o conceito de planejamento linguístico pode ser resumido como “intervenção e controle”. Com base em Shohamy (2006, p.45), ele define PL como os organismos que organizam, gerenciam e manipulam os usos das línguas nas sociedades. O conceito de política linguística crítica se refere a uma visão crítica acerca das PL que se iniciou por volta dos anos 80, buscando compreender as ideologias sociológicas ligadas ao uso da língua. Já o conceito cunhado pelo autor faz referência ao “estudo das políticas linguísticas e a formação dos professores” (p.77), buscando entender como essas se constituem localmente nas práticas docentes. Esse também é um dos objetivos desse trabalho.

Ao discorrer sobre PL, Rajagopalan (2013) afirma que PL pode ser denominada preferencialmente como uma arte por se tratar de um “campo regido por práticas que não teriam o rigor ou a infalibilidade de regras determinísticas” (p.21). Ele define o termo como “a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas”, que pode atingir “o povo de uma nação, de um estado, ou ainda, instâncias transnacionais maiores”. Por meio dessas definições trazidas pelo autor, depreende-se que PL deve ser vista sempre dentro de um contexto socioeconômico e histórico. Rajagopalan (2014) define PL da seguinte forma:

A política linguística concerne uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser de outra forma, ao ensino da (s) língua (s) que faz (em) parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, enfim, de um povo. (RAJAGOPALAN, 2014, p.73)

Para Rajagopalan (ibid), PL diz respeito a todas as ações que envolvem o uso da língua, desde a sua manutenção até o seu ensino. O autor afirma que essas atividades relativas às PL podem ter efeitos duradouros que influenciam aspectos referentes às línguas por várias décadas e que “intervém no destino, no rumo, de uma dada língua” (p.77). Para outros pesquisadores da LA (LEFFA, 2013; CORREA, 2014;

RAJAGOPALAN, 2014), as PL também podem ser definidas como normas, leis ou diretrizes relacionadas à língua em determinado território.

Dialogando com Leffa (1999), Prado (2014) faz um panorama histórico das PL desde a época em que éramos colônia de Portugal aos dias atuais e menciona fatos como a aliança do Brasil com nossos países vizinhos na América do Sul e o interesse econômico ligado à Espanha, que resultou no ensino de espanhol como disciplina obrigatória na rede escolar. Isso exemplifica como língua e política são entidades imbricadas umas nas outras.

Silva (2013) também realizou um panorama histórico dos estudos sobre PL. Baseando-se em Schiffman (1996), ele cita duas vertentes diferentes de políticas: as explícitas e as implícitas. As explícitas são aquelas ditas como oficiais por um órgão superior (governo, por exemplo) e as implícitas são as que ocorrem em meio a sociedade sem serem consideradas como oficiais por um órgão maior. Segundo Silva (2013), os estudos de Schiffman (ibid) trouxeram benefícios para o campo ao propor o entendimento das PL como um “fenômeno inscrito na história” (p.310). Silva sugere que para realizarmos pesquisa sobre PL é necessário verificar muito além de documentos e leis. É necessário se investigar as crenças, ideologias e contextos, já que há uma diferença entre intenção e a prática real das PL. Correa (2014) também trabalha sob a mesma perspectiva de PL explícita e implícita, entretanto, discorrendo sobre as políticas que se dão “de cima para baixo” (governo ou órgãos superiores ditando para a população) e as intervenções que ocorrem “de baixo para cima” (primeiramente entre a população e posteriormente são institucionalizadas). A Tabela 1 apresenta um resumo das definições discutidas até o momento.

Autor/Ano	Definições
OLIVEIRA (2013)	As PL dizem respeito às relações entre língua e Estado com relação a que língua os cidadãos irão utilizar/estudar no país, materna e estrangeira. Controla o uso que os cidadãos fazem das línguas.
RAJAGOPALAN (2013; 2014)	As PL dizem respeito ao planejamento, cultivo, ensino e proteção de uma língua de um povo. Apresenta a área de estudos como uma ciência não prescritiva.
CORREA (2014)	As PL dizem respeito às práticas linguísticas que conceituam uma língua e podem ocorrer tanto de “cima para baixo” quanto “de baixo para cima”.

Tabela 1: Quadro resumo das definições de PL.

Fonte: Autoria própria.

Analisando as definições da Tabela 1, observam-se algumas semelhanças entre elas, como a possível hierarquia de um governo que dita as normas, o que não necessariamente significa que serão cumpridas. Há também a ideia de um possível controle social atrelado às PL. Deste modo, com base nas definições apresentadas, defino PL como as políticas que permeiam a nossa sociedade envolvendo língua materna e/ou línguas estrangeiras, que podem ser elaboradas por um órgão superior, como o governo, ou podem emergir da própria sociedade. Muitas vezes as PL controlam o uso que fazemos ou deixamos de fazer de determinada língua.

Tendo discutido o conceito de PL e cunhado a definição que utilizo neste trabalho, discorro a seguir sobre as PLE, um subgrupo das PL, que é o foco principal deste trabalho.

2.3. As Políticas Linguísticas de Ensino (PLE)

Nesta subseção, apresento definições de PLE segundo alguns teóricos do campo (MAINARDES, 2006; GIMENEZ, 2008, dentre outros) e apresento alguns trabalhos sobre PLE desenvolvidos na área da LA no Brasil (PRADO, 2014; MACIEL, 2013).

Ao tratar especificamente das PL que envolvem o ensino de línguas, têm-se as PLE, ou seja, um subgrupo dentro das PL. Ao fazer a junção dos dois termos (política linguística e ensino), com base nos autores citados na subseção anterior (MACIEL, 2013; OLIVEIRA, 2013; RAJAGOPALAN, 2013; 2014; SILVA, 2013; CORREA, 2014), pode-se entender as PLE como as ações que dizem respeito ao ensino de língua materna ou estrangeira tanto a nível regional e/ou nacional em determinado espaço, que podem ser ditadas por um órgão superior ou emergirem em um contexto social específico. Entendo que as PLE existem por meio de documentos oficiais de ensino e leis postulados pelo governo (explícitas, “de cima para baixo”) e/ou por meio dos professores e toda a comunidade escolar através de suas políticas internas (implícitas, “de baixo para cima”).

Mainardes (2006) defende que a política é representada pelos textos políticos. Segundo o autor, existem várias formas de representação, tais como: “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (p.52). Dessa forma, entendo que as PLE podem se apresentar sob diversas formas e em diferentes lugares. No Brasil, existem diversas PLE voltadas para o processo de ensino e aprendizagem de LE tanto a nível regional quanto nacional. Algumas políticas mais conhecidas na área da Educação são os PCN

(2000) e a LDB, a nível nacional, e o CBC (2003), por exemplo, a nível regional no estado de Minas Gerais.

Alguns pesquisadores apontam, entretanto, problemas em relação à implementação das PLE. Gimenez (2006, apud Maciel, 2013) afirma que os documentos oficiais de ensino postulados pelo governo (como os PCN, por exemplo) e seus reais contextos de aplicação, que são as escolas, sobrevivem em mundos diferentes. Segundo Gimenez (2008), os professores muitas vezes não consideram os documentos oficiais em suas práticas de ensino, o que faz com que as diretrizes sejam consideradas apenas como “informações mortas”. Maciel (2013) também acredita que o não sucesso das PLE já começa logo na sua apresentação para a sociedade, já que muitas vezes essas são colocadas como políticas fantasiosas e não tem seus processos de implementação acompanhados pelos órgãos responsáveis. Gimenez, Stein & Canazart (2015) ao citarem Ball (1994) afirmam que as diretrizes de ensino, que são um tipo de PLE, transcendem apenas as linhas escritas pelos governantes e vão de encontro às suas aplicações práticas e reais. Nesse sentido, os autores corroboram Ball, Maguire, Braun, (2012) e afirmam que as políticas são interpretáveis e que não existe equivalência completa entre sua idealização e execução.

2.3.1. Estudos sobre PLE

Nesta subseção, comento a respeito de alguns trabalhos sobre PLE realizados no Brasil (MACIEL, 2013; PRADO, 2014; GIMENEZ, STEIN E CANAZART, 2015). Discorro com mais detalhes sobre esses trabalhos em específico pelo fato deles serem trabalhos empíricos como o meu e terem servido como fonte de inspiração para este estudo.

Para situar os estudos realizados sobre PLE no Brasil, destaco os dados coletados por Prado (2014) em seu trabalho de mestrado em que investigou o banco de teses da CAPES sobre as PL. O termo de busca utilizado pela autora foi: “políticas linguísticas” e “ensino de LI” e os trabalhos foram filtrados entre o período de 2002 a 2012. Foram encontradas 17 dissertações de mestrado e três teses de doutorado. Assim, também para ter uma ideia do número de trabalhos sobre esse assunto no Brasil, inicialmente, realizei uma busca no site *Google* sobre o termo “Políticas Linguísticas de Ensino” e encontrei apenas três trabalhos que tratam especificamente de PL relacionados ao ensino de línguas, que foram Rajagopalan (2007), um artigo sobre as políticas existentes para a LI publicado em uma revista da área, Torquato (2010), artigo

publicado em uma revista e que aborda as PL, linguagem e interação social, e Prado, (2014), dissertação de mestrado mencionada ao longo deste trabalho. Ao realizar uma busca no portal de periódico da CAPES foi possível confirmar o escasso número de pesquisas sobre PL voltadas para o ensino de LI. Ao utilizar como palavra-chave o termo “Políticas Linguísticas” no campo de busca, pude encontrar 63 trabalhos, mas apenas 15 apresentavam real relação com o tema procurado. Esses estudos são apresentados na Tabela 2.

Autor e ano	Título	Meio de veiculação
LODI, A. C. B, 2013	Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05.	Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
LACERDA, C. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAO, S. L. S, 2013	Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo.	Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
SEVERO, C. G, 2013.	Política(s) linguística(s) e questões de poder	Alfa: Revista de Linguística.
KERSCH, D. F, 2013.	Morte e vitalidade das línguas indígenas e as pressões sobre seus falantes.	Alfa: Revista de Linguística.
DINIZ, L. R. A, 2012.	Política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola	Trabalhos em Linguística Aplicada.
PICANÇO, G, 2012	Planejamento Linguístico para "Mundurukú do Amazonas	Revista Brasileira de Linguística Aplicada.
SILVA, M. S. P.; BORGES, M. V, 2011.	Políticas linguísticas e pedagógicas em praticas de educação bilíngue intercultural	Revista Brasileira de Pós-graduação.
CHAGURI, J. P, 2010	As vozes de uma política de ensino de língua estrangeira moderna na educação básica no Estado do Paraná	Acta Scientiarum: Education.
NEVES, M. H. M, 2010.	O acordo ortográfico da língua portuguesa e a meta de simplificação e unificação	DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada.
CAISSE, P. T, 2012.	A vitalidade linguística dos crioulos do Haiti e da Luisiana: os limites da política e das atitudes linguísticas	Dissertação de Mestrado - Unicamp, Campinas (SP).
SOUZA, A. G, 2010	O ensino de inglês na sala de aula do 7 ano de uma escola estadual inclusiva de Goiânia	Dissertação de Mestrado, UFG – GO.
MUNAKATA, A. G. B. K, 2010.	O processo de escolha das coleções de letramento e alfabetização linguística do Programa Nacional do Livro Didático.	Dissertação de Mestrado, PUC- SP.
VIDOTTI, J. J. V, 2012	Políticas linguísticas para o ensino de língua estrangeira no Brasil do século XIX, com ênfase na língua inglesa.	Tese de Doutorado, USP – SP.
SILVA, E. R, 2011	[...] você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!: exames de línguas e política Linguística para o inglês no Brasil	Tese de Doutorado – Unicamp, Campinas (SP).
LEMKE, C. K, 2010.	Políticas e Práticas Linguísticas: Um estudo sobre o ensino de Língua Espanhola em um contexto multilíngue no Paraná – Brasil	Tese de Doutorado, USP – SP.

Tabela 2: Trabalhos encontrados no portal de periódico da CAPES, com a palavra-chave: “Políticas Linguísticas”.

Fonte: Autoria própria.

Observando a Tabela 2, é possível notar que no portal de periódico da Capes havia em 2015, ano de coleta, três dissertações de mestrado, três teses de doutorado e nove artigos. Alguns desses trabalhos versam a respeito da educação bilíngue para surdos, políticas para o ensino de língua espanhola em nosso país, línguas indígenas e o ensino bilíngue. Observa-se apenas um trabalho teórico acerca das PLE (SEVERO, 2013, que serviu como aporte teórico para a realização deste trabalho (p.11)) e apenas quatro trabalhos relacionados às PLE e o ensino de LI (SOUZA, 2010; MUNAKATA, 2010; VIDOTTI, 2012; SILVA, 2011). Souza (2010) trabalha com o ensino inclusivo de LI; Munakata (2010) teve como foco específico de trabalho o PNLD; Vidotti (2012) investigou as PLE sob a perspectiva da análise do discurso e Silva (2011) trabalhou com os exames linguísticos de LE realizados no Brasil. Pelo fato de os autores mencionados abordarem temáticas diferentes das que proponho neste trabalho, eles não serão comentados ao longo desta seção. Os dados apresentados na Tabela confirmam a importância de serem realizados estudos sobre as PLE na área da LA. Os trabalhos que comento a seguir são estudos empíricos que serviram como inspiração para a realização deste trabalho e não constam nesta tabela de busca.

O primeiro trabalho refere-se à pesquisa de doutorado realizada por Maciel (2013). O autor aponta que o estado do Mato Grosso do Sul foi a região que mais criou documentos oficiais de ensino voltados para as escolas públicas. Entretanto, assim como Gimenez (2008), ele afirma que dentro das escolas esses documentos não se aplicam de maneira tão efetiva. O pesquisador investiga como duas diretrizes de ensino formuladas no estado do Mato Grosso do Sul são aplicadas nas escolas por três professoras participantes em sua pesquisa. O foco teórico trazido pelo autor é o processo de globalização e sua influência no processo de ensino e aprendizagem de LI. Segundo Maciel (2013), com as mudanças que vem ocorrendo em nossa sociedade em nível cultural, econômico, tecnológico e social, o sistema educacional e as suas políticas de ensino vem sendo desafiadas e precisam de novas adaptações e propostas. Porém, segundo o autor, o fato de existir várias políticas voltadas para o ensino de línguas não quer dizer que elas sejam efetivas para as atuais demandas de ensino.

O segundo trabalho, de Gimenez, Stein e Canazart (2015), relata a importância dos projetos de formação continuada (FC) em incentivar os professores a serem críticos perante os documentos oficiais de ensino e não apenas agentes que executam leis. Os autores trazem dados que sinalizam que os professores contribuem com o engessamento dos currículos, pois corriqueiramente durante a FC revelam trabalhar com temas que são repetidos continuamente nas diretrizes, como por exemplo, o ensino por meio de

gêneros textuais, demonstrando pouca habilidade crítica de modificar e adequarem os currículos as suas práticas pedagógicas. Os autores também relatam uma experiência positiva de um professor participante do projeto de FC que conseguiu perceber que não necessariamente precisa trabalhar detalhadamente tudo o que está sendo proposto nas diretrizes de ensino e que o processo de aprendizagem se torna mais interessante quando está aliado à realidade do aluno, dialogando com o contexto social das escolas.

O terceiro trabalho, de Prado (2014), foi desenvolvido em Ponta Grossa- PR com professores da rede pública de ensino. A autora pesquisa as PLE existentes para o ensino de LI e suas aplicações nas salas de aula e as identidades dos professores nos documentos oficiais de ensino. Os resultados apontados pela pesquisadora mostraram professores abertos à reflexão, porém com práticas de sala de aula ainda tradicionais e com dificuldades em aliar a teoria à prática.

Em resumo, os trabalhos comentados sugerem a distância ainda existente entre teoria e prática em relação à utilização das PLE nas escolas, assunto sobre o qual passo a discorrer na próxima seção.

2.3.2. Discrepância entre teoria e prática acerca das PLE

A discrepância entre teoria e prática acerca das PLE tem sido mencionada por vários autores (COSTA, 2012; LEFFA, 2013; CÁCERES, 2014; PINTO, 2014; RAJAGOPALAN, 2014; dentre outros) e algumas causas para essa discrepância têm sido apontadas. A primeira está relacionada à estrutura macrossocial das escolas; a segunda ao papel ou interpretação que os professores fazem das leis e o que realmente acontece nas escolas; e a terceira, à formação inicial. Comento cada uma a seguir.

Em relação à estrutura macro, Pinto (2014) afirma que ao olhar para a escola como uma importante instituição responsável pelo letramento, é possível perceber que existem conflitos entre o que vem sendo trabalhado nesse contexto e os discursos acadêmicos e/ou governamentais. Os discursos relativos à má qualidade e ao insucesso do ensino são discursos fortemente engessados que ocorrem dentro das escolas, tornando-se discursos hegemônicos. Segundo a autora (p.60), esses, muitas vezes, funcionam como vetores de forças contraditórias que contribuem para o não sucesso do ensino. Cáceres (2014) situa a escola como a instituição mediadora entre as políticas micro e macrossociais, fazendo um elo conversacional entre o estado e o povo. Rajagopalan (2014) afirma que as políticas estão imbricadas nas escolas e nas salas de aula e que embora, muitas vezes, sejam ignoradas, elas estão presentes nesses contextos.

Em relação ao papel dos professores e às PLE, Rajagopalan (2014) afirma que entre o que é proposto por órgãos maiores, tais como o governo, associações e até mesmo a direção escolar, existe um grande caminho até a efetiva aplicação na prática. O autor acredita que os descompassos são grandes. Um exemplo disso é o próprio ensino de LI nas escolas, cuja importância é incontestável, ou seja, as pessoas sabem que a LI é utilizada em vários segmentos da nossa sociedade e que hoje em dia o “World English” (cf. Rajagopalan, 2004, 2005, 2006, apud Rajagopalan, 2014) dominou os meios de comunicação. Assim, trata-se de uma LI falada por pessoas com sotaques distintos, gírias diferentes e culturas díspares. Não se trata mais de um inglês de ordem americana ou britânica. Porém, segundo o autor, dentro das escolas, os professores ainda insistem em ensinar a LI proveniente dos Estados Unidos ou a da Inglaterra, desconsiderando o movimento político que está por trás do “*World English*”.

Leffa (2013) afirma que “somos políticos quando fazemos ou deixamos de fazer algo que afeta a vida dos outros, provocando mudanças que podem trazer prejuízos ou benefícios” (p.7). Para o autor (2013, p.10), aparentemente, leis, decretos e diretrizes postuladas não são cumpridos pelos professores pelo fato de eles não conhecerem ou entenderem o que está sendo proposto. Melo (2014) elucida que o papel do professor não deve se resumir a apenas ensinar uma língua, mas sim o de ser um educador político. Rajagopalan (2014) acredita que o professor deve estar em consonância com as PLE para contribuir positivamente para o processo educacional. Monte Mór (2007, apud Maciel, 2013, p.64) afirma que as diretrizes de ensino não deveriam ser vistas como um documento formal pelos professores, já que elas são guias que devem ser reinterpretadas localmente. Porém, Maciel (2013, p.66) aponta, por meio do relato de uma professora, que os docentes não têm orientação para trabalhar com teorias e documentos e apenas assumem suas rotinas escolares, geralmente cansativas e desgastantes, o que contribui para os desencontros entre as PLE e o trabalho realizado em sala.

Por fim, em relação à FI e à discrepância entre teoria e prática, Costa (2012) explica que a mudança no sistema de ensino é necessária e que a escola não acompanha as mudanças que ocorrem em nossa sociedade. A autora questiona sobre como e onde a teoria e a prática da escola e do mundo se desencontram, colocando a FI dos professores como um possível motivo para esse descompasso. Fraga (2014) também alerta para o fato de que a FI não está formando os professores com relação às PLE durante os cursos de graduação.

Concluindo, nesta seção apresentei trabalhos que mostram que nem sempre as PLE são aplicadas na prática. Vários autores (COSTA, 2012; LEFFA, 2013; MACIEL,

2013; CÁCERES, 2014; CORREA, 2014; MELO, 2014; PINTO, 2014; RAJAGOPALAN, 2014) descrevem essa realidade e destacam alguns fatores que contribuem para isso, como a descontextualização entre as PLE propostas e as escolas, o não conhecimento e consonância dos professores acerca das PLE e a falta de formação sobre o tema na graduação. Na seção seguinte discorro sobre uma forma de PLE mais comum entre os professores, as diretrizes de ensino.

2.3.3. As diretrizes de Ensino

A respeito de algumas PLE criadas pelo governo brasileiro, Gimenez, Ferreira, Basso e Cruvinel (2016) citam iniciativas que vem sendo tomadas para melhorar o ensino de línguas. As autoras citam quatro tipos de PL diferentes que vêm sendo implementadas no Brasil: A) PARFOR⁹, o B) inglês sem fronteiras¹⁰, o C) PDPI¹¹— *Professional Development Program for English Teachers in the United States of America* e as D) Políticas para a diversidade e a inclusão. Segundo as autoras, esses programas apontam para o esforço feito por parte do governo para o ensino de línguas de qualidade, apesar de ainda serem políticas que muitas vezes reforçam crenças como a de que apenas é possível aprender inglês em um país onde se tem a língua alvo como língua materna, ou que apenas o inglês americano ou britânico pode ser considerado legítimo dentro do processo de ensino e aprendizagem. Além dessas, como exemplos de PLE mais recentes que envolvem o sistema educacional como um todo, podemos citar a compra e distribuição dos *tablets* nas escolas públicas, que foi uma política alvo de estudos na área da Educação (GIACOMAZZO, 2014; CRUZ, NERI, 2015, dentre outros). Para Gimenez, (2009, apud Prado, 2014), as políticas, quando não são acompanhadas e supervisionadas, perdem a credibilidade por parte dos professores. Além disso, a autora destaca a não preparação das pessoas envolvidas no sistema educacional para lidar com essas questões, desde a FI até a FC.

Apesar de essas serem iniciativas importantes, neste estudo, foco em algumas diretrizes de ensino vigentes em nosso sistema educacional em nível nacional (PNC e OCEM) e estadual (CBC). A escolha por essas diretrizes justifica-se, em primeiro lugar,

⁹ De acordo com o MEC, PARFOR é “um programa emergencial criado para permitir a professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior”.

¹⁰ De acordo com o portal Ciências sem Fronteiras, O IsF “é uma iniciativa do Ministério da Educação que tem como objetivo principal incentivar o aprendizado do idioma inglês, bem como propiciar uma mudança abrangente e estruturante no ensino de idiomas estrangeiros nas universidades do País como um todo.”

¹¹ Programa criado pelo Governo Brasileiro com o objetivo para melhorar o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil por meio da formação de professores nos Estados Unidos.

por elas terem sido mencionadas durante a coleta de dados pelas participantes, e em segundo lugar, porque duas delas são diretrizes a nível nacional (OCEM, 2006; PCN, 1998) relacionadas ao ensino médio e a outra (CBC, 2003) por ser o documento oficial utilizado no estado de Minas Gerais.

De acordo com Maciel (2013), a sociedade vem sofrendo transformações que afetam diversos segmentos, como a educação, as relações de trabalho e a sociedade como um todo. Com o intuito de promover um diálogo que acompanhe as mudanças sociais, os órgãos competentes constantemente propõem alguns documentos oficiais de ensino (diretrizes) com o objetivo de intervir no currículo escolar e no ensino. Em nível nacional foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1999) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCEM) (2006). Além desses, outros documentos em nível estadual foram propostos, como por exemplo, CBC (2003) em Minas Gerais, DCE (2008) no Paraná. Comento a seguir sobre os PCN, o CBC e as OCEM.

2.3.3.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os PCN começaram a ser elaborados em 1996 e desde então sofreram modificações, contando sempre com críticas e sugestões de professores e pesquisadores, conforme apresentado no próprio documento. A diretriz direcionada ao ensino médio foi dividida em três eixos de conhecimento: 1) Linguagem, Código e suas Tecnologias (onde está alocada a LI), 2) Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias e, por último, 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Os PCN ainda contemplam o ensino infantil, que está dividido em três volumes e o ensino fundamental que está dividido em duas partes (1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série).

Os PCN são um guia de ensino em nível nacional que não apresentam lista de conteúdos fixos que devem ser ensinados, mas as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, tendo sempre a diversidade como palavra-chave dentro do processo de ensino e aprendizagem. Os PCN não definem o que deve ser aprendido, mas apresentam o conhecimento mínimo que um aluno do ensino médio deve ter ao término de cada ano letivo, objetivando oferecer um ensino que insira os estudantes nos mais diversos segmentos da sociedade. O início do documento traz a definição de língua e linguagem baseada em uma perspectiva de ensino social, cultural e histórica, reconhecendo-as para além de normas gramaticais e do texto escrito. Além do mais, enfatiza-se a importância de se apresentar aos alunos as

ideologias existentes por trás das escolhas linguísticas. A linguagem é apresentada como forma de manifestação social, sendo que os diferentes tipos devem ser ensinados e respeitados dentro das escolas.

Nos PCN, a LE não é considerada apenas em seu aspecto linguístico, mas como uma forma de conhecimento cultural, histórico e social. O ensino de LE é enfatizado como de igual importância às outras disciplinas e é apresentado como uma via de formação cultural e de inserção ao mundo globalizado. A LE é vista como a disciplina que deve propiciar o trabalho interdisciplinar na escola. Apesar de ter sido proposto há 20 anos, os PCN apresentam um panorama histórico do ensino de LE no Brasil e consideram os problemas escolares atuais como barreiras existentes para o ensino eficaz, como por exemplo, a baixa carga horária da disciplina, a falta de professores preparados para ensinar a língua, a desmotivação dos alunos e professores, e as aulas “monótonas”.

O documento considera a importância de se trabalhar as quatro habilidades linguísticas (expressão e compreensão oral, escrita e leitura) e desconsidera o ensino puramente linguístico ou apenas baseado em preparação para exames e seleções. Os PCN reconhecem que o ensino baseado na gramática normativa desmotiva os alunos e não propicia um processo de ensino e aprendizagem significativo. Assim, o contexto de cada escola deve ser considerado e adequado às necessidades dos alunos e de suas comunidades (BRASIL, 2000, p. 27).

2.3.3.2. O Currículo Básico Comum

O CBC foi publicado no ano de 2006 (com base nos PCN, 2000) com o intuito de estabelecer um diálogo mais próximo com os professores do Estado de Minas Gerais. O documento se apresenta como diretrizes interpretáveis que tem, como um de seus objetivos, diminuir as diferenças de ensino entre as escolas existentes no estado. Para isso, traz o planejamento como a fórmula de se obter um ensino bem sucedido nas instituições escolares. Conforme descrito no início do documento, ele foi elaborado com a ajuda de professores atuantes nas escolas públicas e pesquisadores da área da linguagem e considera o ensino da LE como a chave para a interdisciplinaridade dentro da escola (assim como os PCN), com o objetivo de inserir o aluno no mercado de trabalho e na sociedade.

Na apresentação inicial do CBC (MINAS GERAIS, 2006), afirma-se que ele trabalha com aspectos básicos para o ensino de uma LE nas escolas que devem ser acrescidos de conhecimentos locais de acordo com cada realidade institucional. Ao

longo do documento, é sempre mencionado o site CRV (Centro de Referencial Virtual do Professor)¹² como uma ferramenta que deve ser sempre usada por esse profissional.

O CBC trabalha com a perspectiva de ensino comunicativo tanto nas habilidades orais quanto escritas, e propõe o ensino por meio de gêneros textuais por reconhecer as peculiaridades do ensino de LE nas escolas públicas: baixa carga-horária de aulas, salas com um grande número de alunos e recursos estruturais escassos. O CBC também considera que a aprendizagem não depende apenas do aluno e do professor, mas do investimento financeiro por parte do governo para que o ensino de qualidade aconteça. Apesar de reconhecer as adversidades de cada contexto de ensino, o documento pressupõe o trabalho do professor baseado em uma carga mínima de conhecimento do aluno, obtida em instituições formais de ensino ou em ambiente social (“conhecimento de mundo”). Considera-se também o conhecimento dos alunos sobre a língua materna para realizar um trabalho interdisciplinar com a LE.

O CBC não apenas descreve como o ensino deve ocorrer, mas também apresenta quadros sobre os conteúdos que devem ser abordados nas aulas e exemplos de atividades que podem ser realizadas. Além disso, a diretriz também considera o uso da tecnologia no ensino da LE como forma de aprendizagem autêntica e apresenta exemplos de sites que podem ser utilizados para o processo de ensino e aprendizagem de LE.

2.3.3.3. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio

As OCEM surgiram por interesse dos profissionais da área da educação que pediam diretrizes que dialogassem melhor com suas práticas escolares (BRASIL, 2006, p. 8). Antes de as OCEM serem aceitas e publicadas em 2006, um processo que durou em média dois anos, elas foram discutidas e reformuladas por meio de congressos e encontros que contou com a participação de pesquisadores, professores e até mesmo de alunos do ensino médio. Na carta de apresentação do documento (p. 5), os autores afirmam a intenção de que as OCEM funcionem como um diálogo com a prática docente do professor; um guia que possibilite ao profissional refletir constantemente sobre seu trabalho.

As OCEM se apresentam como parte de um diálogo com a diretriz proposta anteriormente em nível nacional (PCN, 1999), com o intuito de debater questões mais recentes (na época) sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas nas escolas, e

¹² Link para acesso ao site: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx?id_objeto=23967

também de dialogar questões que talvez não tenham sido esclarecidas no documento anterior. Ao fazer uma leitura atenta das OCEM é possível perceber que elas não apresentam resoluções para os dilemas encontrados dentro da sala de aula, mas sim reflexões práticas e teóricas sobre o processo de ensino e aprendizagem. O documento ainda considera a dificuldade de promover mudanças no sistema de ensino, entendendo que ele é influenciado por crenças e identidades de alunos e professores.

Em relação ao objetivo da formação do ensino médio para com o estudante, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 9394/96), as OCEM ressaltam a formação ética e humana, além do desenvolvimento intelectual, sob uma perspectiva crítica. Assim, sugere-se ensino de línguas por meio da prática contextualizada sob a perspectiva do letramento crítico e do, valorizando o conhecimento dos alunos e reconhecendo as diversas práticas de linguagem sob a visão da diversidade sociocultural e linguística. As OCEM apontam a importância de preparar o aluno para o mercado de trabalho, como também para a continuação de seus estudos (Ensino Superior). Dentro de seus objetivos, é destacada a importância de ser considerada a realidade de cada comunidade escolar, desde a identidade de seus alunos até aspectos econômicos e culturais.

O documento aborda a dicotomia existente dentro da área de ensino de LE a respeito do processo de aprendizagem nas escolas regulares e nos cursos de idiomas, e afirma que isso reforça a crença da superioridade do ensino de línguas dos cursos em detrimento do ensino nas escolas. O documento afirma que, geralmente, o foco dado aos aspectos linguísticos (gramaticais) nas escolas faz com que o objetivo do ensino da LE se torne obscuro, deixando de lado a perspectiva social e educacional que deve fazer parte da formação oferecida pela escola. Em relação à formação cidadã do aluno por meio do ensino de LE, a diretriz afirma que se trata de uma formação que deve abordar o entendimento “sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali?” (BRASIL, 2006, p.91), explicitando a importância do ensino para além de objetivos linguísticos, que geralmente é o foco predominante nos cursos privados de idiomas.

As OCEM ainda esclarecem que o ensino de uma LE também não deve servir apenas para comunicação, mas também para abordar temas de importância no mundo, tais como “cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/ nacionais” (BRASIL, 2006, p.112). Ao relatar sobre as habilidades linguísticas, a diretriz afirma que o ensino deve

ocorrer por meio da prática contextualizada e apresenta exemplos de como isso pode ser realizado, enfatizando ao longo do texto a importância de se utilizar materiais que abordem práticas reais do uso da língua.

O problema da indisciplina é mencionado no documento por meio da perspectiva de inclusão dos alunos que estão à margem do ensino. Ao discutir a diferença entre os conceitos de inserção e inclusão, afirmam que apenas inserir um aluno no contexto escolar não significa integrá-lo de fato ao sistema de ensino. Ressalta ainda que trabalhar com a LE e com a inclusão não significa apenas propiciar aos alunos o acesso ao mercado de trabalho, mas sim incluí-los na sociedade.

Em resumo, as diretrizes de ensino (PCN, CBC e OCEM) adotam uma perspectiva comunicativa e crítica para o ensino de LE e consideram o ensino sob uma perspectiva social. Além disso, os documentos reconhecem as dificuldades do ensino de LE no sistema público e afirmam a importância da adaptação das diretrizes de acordo com a realidade de cada comunidade escolar. Na próxima seção discuto o conceito de emoções adotado neste trabalho.

2.4. Emoções

Nesta seção, discuto o conceito de emoções à luz da Biologia do Conhecer (BC), com foco para a Biologia do Amor, proposta por Humberto Maturana (2002) e logo após, apresento alguns trabalhos realizados por pesquisadores da área da LA que tiveram como foco de pesquisa o estudo das emoções dos professores (COELHO, 2011; CANDIDO RIBEIRO, 2012; BARCELOS, 2013; REZENDE, 2014; RODRIGUES, 2015; ANDRADE, 2016; PADULA, 2016). Não serão apresentados trabalhos que abordem as PLE e as emoções por não terem sido encontrados trabalhos teóricos e/ou empíricos que tenham abordado esses dois aspectos conjuntamente até o presente momento.

2.4.1. A Biologia do Conhecer

A Biologia do Conhecer, proposta por Humberto Maturana, filósofo chileno, foi adotada como base teórica para o entendimento e análise dos dados relativos às emoções nesta pesquisa. Apesar de não ser uma teoria desenvolvida dentro da LA, ela contribui com diversos segmentos da sociedade, tais como a política e a educação, por exemplo, e vem sendo utilizada como aporte teórico por alguns estudiosos da área (como por exemplo, ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011; REZENDE, 2014).

Aldunate (1992), pesquisadora que estudou algumas teorias de Maturana, afirma que a BC é uma reflexão sobre a nossa realidade/presença no mundo. A autora aponta para o que nos define como seres humanos, que, de acordo com a BC é “nossa capacidade de estarmos continuamente, produzindo a nós mesmos” (p.14). Aldunate (ibid) destaca que a diferença dos seres humanos dentro do reino dos seres vivos é a *estrutura*. A autora cita como exemplo as cadeiras para embasar seu argumento: uma cadeira de madeira possui uma estrutura diferente da cadeira de ferro, porém, todas são cadeiras e apenas apresentam estruturas diferentes uma das outras.

Em um prefácio contido em uma das obras de Humberto Maturana, Rabelo (2002) afirma que as teorias do autor aparecem como uma utopia em pleno século XXI. A BC questiona os binômios presentes em nossa sociedade que são baseados em nossa cultura ocidental, tais como: “indivíduo x sociedade, natureza x cultura, razão x emoção, objetivo x subjetivo”, defendendo que nós somos essencialmente seres emocionais e que a razão, tão valorizada em nossa cultura, são regras impostas pela sociedade, e que nós, na condição de seres sociais, nos constituímos em meio à razão e à emoção e não em uma em detrimento da outra.

Maturana (2002) trabalha sob a perspectiva de que são as nossas emoções que fundamentam nosso domínio de ação. O autor defende a tese, do ponto de vista biológico, que nossas emoções possuem influência direta sobre nossas atitudes e podem, inclusive, serem vistas fisicamente, como por exemplo, por meio da ruborização de face, suor, dor de barriga, dor de cabeça, entre outros sintomas.

As emoções são definidas como “disposições corporais que determinam ou especificam domínios de ação” (p.16). Porém o autor afirma que isso não quer dizer que agimos simplesmente sob um viés emocional. Como vivemos em uma sociedade, com regras e normas racionais, que ditam a boa convivência e harmonia entre as pessoas, sabemos que determinadas ações não podem ser realizadas mesmo que nossas emoções nos guiem a ela. Como por exemplo, uma professora pode estar enfurecida com o diretor de seu colégio e pode estar sob uma emoção de raiva que esteja culminando em um domínio de ação de querer agredi-lo. Porém isso não significa que a professora adotará esta atitude, pois, racionalmente, ela sabe que não é uma conduta apropriada.

Podemos vivenciar dois tipos de desacordos em nossas relações, segundo Maturana: os de ordem lógica e os de ordem emocional. Segundo o biólogo, os desacordos de ordem lógica não causam grandes atritos entre as pessoas por estarem embasados em questões lógicas e racionais, porém o mesmo não ocorre com os conflitos de ordem emocional. Esses são fundamentados em ideologias, crenças e emoções; logo

suas contradições implicam na negação do outro. Podemos pensar, por exemplo, nas PLE. Como já mencionado anteriormente, muitas vezes ocorrem desencontros entre o que é prescrito¹³ pelo governo e o que realmente acontece na prática escolar por intermédio dos professores. O processo de ensino e aprendizagem é repleto de crenças, ideologias e emoções e perpassa, muitas vezes, a identidade do educador como profissional. Esse conjunto de emoções relativo à falta de diálogo entre o governo e os professores, além das emoções advindas das diversas dificuldades contextuais que os profissionais enfrentam nas escolas, caminha em sentido contrário às diretrizes governamentais, culminando em desencontros existentes no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, e, conseqüentemente, em um domínio de ação não tão interessante para o ensino.

Para Maturana, a evolução da espécie humana em relação aos outros seres vivos se dá basicamente pelo linguajar, que de acordo com o autor, é a única característica que nos difere dos outros seres vivos. Ele ainda afirma que a linguagem só ocorre quando existe consenso. Sem o entendimento, sem a emoção do amar, não é possível estabelecer conversações. Aragão (2007) afirma que o processo de ensino e aprendizagem também parte de um convite, e de uma aceitação dos sujeitos envolvidos. Sem essa condição relacional de existência, dificilmente o processo de ensino e a aprendizagem ocorrerá de forma efetiva.

Maturana discorre também sobre as relações sociais, não sociais e de trabalho. Segundo o autor, não existe relação social fora da emoção do amor. Nas relações não sociais predomina-se a tolerância, que, para Maturana, é uma negação do outro postergada, pois “tolerar é dizer que o outro está equivocado, e deixá-lo estar por um tempo” (p.50). Para Maturana (1997), as relações de trabalho são relações baseadas em acordos mútuos de realização de tarefas. O autor também alega que muitas vezes as relações podem oscilar e serem sociais em determinados momentos e não sociais em outros. Basicamente, as relações sociais são aquelas em que existem o amor, a escuta, a conversação e a aceitação do outro; as não sociais são relações baseadas na tolerância, na hierarquia e na não aceitação do próximo, e as relações de trabalho são aquelas baseadas no cumprimento de tarefas definidas *a priori*.

É possível pensar as relações sociais, não sociais e de trabalho ao se observar a relação entre o governo e os professores. Percebe-se que em alguns casos o governo

¹³ A palavra “prescrito” de acordo com o dicionário online Michaelis significa “ordenado explicitamente”. Neste estudo, compreendo que as normas e leis prescritas não necessariamente são efetivadas na prática e não se configuram como um acordo de uma relação de trabalho (Maturana, 1997), já que as professoras não participam do processo de criação das leis propostas.

tenta estabelecer um diálogo com os professores, pedindo suas opiniões e contribuições para a criação de diretrizes de ensino, como no caso da BNCC, por exemplo. Porém, muitas vezes as normas e políticas são ditadas aos professores e suas crenças, valores e ideologias não são levados em consideração. Ou seja, uma relação que deveria ser uma relação de trabalho passa a ser uma relação não social, pois não existe o acordo mútuo acerca do trabalho a ser desenvolvido.

2.4.1.1.A biologia do amor

Aldunate (1992), baseada na BC, afirma que estamos em constante mudança estrutural com o meio em que estamos inseridos em uma troca mútua de influência. Segundo a autora, essas mudanças formam a nossa ontogênese, definindo o termo como “a história pessoal ou individual de um organismo” (p.21). Dentro dessa ideia de existência, Maturana (2002) formula sua teoria acerca da Biologia do Amor.

O autor coloca a emoção do amor como a emoção base para a existência do ser humano e afirma que essa é inerente a ele, ou seja, somos seres amorosos por natureza. Porém, podemos, em determinado momento, estarmos agindo influenciados sob essa emoção ou não. Segundo Maturana, sem a presença do amor, não pode existir uma convivência social, pois é através do amar que propiciamos a aceitação do outro em sua totalidade.

Com relação à emoção do amar, é possível até mesmo citar a evolução da humanidade como um exemplo dessa emoção. Desde os primórdios, houve uma aceitação de que um homem não deveria destruir, competir ou negar os seus da sua própria prole, e sim cuidar, amar e aceitá-las. Ou seja, existiu a permissão do outro no mesmo espaço, propiciando a convivência social, que é baseada no amor. Ao pensarmos no contexto educacional, podemos entender o que acontece nas escolas sob o viés da biologia do amor, por exemplo. Um professor que não está satisfeito com o seu trabalho, não enxerga uma valorização profissional em sua carreira, não está feliz com seus colegas, ou, simplesmente, não está sob uma emoção que o impulse positivamente com relação à carreira docente, dificilmente conseguirá obter bons resultados profissionalmente. Isso ocorre provavelmente porque, segundo Maturana, nossas emoções são formadas de acordo com a nossa interação com o meio em que vivemos, ou seja, as emoções são formuladas no ambiente em que convivemos e, conseqüentemente, influenciam as nossas ações naquele meio.

Maturana utiliza o termo amor (distinto da ideia de amor romântico, idealizado) para nomear “a aceitação do outro ou de algo como um legítimo outro na convivência” (p.67), alegando que se trata de uma aceitação sem exigência, que não requer mudanças. Segundo o autor, quando agimos em um contexto de negação do outro ou de rejeição, estamos nos induzindo a uma emoção que não é própria de nós, seres humanos. Para Maturana, a relação entre emoção e domínio de ação é direta. O autor afirma que ao falarmos de emoções estamos nos referindo ao domínio de ação do outro, sustentando a tese de que “não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato (p.22)”. Segundo Maturana, “O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início” (p.25). Porém, nem toda relação humana é social, pois nem sempre a emoção do amar está presente no conviver.

Maturana e Bunnell (1999) afirmam que não é necessário gostar afetuosamente de uma pessoa para co-existir na emoção do amor. Segundo os autores, a relação baseada nessa emoção é a relação que deixa o outro ser ele mesmo em sua totalidade, que o aceita, o compreende, o enxerga e reconhece. De acordo com os autores, o amor não é uma emoção extraordinária que precisa ser trabalhada, mas está comumente presente em nossas interações; quando não agimos baseados no amor, estamos fugindo à nossa essência humana.

Dessa forma, com base na BC e na biologia do amor, é possível afirmar que as emoções, que são biológicas, funcionam como guias dos nossos domínios de ação e que os seres humanos são essencialmente seres amorosos. Além disso, na BC, existem dois tipos de relação: as sociais, baseadas no amor, e as não sociais, que são pautadas na hierarquia, na tolerância, na não aceitação do outro e na falta de diálogo. Tendo discorrido sobre a BC e a Biologia do Amor, apresento na próxima subseção o tema sobre emoções na área da LA.

2.5. Os estudos sobre emoções na área da LA

Os estudos sobre emoções (ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011; RODRIGUES, 2015; REZENDE, 2014; BARCELOS, 2015) ganharam ênfase dentro da LA nos últimos anos, primeiramente em cenário internacional e depois no Brasil. Nesta subseção, apresento brevemente o estudo de Rezende (2014) e Coelho (2011), que trabalharam com emoções de professores e utilizaram como aporte teórico as teorias de Maturana, e discorro com maiores detalhes sobre o artigo de Barcelos (2015) por acreditar que os conceitos trazidos pela autora são pertinentes a este trabalho. Embora

Aragão (2007) também tenha realizado um estudo investigando emoções utilizando a BC de Maturana (2002), seu estudo teve como foco de investigação as emoções de estudantes de um curso de Letras sobre seus processos de aprendizagem de LI. Por essa razão, não discutirei seu estudo com profundidade nesta seção.

Em seu trabalho de mestrado, Rezende (2014) pôde perceber que as emoções são processos coletivos. A autora se baseia em autores como Hargreaves (2000), Zembylas (2004) e O'Connor (2008) para caracterizar as emoções como um processo social, construído através do ambiente de convivência. Rezende (2014) realizou um autoestudo sobre suas emoções enquanto professora de escola pública buscando investigar a influência dessas em sua prática docente. A partir da BC de Maturana (2002), a autora percebeu dois tipos diferentes de emoções: frustração, tristeza e indignação e felicidade, entusiasmo e esperança. O primeiro tipo de emoções parecia contribuir para “atitudes contraditórias” com relação ao ensino e o segundo tipo de emoções contribuiu com atitudes propulsoras ao ensino em seu domínio de ação como professora. De acordo com a autora, as emoções surgiram por meio das interações sociais entre alunos e professores e/ou direção escolar e por meio da prática escolar.

Coelho (2011) realizou uma pesquisa de doutorado envolvendo emoções de professores, analisando-as pelo viés da BC de Maturana (2002). A pesquisadora investigou a influência de emoções e experiências vivenciadas por professores em um projeto de FC em seus domínios de ação como profissionais. Os resultados sugeriram dois momentos distintos na experiência de FC das professoras: o primeiro em que as professoras apenas compartilhavam e trocavam experiências em conjunto e apontavam questionamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem, e o segundo, em que houve uma real convivência e aceitação dentro do grupo, culminando em um maior momento de reflexão sobre a prática docente. Coelho afirma que reais mudanças apenas ocorrem por meio de novas emoções, e conseqüentemente de diferentes domínios de ações.

Por fim, Barcelos (2015), em seu trabalho sobre letramento emocional, relata algumas teorias em âmbito nacional e internacional que tratam das emoções dentro do processo de ensino e aprendizagem. A autora, baseada em Wright (2006), afirma que o ensino possui uma dimensão emocional. Barcelos (ibid) acredita que a “capacidade de se engajar e de ter liberdade para lidar com emoções é essencial no trabalho do professor” (p.69) e que, possivelmente, a causa de grandes stress e problemas patológicos vivenciados atualmente por professores dentro da rede de ensino em nosso país pode estar relacionada à negação das emoções na profissão.

O conceito de letramento emocional, com base em Soares (1998), é definido por Barcelos (2015) como “um conjunto de práticas emocionais (p.71)”. A autora (2015) discorre sobre alguns conceitos pertinentes ao tema, que acredito serem interessantes para este trabalho: o contágio emocional, o pertencimento emocional, o andaime emocional e o amor. Segundo a autora, contágio emocional (p.71) é um conceito desenvolvido por Hadfield et al. (1992), e refere-se a sentir e/ou se contagiar com a emoção dos outros com quem convivemos. Esse contágio pode ocorrer com emoções positivas ou negativas. O conceito de pertencimento emocional, desenvolvido por Murphey (2010,p.72) se refere à emoção de fazer parte de um grupo, de se sentir acolhido. O andaime emocional, conceito desenvolvido por Rosiek (2003), refere-se à ajuda para melhor compreensão do processo de aprendizagem, entre professores e alunos ou professores com professores, como por exemplo.

Ao discutir sobre o amor e a amorosidade dentro do processo de ensino e aprendizagem, Barcelos (2015) se baseia em Freire (1996), Day (2007) e Nel Noddings (2007), e relata sobre a dificuldade existente na área em se aceitar o amor como uma emoção presente no meio educacional. A autora afirma que essa emoção não pode ser negligenciada dentro do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, ela afirma que é importante o professor saber desenvolver seu trabalho baseado na amorosidade, com o objetivo de conseguir vivenciar de melhor maneira situações negativas que podem aparecer dentro do ambiente de trabalho.

Nesta subseção, discuti sobre trabalhos que utilizaram a BC para investigar as emoções de professores. Em geral, esses trabalhos sugerem que as emoções são propulsoras de atitudes tanto por parte de alunos (ARAGÃO, 2007) quanto de professores (BARCELOS, 2015; REZENDE, 2014; COELHO, 2011) e que as emoções influenciam significativamente o trabalho dos professores.

CAPITULO III

METODOLOGIA

Neste capítulo, discorro sobre a metodologia de pesquisa deste trabalho. Primeiramente, discuto sobre a natureza da pesquisa. Em seguida, apresento o contexto e os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos realizados para a análise e triangulação dos dados.

Antes, porém, é importante informar que este trabalho foi avaliado e aprovado pelo comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, sob o registro CAAE 50765415.0.0000.5153 na Plataforma Brasil (vide Termo de Consentimento Esclarecido em anexo).

3.1. Natureza da pesquisa

A pesquisa qualitativa ganhou ênfase dentro da área acadêmica por meio de estudos no campo da sociologia e se espalhou pelas pesquisas das áreas de humanas. Atualmente se apresenta como uma área própria e sólida de estudos que tem sua base em outros campos de saberes, se apresentando como híbrida (DENZIN & LINCOLN, 2006). Segundo, Larsen-Freeman & Long (1991), a pesquisa qualitativa analisa os fenômenos sob uma perspectivaêmica, ou seja, levando em consideração o ponto de vista dos participantes. De acordo com Denzin & Lincoln (2006), esse tipo de investigação deve estar apoiado em critérios e objetivos claros, além de estar embasado em perspectivas teóricas. Este estudo insere-se dentro dessa perspectiva, porque se trata de um trabalho em que o pesquisador se insere no contexto investigado, se aproxima dos participantes, se atenta aos fatos que conduzirão à descoberta e ao processo exploratório, expansionista, descritivo e indutivo.

Segundo Creswell (1998), a pesquisa qualitativa está apoiada em diferentes aportes teóricos e, por isso traz, em sua literatura diversas definições e conceitos, fazendo com que seja “difícil, rigorosa e demande tempo” (p.13, 14)¹⁴ desmistificando a crença de que “tudo é válido” nos estudos qualitativos. Denzin & Lincoln (2006) afirmam não ser fácil oferecer uma definição sobre pesquisa qualitativa. Porém, de forma genérica, os autores a definem como “uma atividade situada que localiza o

¹⁴ Todas as traduções realizadas neste trabalho são de minha responsabilidade.

observador no mundo” (p.17), em que os pesquisadores tentam utilizar o maior número possível de instrumentos interpretativos, a fim de alcançar a realidade do outro (o pesquisado). A pesquisa qualitativa é também ironicamente denominada como ‘leve’ (soft) (DENZIN, LINCOLN, 2006), segundo Chizzoti (2013), por ser um estudo que trabalha com interpretações e não com a ‘dureza’ de dados fixos como a pesquisa quantitativa tradicional, por exemplo.

Chizzoti (2003), ao discutir sobre a pesquisa qualitativa, discorre sobre os diversos tipos de instrumentos de coleta de dados existentes e menciona a “entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso” (p.222). Denzin e Lincoln (2006) descrevem o papel do pesquisador comparando-o com um *bricoleur* (um artesão de colchas): um profissional que usa vários instrumentos para chegar ao seu trabalho final, que reúne e constrói materiais. Os autores ainda refletem sobre a autonomia do pesquisador com relação aos instrumentos de coleta de dados com a finalidade de tentar garantir a maior confiabilidade possível ao seu estudo.

Creswell (1998) descreve cinco diferentes tipos de pesquisa qualitativa: a biografia, o estudo de caso, a etnografia, a fenomenologia e a grounded theory (“teoria embasada”). Este trabalho se caracteriza como um estudo de caso, por se tratar de um contexto de pesquisa específico, de vida real, e que não possui como objetivo a generalização dos dados. Porém, de acordo com Telles (2012), os resultados de um estudo de caso “podem fornecer aos seus leitores experiências vicárias úteis para a reflexão sobre suas práticas pedagógicas” (p. 110). Desse modo, entendo que resultados desta pesquisa poderão despertar o interesse de pesquisadores que buscam compreender as emoções vivenciadas por professores em relação à utilização das PLE nas escolas regulares.

Tendo percorrido brevemente a respeito da pesquisa qualitativa, apresento na próxima subseção os instrumentos de coleta de dados utilizados neste trabalho.

3.2. Contexto e participantes de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma cidade da Zona da Mata Mineira com três professoras de inglês atuantes no sistema público de ensino. A intenção inicial era que o trabalho fosse realizado com um número maior de participantes. Porém, estabeleci como pré-requisito para a realização deste estudo trabalhar apenas com professores efetivos na rede pública de ensino (para não correr o risco de o participante parar de

trabalhar na escola no meio da coleta de dados) e atuantes no ensino médio (como uma forma de tentar padronizar as discussões). Dessa forma, contei com a participação de três professoras da cidade. A seguir, descrevo brevemente cada participante, as quais me refiro pelos seus pseudônimos.

Mel, 28 anos, graduou-se em uma universidade federal, no ano de 2011. Ela trabalha em uma escola pública como professora efetiva por em média um ano. Além disso, também já havia lecionado por três anos e meio em cursos de idiomas. Durante a graduação, ela participou por três anos de um projeto de extensão como professora de LI, e atualmente ela não participa de nenhum projeto de FC porque não se sente motivada a participar, segundo ela. A participante trabalha em uma escola central da cidade, localizada dentro do campus de uma universidade federal. Essa escola atende em média 1300 alunos e conta com um quadro grande de professores (em média cinquenta) sendo três professores de LI.

Paula, 56 anos, se graduou no ano de 1984 em uma universidade federal e já acumula 18 anos de experiência como professora no sistema público de ensino e, concomitantemente, 28 anos em cursos de idiomas. A professora participou de vários projetos de FC, inclusive de um curso de formação nos Estados Unidos, oferecido pela *FulBright*¹⁵, para professores atuantes em escolas públicas, por meio de seleção prévia. Paula participou do PIBID por dois anos e atualmente vem desenvolvendo um projeto extracurricular na escola pública em que trabalha envolvendo a comunidade escolar. Ela leciona em uma escola mais afastada do centro da cidade que tem como público alvo adolescentes de regiões periféricas e que atende cerca de 800 alunos. Pode ser considerada uma escola de porte médio, que conta com um quadro total de 47 professores, sendo duas de LI.

Julie, 42 anos, graduou-se no ano de 2005 em uma universidade federal e além de já trabalhar há nove anos no sistema público de ensino, trabalhou por quatro anos em escolas particulares. Ela participou de projetos de FC e cursou uma pós-graduação à distância. Ela atua em uma escola de grande porte, localizada em uma região periférica da cidade. A instituição atende cerca de 1200 alunos e conta com um quadro de 60 professores, sendo três de LI.

¹⁵ Programa de Intercâmbio Educacional e Cultural do Governo dos Estados Unidos da América criado em 1946.

3.3. Instrumentos de coleta de dados

Para realizar a coleta de dados deste estudo, utilizei quatro instrumentos diferentes com o objetivo de responder as perguntas de pesquisa. De acordo com Vieira-Abrahão (2006) não existe método de coleta perfeito. Por essa razão é viável a utilização de várias ferramentas para realizar uma boa triangulação dos dados, e, conseqüentemente, oferecer mais confiança e credibilidade aos dados e suas análises.

Neste estudo, inicialmente, foi aplicado um questionário aberto, e logo após realizei três entrevistas orais e notas de campo ao longo do trabalho. Na Tabela 3, apresento um resumo dos instrumentos utilizados, os objetivos de cada um e a data em que foram realizados/aplicados:

Instrumentos	Objetivos	Data de realização
Questionário Aberto	a) Traçar o perfil dos participantes da pesquisa; b) Identificar o conhecimento, emoções e experiências dos professores em relação à implementação das políticas linguísticas de ensino .	19/02/2016 a 03/03/2016
Entrevistas Orais	Averiguar o conhecimento dos professores sobre PLE e sua utilização em suas práticas, bem como as emoções imbricadas neste processo.	17/03/2016 a 20/06/2016
Notas de Campo	Anotar as informações acerca do ambiente escolar dos professores participantes.	Ao longo da coleta de dados

Tabela 3: Instrumentos de coleta de dados e objetivos.

Fonte: Autoria própria.

3.3.1. Questionários abertos

O questionário aberto é um método de coleta de dados bastante utilizado em pesquisas da área da LA no Brasil (ARAGÃO, 2007; COELHO, 2011; FERREIRA, 2013; PRADO, 2014; LEAL, 2015; RODRIGUES, 2015) em momentos de mapeamento de dados/perfis dos participantes de pesquisa (VIEIRA-ABRAHÃO,

2006). De acordo com Dornyei (2003), o questionário é o instrumento de coleta de dados mais utilizado em pesquisas das áreas sociais.

Optei por um questionário aberto, em português, para que as participantes pudessem se expressar de forma mais livre e completa. O questionário utilizado serviu, basicamente, para apurar três tipos de dados que segundo Dornyei (2003) podem ser alcançados por meio desse instrumento: questões fatuais (referentes a nome, idade, sexo), questões comportamentais (atividades que estão sendo desenvolvidas ou foram desenvolvidas no passado) e questões atitudinais (o que os participantes pensam sobre determinado assunto). O questionário foi composto de quatro seções diferentes com seis questões ao todo que versavam sobre informações pessoais, acadêmicas, experiência profissional e breve mapeamento acerca dos conhecimentos sobre políticas linguísticas (vide anexo II). Os questionários foram entregues entre os dias 15 a 22 de fevereiro para as professoras responderem em casa e foram recolhidos entre os dias 29 de fevereiro a 03 de março de 2016.

3.3.2. Entrevistas

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas como instrumento base durante o processo de coleta de dados deste estudo. Essa ferramenta se tornou uma preciosa fonte de pesquisa por não terem sido realizadas observações de aulas ministradas pelas participantes. Vieira-Abrahão (2006) aponta as entrevistas como uma ferramenta primária para a coleta de dados. As entrevistas foram planejadas de acordo com os passos indicados por alguns pesquisadores, tais como Kvale (1996) e Patton (1990).

Segundo Kvale (1996 p.125), durante uma entrevista, o pesquisador deve ser responsável por criar um ambiente amigável e de abertura para que a interação não se resume a apenas um jogo de perguntas e respostas e deve ser evitado que se torne um momento terapêutico, que dificilmente o pesquisador estará preparado para conduzir. Desse modo, durante as entrevistas permiti que as participantes falassem sobre os assuntos que tinham vontade de partilhar e tentei manter uma relação amigável com elas, sendo cuidadosa em não invadir seus espaços e não realizar julgamentos sobre suas práticas e crenças sobre o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Kvale (1996), em uma entrevista o pesquisador também passa a ser instrumento de coleta de dados já que as informações não serão adquiridas apenas pelo discurso, mas sim, pelo tom de fala, gestos e comportamento do participante

entrevistado. O autor também chama a atenção para a questão da interação recíproca na entrevista, onde o pesquisador deve se atentar para não assumir o papel de controlador total do tema, cortando a linha de pensamento ou a fala do entrevistado. Como sugerido pelo autor, antes de iniciar as entrevistas eu explicava às participantes o objetivo da entrevista a ser realizada e utilizava uma linguagem de fácil entendimento, clara e simples.

Patton (1990, p. 278) afirma que o objetivo da entrevista é entender os valores, ideologias e conceitos dos entrevistados, os quais não podem ser percebidos apenas por meio de observação. Para o autor, não se trata de dizer que a entrevista é um instrumento melhor, é apenas o fato de não ser possível entender “sentimentos, pensamentos e intenções” apenas observando o participante.

Neste estudo utilizei a entrevista do tipo conversação informal (Patton, 1990). Esse tipo de entrevista trabalha com um roteiro pré-estabelecido e apresenta como aspectos positivos o possível controle de tempo, a determinação do tópico a ser discutido e é estruturada de um modo que pode ser modificado durante a entrevista.

Foram realizadas três entrevistas no período de março a junho de 2016. Elas foram gravadas em áudio com a permissão das participantes. A duração das entrevistas foi em média de quarenta minutos, referente a um horário vago de aula, que era o momento em que as professoras me recebiam nas escolas. Apenas em uma ocasião tive a oportunidade de realizar uma entrevista com a professora Julie fora do ambiente de trabalho.

Pelo fato de as entrevistas terem funcionado como um alicerce de maior força dentro do processo de coleta de dados, certifiquei-me de dedicar a devida atenção para as suas transcrições e, para isso, me apoiei em trabalhos teóricos que abordam o tema, tais como Gibbs, (2009) e Davidson, (2009). Davidson (2009) salienta que os estudos na área da transcrição, apesar de terem sido expandidos em diversos campos dos saberes, tais como a sociologia, a psicologia e a linguística, por exemplo, ainda são pouco explorados e isso advém do fato das pesquisas que trabalham com transcrição não explicarem os pressupostos teóricos que as embasam. A autora ainda afirma que, de acordo com o senso comum, a transcrição é um processo “teórico, seletivo, interpretativo e representacional” (p.37) e aponta ainda que o processo de transcrição “não é meramente uma seleção mecânica” (p.38) já que durante o trabalho o pesquisador assume posturas práticas e teóricas com relação a sua pesquisa.

Davidson (2009) ressalta a importância de deixarmos claro para o leitor dos nossos trabalhos as nossas escolhas enquanto pesquisadores com relação à transcrição.

Devemos apontar o tipo de trabalho feito (literal, corrigida) e explicarmos o propósito com base nos objetivos de pesquisa. O autor afirma que geralmente os pesquisadores não transcrevem a fala dos participantes como de fato ela realmente ocorreu por se tratar de diferentes usos da língua (oral-escrito), optando, frequentemente, por transcrever de acordo com a linguagem escrita para facilitar o acesso aos dados.

O processo de transcrição de entrevistas, segundo Gibbs (2009), é um processo interpretativo e nunca será completamente preciso com relação à gravação, já que geralmente os pesquisadores selecionam os dados de interesse para a pesquisa ou por condições técnicas não conseguem descrever com perfeição as falas dos entrevistados. Durante a transcrição das entrevistas deste estudo, as falas foram organizadas e traduzidas da linguagem oral para a linguagem escrita com o intuito de facilitar a leitura de dados e não foi utilizado um sistema de transcrição de fala pelo fato deste estudo ter como foco de análise o conteúdo da fala do participante.

Durante a coleta de dados, a participante Mel se mostrou uma pessoa tímida que não gostava tanto de falar durante as entrevistas, diferentemente das outras participantes que se expressavam muito e traziam suas inquietações para os encontros. Paula era um pouco mais comedida nas palavras e demonstrava ser uma professora de boa visão crítica sobre o sistema de ensino. Julie sempre se expressava com muita emoção e intensidade em seus relatos de ensino.

Tendo como foco as PLE, durante as entrevistas outros assuntos pertinentes ao tema eram trazidos à tona pelas participantes e esses foram abordados. Durante os encontros, Mel geralmente trazia os problemas de indisciplina dos alunos como uma forte aflição, bem como Julie que sempre comentava sobre as dificuldades em trabalhar com os estudantes. Paula abordava com maior ênfase a estrutura do sistema de ensino e os problemas sociais dos alunos.

3.3.3. Notas de campo

As notas de campo tiveram como objetivo principal contribuir para uma maior riqueza de dados da pesquisa. Segundo Godoy (1995), essas anotações acontecem: “num processo contínuo em que o pesquisador procura identificar dimensões, categorias, padrões, tendências e relações, desvendando-lhes o significado” (p. 29). Esse instrumento se tornou de grande valia porque pude registrar fatos que ocorreram fora das entrevistas, como por exemplo, a recusa das professoras com relação à minha

presença em suas salas de aulas e o desabafo profissional e pessoal de uma professora após o término de uma entrevista, quando eu havia desligado o gravador. Elas foram feitas durante os momentos em que fui à escola encontrar as professoras ou durante os momentos em que fiz contato com elas por meio da internet. Foram realizadas 25 entradas de notas de campo durante o período de 15 de Fevereiro de 2016 a 12 de Julho de 2016.

3.4. Análise dos dados

Segundo Holliday (2002) o método de análise qualitativo é o processo de dar sentido, selecionar temas e organizar os dados. Patton (2002) afirma que é o movimento de transformação de dados em descobrimentos. De acordo com Shagoury Hubbard & Miller Power (1993),

é um modo de ver e ver de novo. É o processo de trazer ordem, estrutura, e significado para os dados, para descobrir o que está por baixo da superfície (HUBBARD & POWER, 1993: 65).

De acordo com Gibbs (2009), na pesquisa qualitativa, não há distinção entre o “conjunto de dados” (p.18) e o processo de análise. Os dois ocorrem de forma simultânea e isso é considerado como uma “boa prática” de pesquisa de acordo com o autor. Gibbs (ibid) afirma que no processo de análise da pesquisa qualitativa o pesquisador “busca melhorar os dados e aumentar seu volume, sua densidade e sua complexidade” (p.18), por meio do processo de interpretação e de uma descrição rica, sempre respeitando o olhar dos participantes da pesquisa. Segundo o autor, o processo de análise é uma transformação e um processamento que envolve também redução ou ampliação de dados. Segundo Gibbs (2009), são dados qualitativos “qualquer forma de comunicação humana – escrita, auditiva ou visual; por comportamento, simbolismos ou artefatos culturais” (p.17), e quanto maior a variedade de dados, maior a confiabilidade da pesquisa.

O processo de análise de dados ocorreu concomitantemente ao processo de coleta, sob o conceito de “prisma” (DENZIN & LINCOLN, 2006), onde as informações são vistas como um todo e todas as partes se refletem e se influenciam. Depois de tudo transcrito, os dados foram organizados em forma de unidades significativas (Lincoln & Guba, 1985), e depois agrupados em categorias referentes ao tema da pesquisa, de acordo com os preceitos básicos da análise qualitativa proposta por Delamont (2002), sempre mantendo um equilíbrio entre a descrição dos dados obtidos e a interpretação do pesquisador (PATTON, 2002). Desta forma, ao término da aplicação de cada

instrumento de coleta de dados realizei a análise parcial de cada um deles. Nessa fase fui identificando as unidades temáticas. Após a leitura de todos os instrumentos, as unidades temáticas recorrentes foram agrupadas em unidades maiores formando as primeiras categorias. Na triangulação dos dados, as categorias mais recorrentes e robustas foram mantidas. Logo após, analisei as categorias com base nas perguntas de pesquisas suscitadas neste trabalho com o objetivo de respondê-las. A Tabela 4 abaixo explicita as categorias formuladas no momento inicial da análise e as categorias finais, após o processo constante de revisão, releitura e reagrupamento das categorias.

Categorias Iniciais	Categorias Finais
A aplicação das PLE na prática	As políticas linguísticas de ensino
Conhecimento acerca das PLE	Conhecimento das professoras acerca das PLE
Crenças sobre o ensino ideal de LI	A (não) implementação das PLE na prática
Desvalorização profissional	As PLE construídas nas escolas
Ensino de LI	O papel da escola na implementação das PLE
Formação inicial	Emoções das professoras sobre as PLE
Formação continuada	Frustração
Sugestões de PLE	Raiva
Indisciplina dos alunos	Tristeza
Relacionamento entre os professores	Amor
Suporte oferecido pela escola para a implementação das PLE	
Emoções de professores com relação as PLE	
Emoções de professores	

Tabela 4: Categorias iniciais e categorias finais.

Fonte: Autoria própria.

Com relação à análise dos dados sobre as emoções, ela se deu com base na fala das participantes. Os dados de todos os instrumentos foram lidos buscando-se identificar as emoções por meio das palavras e construções utilizadas pelas professoras que demonstravam emoções, como ficará claro no quarto capítulo. Como procedimento ético e para dar maior confiabilidade a pesquisa (PATTON, 1990), tentei realizar o procedimento de *member checking*, que se refere a “solicitar *feedback* dos participantes a respeito dos resultados” (SCHWANDT, 1997, p. 88). As professoras receberam uma cópia da análise dos dados e tiveram a oportunidade de verificar se gostariam de modificar alguma interpretação ou fala. Julie, inicialmente, demonstrou certa

insatisfação com a análise dos dados e disse que se conhecesse as perguntas de pesquisa teria respondido de forma diferente. Porém, afirmou que não iria realizar modificações por falta de tempo e que concordava com as análises feitas. Paula e Mel afirmaram estarem de acordo com a análise do trabalho.

Neste capítulo, descrevi o contexto da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos na análise. No próximo capítulo, apresento e discuto os resultados.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo, que apresenta os resultados decorrentes da análise dos dados e que visa responder as perguntas de pesquisa do trabalho, está dividido em duas grandes seções: PLE e as emoções relacionadas a elas, de acordo com o relato das professoras. Na primeira seção, discorro sobre o conhecimento das professoras acerca das PLE, sua (não) utilização na prática e o papel das escolas no seu processo de implementação. Na segunda seção trato das emoções das professoras.

4.1. As políticas linguísticas de ensino

Esta primeira seção trata das PLE, estando subdividida nos seguintes subseções: conhecimento das professoras sobre o assunto, sua (não) implementação na prática e o papel das escolas nessa implementação das PLE.

4.1.1. Conhecimento das professoras acerca das PLE

Nesta subseção, apresento e discuto o conhecimento que as participantes relataram ter sobre as PLE, mais especificamente sobre as diretrizes de ensino postuladas pelo governo, neste contexto em específico, o CBC, que foi uma das PLE (estaduais) mais comentada pelas participantes.

Em geral, as professoras não demonstram ter conhecimento sobre muitas das PLE mencionadas neste trabalho (como as citadas no cap. 2), mas se referem com maior ênfase ao CBC (ver cap. 2, seção 2.3.3.2.), provavelmente por ser a diretriz de ensino utilizada nas instituições de ensino em Minas Gerais e que as professoras são instruídas a utilizar. Elas não se manifestavam com clareza sobre alguns pontos específicos das diretrizes de ensino, tais como o objetivo do ensino de LI e o problema da indisciplina dos alunos e demonstraram pouco conhecimento sobre a BNCC (ver cap. 2), que é uma nova diretriz de ensino a nível nacional, que teoricamente, elas deveriam ter conhecido por intermédio das escolas em que trabalham. As professoras fizeram vagas referências às PLE, como pode ser observado neste excerto da entrevista de Mel:

Excerto [1]

Pesquisadora-Para iniciarmos, gostaria que você me falasse um pouco sobre sua experiência na graduação. Quais experiências de estudos você teve sobre políticas linguísticas? O que você aprendeu e entende sobre este assunto?

Mel- É.. Política seria o que mais ou menos? CBC?

Pesquisadora- CBC, PCN, tudo que você entende sobre políticas linguísticas. Se alguém chegasse pra você e falasse: o que que é políticas linguísticas? O que que você aprendeu na graduação, o que vocêalaria?

Mel- Eu acho que é tipo um programa que a gente tem que cumprir durante o ano letivo. Por exemplo, na parte do inglês, a gente tem os eixos temáticos, né? E você tem que seguir aquilo. Aí tem a parte de *listening*, *speaking*... aí você tem que seguir aquilo. Eu acho que é mais ou menos isso. (E1, Mel, 22/03/2016)

Mel demonstra dificuldades em falar sobre as PLE e cita apenas as partes descritivas das diretrizes de ensino. Como pôde ser verificado no Capítulo 2, esses documentos postulados pelo governo são apenas uma das formas de representação das PLE, dentro de um sistema maior que envolve outras, tais como a FI e FC de professores, livro didático, carreira docente, objetivos do ensino na rede pública, entre outros. Além disso, é possível perceber que Mel se refere às diretrizes como algo que “tem que seguir”, “cumprir”, revelando obrigação e talvez o que ela enxergue como imposição. As outras participantes também deram respostas semelhantes à de Mel, sugerindo que não há um estudo sobre o tema na escola em que trabalha e não houve durante a FI, como pode ser também observado na resposta de Paula:

Excerto [2]

Pesquisadora- Então assim, e durante algum momento, ou na sua formação acadêmica ou aqui na escola, você já estudou as diretrizes de ensino propostas pelo governo?

Paula- Estudar, estudar, não. Nós temos um livro que a gente tem, mas assim, na Universidade não tinha na minha época, né? E aqui a gente não estuda não, tem como guia mesmo.

Pesquisadora- Dá uma olhadinha, vê mais ou menos o que que é...? Então tá...

Paula- Mas acaba não funcionando. Uma olhadinha não é (risos)... uma olhadinha não é o que eles escreveram para isso, entendeu? (E2/II, Paula, 06/05/2016)

Paula menciona dois momentos em que poderia ter tido a oportunidade de estudo das PLE: na FI e na escola em que trabalha. Ela demonstra reflexão crítica ao afirmar que sabe que o documento não foi feito apenas para “dar uma olhadinha”. A professora deixa claro que nem na graduação nem na escola em que trabalha há discussões sobre as PLE, revelando a pouca formação oferecida aos professores acerca do tema. Em relação à BNCC, as professoras também demonstraram não terem conhecimento sobre o documento, conforme ilustra o excerto de Mel:

Excerto [3]

Pesquisadora- Tá. Então atualmente nós estamos vivenciando um momento muito interessante em nosso sistema de ensino brasileiro que é a proposta de uma nova diretriz de ensino, que é a Base Nacional Curricular Comum, a BNCC. Aqui na escola teve alguma discussão a respeito disso?

Mel- *Não*, eu não estava nem sabendo.

Pesquisadora- *Não* passaram nada para vocês?

Mel- *Não*, ainda não.

Pesquisadora- Tá, e você também não viu nada disso?

Mel- *Não*, eu não estava sabendo. (E3, Mel, 16/06/2016)

Como pode ser observado no excerto acima, Mel afirmou não ter conhecimento a respeito dessa diretriz e não ter recebido nenhuma informação sobre ela na escola, apesar de ter sido previsto no calendário de implementação do documento um período para que os professores das escolas públicas conhecessem e dessem sugestões sobre o assunto. As fortes negativas (grifadas em itálico no excerto 3 acima) da professora sobre seu conhecimento acerca da BNCC sugerem que essa discussão realmente não foi feita na escola. Da mesma forma, Paula também diz não estar a par do assunto:

Excerto [4]

Pesquisadora- Ok. E atualmente estamos vivenciando um momento muito interessante em nosso sistema Brasileiro de Educação que está sendo proposta uma nova diretriz de ensino, que é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Houve algum momento de discussão a respeito deste documento aqui na escola?

Paula- Não.

Pesquisadora- Nada? Tá. Você...

Paula- Mesmo porque, desculpa, é... eu fui num encontro, teve, era uma discussão ainda, nós do PIBID fomos convidados, era uma videoconferência, eu não sei se era USP, com Brasília, com não sei o quê, mas assim, é tudo tão não concreto ainda. Um critica o outro acha que é ok, então assim... é tudo ainda tão volátil, ainda está tão assim sabe... que não... (grande pausa)

Pesquisadora- Você consegue ter alguma opinião com relação a essa diretriz? Você está sabendo alguma coisa...

Paula- Não..

Pesquisadora- Em que pé que está?

Paula- Não

Pesquisadora- Essa discussão então não perpassou aqui na escola?

Paula- Não. O que eu assisti foi uma discussão polêmica demais, confusa demais, porque ainda estava no processo de discussão, nem sei se ela está vigorando já, e com muitos especialistas: tinha professores de universidades, tinham várias pessoas formadas assim, com várias formações diferentes, professores de história, professores de ciências políticas, e tinha o debate e cada um falava uma coisa assim e você ficava meio confuso. Porque é engraçado, parece que tudo que a gente vai fazer no Brasil tende ao fracasso, né? tende ao fracasso... (E3, Paula, 08/06/2016)

Paula também afirma não ter tido informações na escola a respeito da BNCC. Porém, relata ter tido acesso a discussões e encontros sobre o tema, apesar de não estar atualizada sobre o assunto. Observa-se uma emoção de negação por parte da professora com relação às políticas em nosso país, já que ela demonstra desacreditar no sistema, quando afirma que tudo “no Brasil tende ao fracasso”. Sob a luz da teoria de Maturana (2002), essa descrença possivelmente influencia o domínio de ação da professora com relação a sua prática de ensino, pois apesar de demonstrar ser uma profissional engajada ao dizer que participou de encontros e discussões, em alguns momentos também

evidenciou que vivencia situações em que os obstáculos se sobressaem em sua prática. Julie também faz referência à BNCC, informando que houve uma discussão em seu colégio acerca do tema. Porém não houve continuidade dessa discussão e, por esse motivo, a professora não está atualizada acerca dessa nova diretriz.

Com relação a aspectos específicos das diretrizes de ensino, tais como a questão da indisciplina e o objetivo crítico social do ensino de LE, as participantes também demonstraram pouco conhecimento acerca dos temas, como pode ser verificado no seguinte:

Excerto [5]

Pesquisadora- você comentou da questão da indisciplina na primeira entrevista. Você sabe se a questão da indisciplina, nas diretrizes de ensino, se você é amparada para tentar lidar com a questão da indisciplina de alguma forma?

Julie- Não, eu acho que nem fala disso não. Acho que nem cita indisciplina não, como se não existisse, eu acho. (E2, Julie, 30/04/2016)

Julie parece desconhecer a informação relativa à indisciplina (aspecto que ela abordou insistentemente como uma barreira em seu trabalho) demonstrando incerteza na sua fala ao utilizar a construção “eu acho” por três vezes. Nas OCEM, por exemplo, é afirmado que os alunos indisciplinados devem ser integrados às turmas e não excluídos. Porém, é válido ressaltar que, apesar de não apresentar conhecimento sobre o tema nas diretrizes de ensino, a professora possui conhecimento local da sua realidade para falar do assunto. Mel também afirmou não saber se o CBC aborda a questão da indisciplina.

Da mesma forma, parece não ser tão claro assim para as professoras o objetivo do ensino de LI com relação à formação social e crítica, como pode ser observado no excerto 6:

Excerto [6]

Pesquisadora- (...) Você sabe qual é a importância do ensino de Inglês de acordo com o CBC?

Julie- Ué, antigamente, antigamente e continua sendo, porque eles falam que tem que privilegiar todas as habilidades, mas não é o que acontece porque fica mais é na leitura, chega lá depois no ENEM¹⁶ e é português e inglês, entendeu? Você fica dando prova tudo em inglês e depois você vê que não é nada disso. Você vê, tipo assim, “Gramática não é importante”, aí você faz um concurso que nem eu fiz, onde os dois últimos que cobrava gramática nua e crua, entendeu? É uma coisa muito sem lógica, então você fica sem saber o que é o certo de fazer, né? Fica meio perdido as vezes também neste caso, né? Mais eu acho que o acaba sendo mais privilegiado mesmo é a escrita, entendeu? *Listening* muito pouco, *speaking* quase nada, é mais assim: ler, fazer exercício, copiar, pesquisar, mais é *Reading* mesmo, que eu acho que é o que mais fazem mesmo. Apesar de que eles falam que deveriam ser

¹⁶ Exame Nacional do Ensino Médio.

exploradas todas assim, mas eu acho que na verdade não é não, que não tem como não. (E2, Julie, 30/04/2016)

Julie parece ter interpretado a pergunta de forma diferente e acabou comentando sobre as habilidades linguísticas que devem ser trabalhadas em sala de aula e suas próprias experiências profissionais. Julie reproduz um discurso já comum acerca das diretrizes de ensino: um ensino mais tradicional, “ler, fazer exercício, copiar”. Porém, ao contrário do que é dito, não apenas por Julie, o ensino de LI no CBC não é apresentado dessa forma. Além do mais, é possível observar que Julie alia um pouco da sua experiência profissional (“aí você faz um concurso que nem eu fiz, onde os dois últimos que cobrava gramática nua e crua, entendeu?”) com o ensino de LI que oferece aos alunos. Por fim, ela não menciona a função social do ensino de LI na rede pública de ensino e discorre sobre as habilidades linguísticas que consegue trabalhar dentro do seu contexto escolar. Esse aspecto também merece atenção, já que evidencia que o que é proposto nas diretrizes de ensino não se aplica na prática. Mel também não conseguiu apontar com clareza a função do ensino de LI, de acordo com a diretriz de ensino que utiliza:

Excerto [7]

Pesquisadora- qual é a importância e o objetivo do ensino de inglês na escola, de acordo com as diretrizes de ensino.

Mel- Eu acho que o objetivo é mais na parte de *reading* né? De leitura, escrita; Eles não focam muito em conversação e *listening* não. O objetivo é mais preparar o aluno mesmo mais para interpretação... (E2, Mel, 27/04/2016)

Assim como Julie, Mel também interpretou a pergunta como o ensino de habilidades da língua (tais como leitura e compreensão oral). Talvez essa pergunta tenha sido mal formulada ou as participantes não conhecem, de fato, a parte do documento (partes iniciais) em que é apresentada a proposta e o objetivo do ensino de LE no ensino médio. Esses dados sugerem a falta de formação acerca do tema, que deveria ocorrer na FI, na FC e nas próprias escolas.

Apesar de não demonstrarem tanto conhecimento sobre as PLE, as professores discorreram sobre políticas que gostariam de sugerir ao sistema, o que também representa uma forma de conhecimento acerca do tema e um aspecto positivo sobre a visão sobre o ensino. Paula, por exemplo, sugere a obrigação da qualificação constante por parte do professor. Ela já havia mencionado em outro momento que existem professores que não apresentam conhecimento linguístico suficiente para lecionar aulas de LI e que não há cobrança por parte do estado com relação a isso. Além do mais, a

professora também acredita que as salas de aula deveriam ter um número de alunos reduzidos, como pode ser observado no seguinte excerto:

Excerto [8]

Pesquisadora- E se você fosse gestora de educação aqui do município e estive encarregada de criar políticas linguísticas de ensino de língua inglesa, o que que você gostaria de propor? O que você iria propor de diferente assim para que o inglês funcionasse?

Paula- Primeiro eu iria propor a qualificação obrigatória do professor de Inglês, passando por cursos, avaliação, né? Seu nível está médio, seu nível esta ok, e segundo, seria também trabalhar com nível de aluno: você não ter aquela sala com quarenta alunos no primeiro ano, porque ali você tem nível “super zero” e “ten”... então você trabalhar com grupos menores como se fosse um curso de idioma mesmo. Você pode oferecer tempo e atenção para aquele grupo que tem aquela necessidade hoje, outros já superaram aquela necessidade e está tendo que conviver com isso. (E2/II, Paula, 06/05/2016)

Ao longo da entrevista, Paula também sugere um melhor nivelamento linguístico entre os alunos e maior diálogo entre os professores com relação ao ensino, com o objetivo de diminuir a heterogeneidade linguística no Ensino Médio. Essa sugestão é a proposta principal da BNCC, o que confirma que o documento está de acordo com os anseios dos professores.

Julie, ao falar sobre as sugestões de PLE, menciona a possibilidade de ter alguém para ajudá-la em sala de aula, como por exemplo, um monitor:

Excerto [9]

Pesquisadora- Você sente falta de alguém para ser tipo um suporte também?

Julie- É, eu acho que assim, eu não sei como seria, eu nunca tive né, mas eu acho que poderia ser interessante ter, não sei. Poderia ser uma ajuda sim. De ajudar mesmo os próprios meninos que tem dificuldade, alguma coisa neste sentido, né? Igual eles falaram de escola integral também, seria legal né? Tipo se a gente fosse a tarde e outra pessoa fosse também para poder ajudar a fazer os trabalhos, para poder tirar dúvida, né? Iria ser legal se a escola tivesse isso também. (E3, Julie, 20/06/2016)

A professora alega, em outro momento, que é muito difícil sanar todas as dúvidas dos alunos de uma sala em apenas cinquenta minutos de aula, e inclusive menciona o PIBID como um possível suporte para a sua prática (notas de campo dia 15/06/2015). A sugestão de Julie se apresenta como uma ideia pertinente, já que o PIBID, por exemplo, é um programa que faz parte de uma política que objetiva a formação do aluno da graduação e a colaboração com o professor da escola pública. Diferentemente das outras participantes, Mel não sugeriu nenhuma política linguística de ensino, alegando ser algo difícil de se fazer.

Em resumo, os resultados sugerem que as professoras não possuem conhecimento acerca das políticas macro (tais como as OCEM e a BNCC, que são

diretrizes de ensino), mas apresentam certo conhecimento sobre o CBC que é uma das diretrizes estaduais exigidas pelas escolas de Minas Gerais. Além disso, possuem conhecimento do que é preciso melhorar no ensino de LI e fazem sugestões a esse respeito. Como pôde ser observado por meio de seus relatos, as professoras não contam com uma formação continuada que as ajudem a conhecer melhor as PLE e também não tiveram uma formação crítica e política sobre o tema durante as suas FI. É importante ressaltar também que Paula formou-se em 1984, quando ainda não era comum o tema de políticas linguísticas no Brasil. Julie se formou em 2005, quando o currículo do curso de Letras da universidade em questão não havia passado ainda por uma reformulação. Assim, em sua grade, não havia disciplinas como Linguística Aplicada e ela teve apenas um semestre de Estágio. Apenas Mel teve disciplinas de LA e dois semestres de Estágio, tendo tido como tema o estudo dos PCN, CBC em sua graduação.

Em resumo, as professoras não demonstraram conhecimento sobre as PLE. Na próxima subseção, discorro sobre o processo de (não) implementação das PLE nas escolas.

4.1.2. A (não) implementação das PLE na prática

Esta subcategoria apresenta relatos das professoras em relação à aplicação das PLE na prática de ensino dentro das escolas. As participantes relatam sobre as diretrizes de ensino que norteiam suas práticas e o modo como as utilizam no dia a dia escolar. Também fazem referências as outras políticas que permeiam o sistema de ensino e as dificuldades encontradas que contribuem para o não cumprimento das diretrizes postuladas pelo governo (como os PCN, CBC e as OCEM).

Em relação à prática de ensino e o uso das PLE, parece haver certa discrepância nos discursos das professoras. Em diversos momentos, elas afirmam utilizar as diretrizes de ensino e seguir as outras PLE propostas pelo Governo. Porém, em outros, relatam que as PLE não se aplicam de fato na prática como pode ser observado no relato de Julie a seguir:

Excerto [10]

Julie- Olha, na verdade eu nem sei se eu utilizo mesmo de fato. Na hora que eu fiz o planejamento eu coloquei que as habilidades seriam aquelas que são as mais básicas, é de reconhecer os gêneros, coisas assim, nada muito profundo, entendeu? É o que eu faço mesmo no dia a dia. Mesmo que involuntário, sem consciência tanto assim eu faço, mas te falar assim: “Ah eu estou seguindo a metodologia tal”, não sei te falar isso não, qual que é não, e te falar também porque que eu estou ensinando assim, não sei não. É meio instintivo também, pela minha experiência.(E1, Julie, 17/03/2016)

A participante aponta as suas experiências como norteadoras de sua prática atual, evidenciando que muitas vezes as diretrizes de ensino, nesse caso, o CBC, ficam apenas no planejamento e não são aplicadas na prática. A utilização de palavras tais como “involuntário”, “sem consciência”, “não sei te falar isso” parecem demonstrar certo distanciamento das diretrizes de ensino e a não responsabilização pelo uso que é feito por Julie na prática escolar.

De acordo com o relato das professoras, a não aplicação das diretrizes de ensino, no caso o CBC, nas salas de aula é justificável. As professoras relataram vários problemas que vivenciam, tais como o número de alunos em sala de aula, a carga horária semanal da disciplina de LI, a dificuldade dos alunos em acompanhar o que é proposto e o desnivelamento linguístico, conforme pode ser observado no excerto de Paula:

Excerto [11]

Paula- você trabalha quatro habilidades, uma sala com quarenta e um alunos, nível zero, eles estão no primeiro ano. Então você tem que ir ao encontro, não de encontro das necessidades e das condições que ele tem de aprender, né? Eu falo em inglês dentro de sala com eles, exploro as *pictures*, faço perguntas em inglês, mas o *feedback* de quarenta e um é *yes or no*, e pronto. Você entendeu? Como é que em cinquenta minutos... e é impressionante, eu acho que eles tem uma tecla *delete* que o que foi aprendido parece que não existiu ou eles apagaram, né? (E2/I, Paula, 20/04/2016)

Paula evidencia a dificuldade em se trabalhar as quatro habilidades linguísticas, como sugerido pelo CBC, em uma sala de aula com, em média, quarenta alunos com dificuldades de aprendizagem. Paula demonstra em seu relato que ela se empenha na aprendizagem, mas parece que as dificuldades dos alunos se sobressaem. As professoras também citaram problemas encontrados em trabalhar pontos específicos do CBC como, por exemplo, o ensino da leitura e da escrita. Mel aponta inclusive a falta de interesse dos alunos, conforme o excerto seguinte:

Excerto [12]

Mel- Por exemplo, nas diretrizes, pelo menos na parte de Inglês tem muita leitura e essas coisas, e é meio complicado porque os alunos não estão nem um pouco interessados, pelo menos não no Inglês. Aí eles ficam cobrando: “Ai que a gente vai fazer ENEM e que não sei o quê e tem que ter leitura”. (E3, Mel, 16/06/2016)

Mel destaca o desinteresse dos estudantes na leitura como um fator que dificulta o seu trabalho. Entretanto, os estudantes a cobram com relação ao ensino dessa habilidade, principalmente visando o ENEM. Talvez eles não tenham interesse para alguns assuntos em específico, mas demonstram interesse em relação ao ENEM.

Com relação à implementação das PLE na prática, a análise sugere que todas as participantes consideram as políticas falhas e afirmam que essas não dialogam com o real sistema de ensino, como pode ser verificado no relato de Julie, sobre o programa do PACTO¹⁷:

Excerto [13]

Julie- Eu acho assim, tudo é muito devagar. As ordens chegam aí de repente eles passam para a gente, jogam para a gente, e de repente aquilo acabou, sumiu. Igual este PACTO: começamos a fazer, beleza, estava indo certo, falou que ia haver continuidade e acabou o negócio. De repente vem, de repente acaba, é tudo meio solto assim. E como parece que, tipo assim, nosso patrão está meio longe (risos) então parece que até tudo chegar assim onde tem que chegar, é muito lento, muito esquisito, não tem aquela coisa mais rápida. (E3, Julie, 20/06/2016)

Além de afirmar que a política em questão não funciona (o PACTO), Julie aponta dois problemas para seu não funcionamento: a) a não participação dos professores no processo de elaboração e manutenção das políticas e b) a falta de alguém que averigüe se as políticas estão sendo cumpridas ou não, principalmente ao dizer que o “patrão está meio longe”. Com relação a não participação, Julie afirma que “eles” (no caso as estâncias maiores, representativas do Governo) “jogam” as políticas para os professores cumprirem, e de repente tudo “acabou”, “sumiu”. Ela avalia as políticas como um processo “solto”, “lento”, “muito esquisito”. Essas palavras sugerem emoções de frustração, insatisfação, desmotivação, além de exclusão, que podem surtir: a) efeitos na prática de ensino das professoras; e b) um domínio de ação de inércia e talvez, de apatia e falta de ânimo para promover mudanças nos aspectos que a incomodam na sua prática. E em relação à falta de alguém que acompanhe e averigüe a implementação das PLE na prática, esse é um fator que contribui para o trabalho solitário dos professores nas escolas já que elas não contam com um apoio pedagógico que contribua positivamente para a aplicação das políticas na prática. Em outro momento, Julie também destaca a aplicação da política de progressão parcial que, em sua opinião, também não funciona bem na prática. Durante minha prática docente, pude escutar grande parte dos professores reclamando da implementação dessa medida. Ou seja, os professores são obrigados a cumpri-la por estarem diante de uma relação não social, em que simplesmente devem obedecer as regras do governo, mesmo que essa política não esteja em consenso com suas crenças e ideologias.

¹⁷ O Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio é um programa nacional que ocorre em diversos níveis, e um deles é a formação continuada de professores.

Paula e Mel não acreditam que as diretrizes de ensino, no caso em questão, o CBC, não funcionam no sistema de ensino em geral, não apenas em escolas públicas, como pode ser observado no relato seguinte (excerto nº14):

Excerto [14]

Pesquisadora- como você mencionou também na primeira entrevista, você acredita que as diretrizes de ensino propostas pelo Governo são irreais e não dialogam com a realidade da escola pública?

Paula- Eu acho que não dialoga nem com as escolas particulares, eu vou ser sincera. Porque na escola particular o público alvo é outro, um número bem grande faz cursinho de idiomas fora que eu sei porque eu já tive bilhões de alunos aí do E¹⁸, da escola normal mas dentro de sala de aula, eu tenho amigos que dão aula em escola particular e, às vezes, conseguem muito menos do que a gente. (E2/I, Paula, 20/04/2016)

Ao comentar sobre as dificuldades em trabalhar com o CBC, Paula afirma não acreditar no funcionamento das políticas no sistema educacional como um todo, e não apenas nas escolas públicas. Novamente, é possível observar o descrédito com relação ao sistema de ensino, principalmente quando ela afirma que os professores atuantes em escolas particulares “conseguem muito menos” do que os professores da rede pública, reafirmando o discurso do ensino de má qualidade, onde não se trata da escola pública conseguir funcionar melhor que a particular com relação a aplicação das diretrizes de ensino, mas sim da particular conseguir menos ainda.

Conforme visto até o momento, as professoras citam várias dificuldades em utilizar as diretrizes de ensino postuladas pelo governo. Dessa forma, cabe o questionamento sobre como se daria o processo de adaptação dos documentos oficiais de ensino. Com relação a esse processo, as professoras sugerem falta de autonomia para realizar as modificações necessárias e afirmam que adaptam as diretrizes institutivamente de acordo com seus contextos, como pode ser percebido no seguinte excerto de Paula:

Excerto [15]

Pesquisadora- Então, por que no CBC que é a diretriz que você me falou que vocês seguem aqui na escola, fala disso, da importância da valorização da prática local. Que o documento funciona como um guia e os professores tem que ter a autonomia de recriar aquilo e falar: “isto aplica, isto não aplica para o aluno”...

Paula- É o que a gente faz institutivamente até... se não aplica, não aplica, vai forçar o que né? Mas da gente reconstruir tudo diferente, fazer do jeito que... eu não sei se eles dariam esta autonomia para a gente, sinceramente, não... E é o que eu falo: a Academia ela é muito boa, mas ela é muito teórica. Você vê dentro da Universidade, da pós graduação, tudo que é as diretrizes... não bate, eu não sei porque, se a culpa é da gente, se é do aluno, de quem... eu não sei se tem culpado... Mas a gente tem que acreditar que tem jeito, então por isso que a gente pensa em coisas que vão estruturar, não revolucionar, uma escola

¹⁸ Inicial do nome de um colégio particular, alocado na cidade onde esta pesquisa foi realizada.

com a metodologia e a cara da gente só, igual o C¹⁹, por exemplo, é uma cooperativa, são pessoas que... eu não sei se a gente poderia, sinceramente, chegar neste ponto de uma hora para a outra não, mas seria muito bom né? (E2/I, Paula, 20/04/2016)

Além desta adaptação forçada (“É o que a gente faz institivamente até... se não aplica, não aplica, vai forçar o que né?”), Paula também aponta para a desvalorização, o não diálogo e a relação hierárquica existente no meio educacional, o que corrobora Maturana (2002), com relação à teoria de que em um espaço onde não existe a conversa e a aceitação das ideias do outro, não é possível construir uma relação social. Segundo o autor, em um ambiente de indiferença, as pessoas são prejudicadas com relação ao desenvolvimento de suas ideias, já que não possuem espaço para diálogo e reflexões, o que, provavelmente, justifica o fato de Mel não ter conseguido apresentar sugestões de PLE para o sistema de ensino (ver subseção 4.1.1), por exemplo. Paula aponta a discrepância entre o que proposto pela universidade e o que acontece na escola. É possível perceber que ela deseja manter a esperança no sistema de ensino ao dizer que “é preciso acreditar”. Porém, ela demonstra estar desacreditada ao afirmar que o sistema não dá autonomia para o professor. Ela também relata a falta de estrutura para realizar projetos diferentes com os alunos nas escolas:

Excerto [16]

Pesquisadora- É, eu estou pensando aqui, porque no CBC, agora estou na dúvida se é no CBC ou nas OCEM, eu vou verificar, fala dessa questão desse projeto de oferecer o Inglês a contra turno, em um estilo de cursinho.. não de cursinho, porque o ensino de inglês na escola ele tem um outro objetivo né? Que é a formação social, a educação em si, mas fala disso, que existem escolas que fazem isso também. Mas no caso aqui, para você então, por exemplo, esse é um projeto que te interessaria e falta uma estrutura?

Paula- É, total. Falta a estrutura, não é uma. Falta total estrutura. Porque no contra turno nós não temos salas aqui para o inglês e eu não poderia trabalhar só como voluntária, né? A manhã como professora regular e a tarde como professora no contra turno. Eu não poderia fazer isso porque eu tenho outras necessidades, mas se colocasse no contra turno: “Na parte da tarde você vai dar aula no cursinho, você vai vir todo dia, trabalhar no seu horário ou até mais...” (E2/I, Paula, 20/04/2016)

Paula afirma novamente não ter estrutura para realizar algo diferente em seu contexto de trabalho, até mesmo para trabalhar dentro das variações mencionadas pelas diretrizes de ensino, como é o caso do ensino de Inglês no contra turno, mencionado nas OCEM.

Nessa subseção, foi visto que as PLE propostas pelo Governo (no caso o CBC, a Progressão Parcial e o PACTO que foram mencionados) não funcionam no formato em que são delineadas pelos responsáveis, evidenciando a distância entre o que é

¹⁹ Inicial do nome de um colégio particular, alocado na cidade onde esta pesquisa foi realizada.

proposto pelos órgãos superiores e o que realmente acontece nas escolas. Isso ocorre devido a diversos fatores, entre eles a falta de suporte por parte do governo e o próprio contexto escolar. Na próxima subseção, apresento resultados sobre o processo de construção das PLE nas escolas, considerando que as políticas não ocorrem apenas no plano macrossocial, mas podem ocorrer por meio das próprias instituições de ensino, como apontado na revisão teórica deste trabalho (capítulo 2).

4.1.3. As PLE construídas nas escolas

No geral, foi possível perceber que as políticas internas também apresentam problemas no momento de aplicação, assim como as políticas postuladas pelo governo. Foram mencionadas pelas participantes políticas internas como o regimento escolar, o sistema unificado de testes, a feira de conhecimento, o mapa de sala, o PIP e a ficha de acompanhamento dos alunos. A Tabela 5 apresenta um resumo dessas políticas.

Participante	Política interna da escola	O que é?	De acordo com a professora, funciona?	Justificativa dada pela professora
Mel	Mapa de sala	Desenho de sala que organiza o espaço em que cada aluno irá se sentar durante as aulas.	Não.	Os alunos desobedecem o que foi decidido.
Mel	Ficha de acompanhamento	Documento onde os professores anotam o comportamento de cada aluno durante as aulas.	Parcialmente.	Afirma que funciona com o ensino fundamental, mas não com o ensino médio.
Mel	Feira de Conhecimento	Dia específico em que cada turma desenvolve um trabalho diferente, sob a supervisão de um professor.	Sim.	Acredita que funciona bem, pois os professores recebem o calendário já com o dia da feira de conhecimento e são estabelecidas as turmas com as quais devem trabalhar previamente.
Julie	Regimento escolar interno	Normas específicas da instituição.	Não.	Fez modificações no regimento, porém nunca leu o documento depois de pronto.
Julie	Sistema unificado de testes	Sistema que unifica a prova de todas as turmas da mesma série.	Não.	Não concorda em ter que ser o mesmo teste já que as turmas têm professores diferentes.
Paula	PIP	Planejamento Interno Pedagógico	Parcialmente.	Afirma que poderia funcionar melhor caso todos os professores participassem.

Tabela 5: Políticas Internas.

Fonte: Autoria própria

Por meio da Tabela 5, nota-se que o fato das PLE serem elaboradas localmente pelos professores e pela direção escolar não garante o funcionamento das mesmas. Aparentemente, a relação de trabalho existente entre as escolas e as professoras não propicia emoções de comprometimento por parte das participantes. Os motivos

mencionados pelas professoras vão desde o não cumprimento das políticas por parte dos alunos até a não participação e envolvimento do grupo de professores. Além disso, as participantes também evidenciam ao longo das entrevistas as relações hierárquicas existentes até mesmo na construção das políticas escolares internas, principalmente por meio dos relatos de Julie. No excerto seguinte ela discorre sobre o regimento interno de sua escola:

Excerto [17]

Pesquisadora- E para a gente terminar aqui, como que funcionam as políticas internas da escola? Tem algum regimento que vocês tem que seguir?
Julie- Então, a escola tem regimento, né? Este ano a gente mexeu nele no início do ano também, colocamos umas coisas mais reais lá. Na verdade a gente fez uma adaptação nele, mas eu não sei como é que ele ficou depois de pronto, o que que deu as emendas que a gente fez, eu acho que eu nem sei o que ficou (...). Mas eu nunca li regimento nenhum de escola que eu dei aula, eu sei que a gente chegou a fazer isso mas também foi uma coisa meia assim, dividíamos por grupo e cada um ficou com uma parte lá do regimento e tentou assim adaptar para a realidade nossa aquela parte, então ficou uma coisa meia isolada também, tudo assim. Depois eles iam arrumar e eu não sei se chegaram a mandar por email, não sei o que aconteceu mais não. Eu não lembro se teve reunião para poder mostrar tudo como que ficou pronto, não lembro. (E3, Julie, 20/06/2016)

Julie menciona novamente um documento que ela fez contribuições para a escola e não obteve retorno (como ocorreu com a BNCC). Isso contribui para a impressão das políticas irreais, que não funcionam até mesmo dentro das próprias escolas. Além disso, percebe-se a relação hierárquica novamente, em que os professores não são escutados até mesmo pela direção escolar. Julie comenta que os professores que chegam à escola, assim como Mel afirmou, não são informados de nada e não são integrados às políticas já postas. Julie sempre afirmava durante as entrevistas que as políticas do Governo são irreais e não dialogam com a escola em que trabalha. Ao longo da entrevista, a professora concordou que as políticas do governo voltadas para o ensino a nível macro se assemelham com as políticas internas de sua escola, já que ambas não funcionam bem. Em seu relato, Julie utiliza várias frases como “eu não sei como que é”, “eu acho que nem sei o que ficou”, “foi uma coisa meio assim”, “eu não sei se chegaram a mandar por email”, dentre outras expressões que evidenciam o distanciamento da professora acerca das políticas internas escolares, demonstrando um domínio de ação de não pertencimento, talvez até de auto-exclusão. Essas ações de possível distanciamento e isolamento podem influenciar sua não participação nas políticas das escolas e a relação de trabalho com o grupo de colegas. Mel também falou sobre as políticas internas da instituição em que trabalha:

Excerto [18]

Pesquisadora- aqui na escola existe alguma política de ensino geral que abrange todas as disciplinas? Por exemplo, sistema unificado de teste, trabalho interdisciplinar, reunião de planejamento de aula, alguma coisa que foi instituída para todas as disciplinas juntas?

Mel- é, aí eu não sei. É porque eu sou nova aqui. Como agora é começo do ano né, porque eu entrei no meio do ano, então provavelmente já tinha sido estabelecido.

Pesquisadora- vocês não tem nenhum sistema unificado de testes? Por exemplo, um teste para todas as disciplinas?

Mel- a sim, ano passado quando eu cheguei tinha o provão, que era todo mundo que fazia né... eu acho que eram cinco questões, não sei, cada um fazia a sua e colocava todo mundo num provão só e era uma nota só.

Pesquisadora- Por exemplo, feira...

Mel- Feira tem também. A gente tem o sábado, geralmente no final do ano, tem a feira do ensino fundamental e a feira do ensino médio. Geralmente vale seis pontos do bimestre.

Pesquisadora- entendi. Mas isso também é estabelecido antes? Ou passa por vocês?

Mel- sim, a gente já tem o calendário já, com a data marcada da feira.

Pesquisadora- Por exemplo, esse fim de semana vai ser feira. Vocês tem que trabalhar em conjunto?

Mel- Isso, aí todo mundo trabalha junto. Aí geralmente um professor é responsável por uma turma, aí né, no caso, da apoio para os meninos na pesquisa dos temas que eles vão apresentar, essas coisas. (E1, Mel, 22/03/2016)

É possível observar que Mel constantemente utiliza o argumento de que é nova na escola (trabalha na escola há cerca de dez meses), e demonstra ter pouco entrosamento com o ambiente de trabalho. Talvez, por esse motivo, ela não se sinta à vontade para se inteirar das decisões do grupo escolar, por entender que “provavelmente” as políticas internas da escola já tenham sido estabelecidas. A professora ainda informou que esses eventos, como a feira do conhecimento, são do conhecimento dos professores, que recebem o calendário com as datas agendadas. Em outro momento, ela comenta sobre a ficha de acompanhamento dos alunos com relação ao comportamento em sala de aula, que foi uma sugestão dada pelo próprio grupo de professores:

Excerto [19]

Pesquisadora- Mas você acha que vocês aqui na escola vocês conseguiriam resolver o problema da indisciplina?

Mel- Então, o que está acontecendo agora é que a gente tem essa ficha aqui de acompanhamento do aluno (mostrou uma pasta com fichas dos alunos). Então cada aluno tem uma ficha, por exemplo, esta aqui é do oitavo ano, aí cada aluno tem uma ficha, está vendo? Tem a foto do aluno... Tem alguns alunos que estão sem foto, e tem as legendas, por exemplo: não faz atividade, desrespeitou o professor, e tem o mês, por exemplo Abril. Hoje é dia vinte e seis de Abril né? Ai tem o primeiro, segundo, terceiro, quarto horário, e o professor vem aqui e anota a legenda e depois isso aqui vai pra casa para os pais assinarem.

Pesquisadora- Ah, que bacana.

Mel- Aí algumas turmas não funcionam, tipo ensino médio, que já estão mais velhos assim na escola não funciona muito não, mas ensino fundamental está

funcionando. Como os alunos são novos e ficam assim... (E2, Mel, 27/04/2016)

A professora revela ter consciência de que a medida não é efetiva para o ensino médio. Porém, mesmo assim, a escola está utilizando-a com esse público. Talvez esse seja uma das razões para que essa política que não funciona na prática, dentro da própria escola. Ao longo da entrevista, Mel fala sobre o mapa de sala que também foi sugerido pelos professores de sua escola, e que, aparentemente, também não funciona muito bem pelo fato de os alunos não respeitarem os lugares pré-determinados para se sentarem.

Outra política interna das escolas diz respeito ao PIP, que, teoricamente, ocorre em todas as instituições de ensino públicas (ou seja, é demandada em um contexto macro e a sua realização se dá em contexto micro), e deveria contar com a participação dos professores:

Excerto [20]

Paula- Nós temos o PIP, que chama né? PIP: Plano de intervenção pedagógica. Uma vez por ano nós nos reunimos com áreas afins, por exemplo eu, inglês – inglês e português, e a gente traça planos para que os alunos... A gente vê o que o aluno... Que tem umas provas de avaliação assim para ver o que que o aluno da escola tem deficiência, né? De entender... De explorar *cartoons*, eles não entendem, então vamos explorar. Então a gente faz junto... Tem um documento. Às vezes tem gente de outras áreas, geografia que também entra no grupo dependendo...

Pesquisadora- E funciona?

Paula- O Brasil funciona cem por cento? Não... Funciona de uma forma que... Deveria funcionar melhor? Deveria, sempre. Mas funciona em termos. No final do ano a gente faz outra avaliação, quantos por cento evoluiu ou não evolução. Poderia ser muito melhor. Tudo poderia ser muito melhor neste país, educação então, né? Eu não sei porque parece tão difícil, né? A educação funcionar... Parece ser difícil. Mas tem vários fatores né? A gente não vai nem estender aqui, mas tem vários fatores. (E1, Paula, 23/03/2016)

O relato de Paula sugere que na escola em que ela trabalha há um esforço para o diálogo, para o trabalho em conjunto. Porém, ela ainda afirma que o PIP não funciona como deveria funcionar, alegando que existem “vários fatores” que contribuem para isso. Percebe-se a descrença da professora com relação ao sistema de ensino, através de sua fala quando afirmar: “a educação funcionar... Parece ser difícil”, ou “tudo poderia ser muito melhor neste país, educação então, né?”. Em outros momentos das entrevistas, Paula comenta a falta de engajamento dos outros professores na realização do PIP e em outros projetos da escola como um dos motivos pelos quais o ensino não funciona como deveria na instituição em que trabalha.

Nesta subseção, discorri sobre as políticas internas das escolas e como as mesmas parecem não funcionar muito bem, principalmente devido à pouca integração entre os colegas de trabalho e as relações não sociais que perpassam esse contexto. As professoras citaram várias políticas sugeridas pelo próprio grupo de professores de suas escolas que não são efetivas na prática, confirmando que não são apenas as políticas a nível macro que não funcionam. Qual seria então o papel da escola na implementação das PLE? Discorro sobre esse tópico na próxima subseção.

4.1.4. O papel da escola na (não) implementação das PLE

Nesta subseção, apresento os resultados referentes à existência (ou não) de suporte pedagógico e estrutural por parte da escola para a implementação das PLE. A análise dos dados sugere que, no geral, esse apoio é inexistente, como relatam Julie e Paula. Mel, por sua vez, ressalta os aspectos positivos da instituição, enfatizando o suporte estrutural que possui. Porém, deixa subentendido a falta de apoio pedagógico. Paula também destaca a nova direção escolar atuante da sua escola como um fator positivo para o processo de ensino e aprendizagem. A Tabela 6 apresenta um resumo do suporte (ou da falta dele) oferecido pela escola na visão das três participantes:

Professora	Suporte Estrutural	Suporte Pedagógico
Julie	Sala de vídeo, informática.	Ausência de apoio da coordenação pedagógica com relação ao trabalho que realiza.
Paula	Data Show, sala de informática.	Falta o acompanhamento das aulas e do trabalho de sala. Há reuniões pedagógicas.
Mel	Equipamento de Som, fotocópias.	Há reuniões pedagógicas de 15 em 15 dias.

Tabela 6: Suporte estrutural e pedagógico nas escolas
Fonte: Autoria própria.

Como pode ser observado na Tabela 6, as professoras apresentam realidades diferentes em relação ao suporte oferecido pela escola para a implementação das PLE. Enquanto Mel valoriza o apoio estrutural que possui, Julie, apesar de saber que conta com recursos como a sala de vídeo e informática, afirma que muitas vezes sequer possui folha de sulfite para realizar atividades com os alunos. Paula descreve positivamente a nova direção escolar, porém, afirma que a supervisão pedagógica não sabe, de fato, o

que ela realiza em sala de aula. Ao longo desta subseção, discorro detalhadamente sobre esse tema.

Como mencionado, Julie, de forma marcante, ressalta a falta de recursos estruturais que vivencia em sua escola:

Excerto [21]

Julie- Tenho que ficar correndo atrás de folha porque a escola não fornece folha também pra gente fazer coisa extra. Se a gente quiser fazer uma coisa diferente, não oferece folha. Então a gente tem que rebolar para fazer isso. E às vezes a gente acha mais conveniente seguir o livro que é ruim, mas já está ali, todo mundo tem né? (E1, Julie, 17/03/2016)

Julie expõe a falta de estrutura da escola em que ela trabalha, afirmando ao longo da entrevista, que tem que resumir as suas aulas a “cuspe e giz”, já que nem folha possui para realizar alguma atividade extra. A falta de recurso material que faz com que o professor se prenda ao livro didático, mesmo que não o considere ideal. Creio que essa dificuldade pode gerar emoções de desânimo e insatisfação da docente com relação ao ensino e, conseqüentemente, influenciar seu domínio de ação dentro da sala de aula. A professora utiliza expressões fortes como, por exemplo, a de que tem que “rebolar” para fazer alguma atividade extra, e julga o LD como “ruim”. Apesar disso, afirma que utiliza porque todos têm acesso a ele. Mel, porém, apresenta uma realidade diferente que vivencia em sua escola:

Excerto [22]

Pesquisadora- E como que é o suporte pedagógico que a escola te oferece para aplicar as diretrizes de ensino?

Mel- Eu acho que a escola tem recurso para isso: tem a sala de informática, Datashow, sonzinho que a gente leva, porque precisa para as atividades de *listening*. (...) Quando a gente precisa de xerox também, manda com dois de antecedência e a escola tira. (E2, Mel, 27/04/2016)

Apesar de a professora contar com recursos materiais na escola, como evidenciado no excerto acima (nº22), ela não tem apoio pedagógico com relação a sua prática de ensino. Ela afirmou, em momentos distintos da realização das entrevistas, vivenciar situações de alto nível de stress e sentir receio de ficar depressiva com o seu trabalho na escola pública, uma vez que não possui suporte da direção para lidar com os problemas vivenciados em sala de aula. É possível notar através do discurso das três professoras, a demanda pela existência de um espaço conversacional que não existe nas escolas.

No que se refere ao apoio pedagógico, Julie revela percepção semelhantes às de Mel:

Excerto [23]

Julie- Então aqui é uma escola muito boa, vários recursos, apesar de ser uma escola muito grande também. Se eu quero levar os meninos para a sala de vídeo eu tenho que agendar com um mês de antecedência, então tem tudo isso aí também. A gente tem pouca sala para o tanto de menino que tem, mas ainda tem né? Tem a sala de informática que funciona, tem sala de vídeo. Tem bastante recurso, mas em termo de pessoas não tem nenhum. De apoio, de supervisora sentar e debater, nunca teve. (E1, Julie, 17/03/2016)

Além das dificuldades com relação à estrutura, Julie enfatiza que, nos três anos que está trabalhando na instituição, nunca contou com apoio pedagógico. A professora parece sentir falta desse apoio já que ela está sempre enfatizando ao longo de suas entrevistas que ele não existe dentro da escola. A professora Paula também afirma não contar com esse acompanhamento pedagógico na escola em que trabalha. Entretanto a diferença de perspectiva entre Julie e Paula, é que Paula afirma não sentir falta de uma possível interferência em sua prática de ensino, pois acredita que caso ocorra, pode não ser tão interessante.

Paula relata sobre o papel positivo da nova direção na escola em que trabalha, como pode ser observado no seguinte excerto:

Excerto [24]

Pesquisadora- Que isso, essa diretora foi um ganho para vocês então!

Paula- Nossa... Ela não queria! Ela era só professora e ela não queria entrar e eu pedi clemência, “entra, porque...?”. Ela é líder, sabe? Líder positiva, líder que sonha, líder que realiza, visionária, sabe? Talvez ela... talvez não, ela está recente na escola, ela pegou uma escola bem desestruturada, ela está se posicionando, então assim, está acontecendo as coisas bem lentamente e o resultado não vai “Buum!” este ano não, mas eu acho que nos próximos anos vai.

Pesquisadora- E você sente que os outros professores também estão nesta sintonia? Está agradando?

Paula- A sintonia é de ver uma escola organizada, parar de só reclamar, porque a gente só via isso. Aquela sala dos professores era o muro das lamentações. Então hoje a gente tem um convívio até mais legal assim, mas por a mão na massa ainda está faltando muito. Mas ela centralizou as reuniões, por exemplo, o pessoal da educação física eles vão reunir pra pensar, porque só chutar a bola não é educação física. (E3, Paula, 08/06/2016)

Neste excerto, Paula fala sobre a nova direção escolar como um aspecto positivo para o processo de ensino e aprendizagem. Para ela, a direção engajada pode influenciar positivamente o trabalho dos professores, gerando emoções positivas e consequentemente influenciando seus domínios de ação. Segundo Paula, apesar de muitos professores ainda não se engajarem, já é possível perceber que os trabalhos estão sendo mais centralizados e que o ambiente escolar já melhorou. Ela ainda relata nessa entrevista, um novo projeto de formação para professores de sua escola sobre ideologia

de gênero, trazido pela nova diretora do colégio, que está ocorrendo em parceria com a universidade federal de sua cidade,. Ela também acredita que a política interna das reuniões pedagógicas por área de saberes tem impacto positivo nos processos de ensino e aprendizagem. Durante o período de coleta de dados, pude observar como essa nova direção está influenciando positivamente o ambiente escolar e promovendo emoções positivas entre os professores, como mencionado no relato de Paula (notas de campo do dia 22/06/2016 e 12/07/2016). Tive a oportunidade de participar de um projeto que se configura como um encontro da direção escolar e alguns professores participantes com os pais dos alunos, onde conversam sobre temas diversos e estabeleceu laços de confiança e amizade entre eles.

A respeito de reuniões propostas pelas escolas, Julie expõe uma perspectiva diferente da realidade de Paula:

Excerto [25]

Pesquisadora- Aqui na escola, você e os outros professores da área da linguagem discutem políticas linguísticas?

Julie- Nada. Não, nada disso.

Pesquisadora- E por que você acha que este diálogo não acontece?

Julie- eu acho que é por falta de tempo mesmo, cada um tem que correr no dia a dia com um monte de coisa, já tem que cumprir as reuniões que é obrigatório cumprir. Quando tem reunião aqui é pra discutir coisas da escola, repassar as coisas que tão acontecendo na escola, não da tempo de sentar por área e ficar discutindo muito, sabe, assim? Nunca dá pra fazer isso. (E1, Julie, 17/03/2016)

A questão do número de reuniões para tratar de aspectos gerais da escola também já foi apontada por Paula. As professoras relatam que têm que cumprir uma grande carga horária de reunião e não possuem tempo de se reunir para falar dos aspectos didáticos, políticos e pedagógicos das aulas. Creio que também é papel da direção escolar promover esse momento de ajuda, estudo e troca de experiências entre os professores e não apenas sobrecarregá-los de reuniões técnicas, o que revela falta de gestão apropriada e falta de domínio técnico das escolas. De acordo com Julie, as reuniões em sua escola são com todos os professores para discussão de questões escolares técnicas. Mel apresenta as reuniões promovidas pela escola em que trabalha por um viés positivo, informando que nesses encontros os professores refletem ou podem refletir sobre diário digital, disciplina de alunos e falta dos professores, também evidenciando que as reuniões pedagógicas são usadas para tratar aspectos mais gerais da instituição, assim como ocorre na escola de Julie.

Julie também apresenta outras insatisfações com relação à falta de suporte oferecido pela escola, como por exemplo, o não incentivo e a falta de elogios por parte

da direção escolar com relação ao trabalho que realiza, a falta de ajuda e explicação para a realização de trabalhos interdisciplinares, além da falta de apoio em situações vivenciadas em sala de aula, como pode ser percebido no excerto de sua entrevista:

Excerto [26]

Julie- A supervisora, nunca que eu saiba, chamou alguém para conversar para saber como é que é, e isso é sério hein? Nunca vi ela chamando ninguém para saber que pé está a matéria, mas eu já fui chamada a atenção na escola quando eu entrei aqui, que eu comecei a dar aula de Inglês, teve pai que veio aqui reclamar que eu estava falando muito inglês com os meninos, então a supervisora me chamou para perguntar se era verdade, porque eu não deveria falar tanto assim inglês na sala. Então assim, ao invés de me apoiar e falar: “é assim mesmo, é assim que tem que ser, os meninos tem que prestar atenção e fazer silêncio porque eles têm que entender, que é assim que tem que ser”. O pai veio aqui reclamar e eu fui chamada na minha sala, fui tirada da sala pra poder confirmar se isso estava sendo verdade ou não. Ai eu disse: “Uai, não sei né? Não é aula de Inglês não? Vou falar só em português? Como é que funciona?” Entendeu? Então assim, ao invés de ficar do meu lado, me apoiar, eles me chamaram ainda, entendeu? (E1, Julie, 17/03/2016)

Julie relata uma situação vivenciada na sua escola em que esperava o apoio da supervisão pedagógica e acabou sendo reprimida por estar lecionando em inglês, que é uma das recomendações que pode ser observada nos trabalhos teóricos da área, e até mesmo nas diretrizes de ensino, tal como o CBC (MINAS GERAIS, 2003, p.27), que incentiva o ensino sob a perspectiva de uma abordagem comunicativa, de uso real da língua alvo. No excerto nº26, é possível notar a emoção de indignação por parte da professora em seu relato, relacionada a um ambiente em que sobressai a falta de apoio e a falta de pertencimento ao grupo. Creio que essas emoções influenciam o domínio de ação da professora, já que ao longo das entrevistas afirmou que acaba trabalhando com os seus alunos dentro de suas limitações, que faz o que é possível. Ela afirmou inclusive que se sente cansada por ter que fazer tradução simultânea durante suas aulas (ver excerto nº 39).

Nesta subseção, discorri sobre o papel pouco efetivo da escola com relação às PLE, devido a uma falta de acompanhamento do trabalho das professoras, além da falta de diálogo e fortalecimento do grupo de professores nas escolas, por meio das reuniões, por exemplo. Considerando as subseções apresentadas até o momento, pode-se afirmar que existe uma discrepância o que é prescrito pelo governo e o que realmente ocorre nas escolas, corroborando o que diz a literatura (vide Capítulo 2). Essa diferença gera emoções que parecem contribuir para domínios de ação de inércia em relação às diretrizes de ensino, aspecto que comento com maior profundidade na próxima seção.

4.2. Emoções das professoras sobre as PLE

Nesta seção discuto sobre as emoções das professoras com relação às PLE. A análise de dados indicou que as professoras se sentem isoladas e excluídas pelo governo, e até mesmo dentro das escolas, culminando em emoções de frustração, tristeza, indignação e raiva não apenas a respeito das PLE, mas também em relação a vários aspectos do sistema de ensino, sobre os quais discorro mais adiante. Essas emoções estão relacionadas ao sistema social hierárquico de imposição que diz respeito às PLE macro (impostas pelo governo) e micro (criadas dentro das próprias escolas) e aos vários fatores contextuais que os professores enxergam como obstáculos para a efetiva implementação das políticas. Basicamente, pode-se afirmar que a relação professor e governo pauta-se pela indiferença. Comento primeiramente sobre as emoções em relação ao sistema macropolítico.

Em relação ao sistema macro, a análise dos dados indicaram emoções de insatisfação e frustração por parte das professoras, que sugerem uma relação não social hierárquica (MATURANA, 2005) referente às PLE propostas pelo governo. A Tabela 7 traz algumas falas das professoras, que denotam essa frustração, insatisfação, cansaço e talvez, indignação, em relação às PLE.

Professora	Frase	Contexto	Excerto	Emoção
Paula	“O que eu assisti foi uma discussão polêmica demais, confusa (...)”	Processo de implementação da BNCC.	Nº4	Insatisfação
Paula	“parece que tudo que a gente vai fazer no Brasil tende ao fracasso (...)”	Processo de implementação da BNCC.	Nº4	Frustração
Julie	“tudo é muito devagar (...) jogam para a gente (...)é muito lento, muito esquisito (...)”	Politica do PACTO.	Nº13	Frustração
Paula	“Falta total estrutura. (...)”	Estrutura oferecida pelo sistema para a implementação das PLE.	Nº16	Frustração
Paula	“funciona em termos. (...) Tudo poderia ser muito melhor neste país (...)”	PIP.	Nº20	Frustração
Julie	“a gente tem que rebolar para fazer isso (...)”	Suporte estrutural da escola para a realização de atividades extras.	Nº22	Indignação
Julie	“mas eu já fui chamada a atenção na escola quando eu entrei aqui, (...) Então assim, ao invés de ficar do meu lado, me apoiar, eles me chamaram ainda (...)”	Falta de suporte da coordenação pedagógica em determinada situação que ela vivenciou.	Nº27	Frustração
Julie	“Ah porque é uma coisa meia imposta né? (...) Fica uma coisas assim, entendeu? Jogada. (...) ninguém sabe nada (...)”	Motivo pelo qual utiliza as diretrizes de ensino.	Nº28	Insatisfação
Julie	“um sistema que joga tudo de cima pra baixo, não ouve nossa opinião, entendeu? Não sabe o que está acontecendo aqui. (...) . É tudo uma coisa irreal, entendeu? (...) Então todo mundo meio que faz de mentira assim. (...) Tem muita coisa que é irreal (...)”	Dificuldades para aplicar as PLE.	Nº29	Insatisfação
Paula	“eu sinto frustrada, né? (...)”	Sobre não cumprir o que é proposto nas diretrizes de ensino.	Nº30	Frustração

Tabela 7: Comentários das professoras sobre PLE.

Fonte: Autoria própria.

Por meio da Tabela 7, percebe-se que as expressões utilizadas pelas professoras para descrever as PLE postuladas pelo governo e o próprio sistema de ensino, tais como

“polêmica demais”, “faz de mentira”, “irreal”, “imposta” e “ninguém sabe de nada” sugerem emoções de indignação, frustração e raiva acerca do sistema e das PLE. Nota-se que Paula e Julie apresentam adjetivações semelhantes, demonstrando emoções e opiniões semelhantes e evidenciando possíveis experiências em comum acerca do assunto. Mel não foi representada na Tabela acima, pelo fato de não ter se expressado dessa forma em relação as PLE.

Sobre a relação entre o governo, as escolas e as professoras, elas parecem se sentir frustradas em relação à hierarquia de um grupo que manda e o outro que deve obedecer sem questionar, como pode ser observado no excerto de Julie:

Excerto [27]

Pesquisadora- E a próxima pergunta que eu iria te fazer é justamente essa. Porque você opta então por utilizar esses documentos?

Julie- Ah porque é uma coisa meia imposta né? O Governo exige que a gente faça o planejamento em cima do CBC, que a gente coloque lá quais são as habilidades né que os meninos vão ver durante cada semestre, então todo mundo meio que faz assim, mas que na prática nunca ninguém sentou com a gente pra ver como na prática seria isso, nunca ninguém esclareceu isso pra gente. Fica uma coisa assim, entendeu? Jogada. Tem que fazer então a gente faz, a gente reconhece, tenta trabalhar. (...) Ninguém nunca me cobrou, ninguém nunca falou onde eu estava, ninguém sabe nada. (E1, Julie, 17/03/2016)

Julie demonstra, através de seu relato, que as PLE impostas pelo governo, tal como o CBC, são muitas vezes impostas aos professores e eles apenas seguem porque são mandados. Essa visão pode ser notada quando a professora afirma que “o governo exige” que eles usem o CBC durante o planejamento letivo. A reação dessa professora com algo imposto e não social é utilizar as diretrizes de ensino de modo mecânico, apenas executando ordens, apesar de ter afirmado, na primeira subseção, que não sabe se de fato segue as diretrizes de ensino (ver excerto nº 10). Esses dados evidenciam a discrepância existente entre o discurso das professoras sobre a prática. Observa-se que não há espaço para a voz do professor, para o processo de reflexão da prática docente, já que a professora afirma que ninguém “na prática nunca sentou” com eles para explicar as diretrizes, nem nunca “esclareceu” como deveria funcionar. Julie reclama também do não olhar, do não acompanhamento ao afirmar que “ninguém nunca cobrou”, “ninguém sabe nada”, revelando novamente a relação não social (MATURANA, 2005) existente entre o governo e os professores, onde eles não são ouvidos ou sequer considerados dentro do sistema. Entendo que esse relato revela emoções de solidão, frustração e insatisfação com o sistema e a relação não social existente nele. Parte da justificativa para essas emoções de frustração tem a ver, talvez, com o quanto as políticas estão de acordo com a realidade ou não. Isso é possível de se notar no comentário de Julie:

Excerto [28]

Pesquisadora- Quais são os empecilhos e dificuldades que você encontra para aplicar as diretrizes de ensino na sua prática.

Julie- A dificuldade é que a gente tem uma realidade bem... de sala cheia, de meninos desmotivados, de um sistema que joga tudo de cima pra baixo, não ouve nossa opinião, entendeu? Não sabe o que está acontecendo aqui. Aprova aluno mesmo sem saber e no final tem que passar menino de todo maneira e eles já sabem disso. É tudo uma coisa irreal, entendeu? Que na prática mesmo, no dia a dia não é nada daquilo... a gente finge porque se não passar a superintendência vem cá e vai ver que não pode ter tantas reprovações, entendeu? Aí não pode porque cai a nota da escola, vem menos dinheiro para escola, uma confusão danada... Então não pode ter. A pressão delas também para com a escola é muito grande né? Porque elas também podem ser advertidas por isso porque elas tem que olhar as escolas, né? Então todo mundo meio que faz de mentira assim. Os meninos passam sem saber nada e vai passando, passando. Tem muita coisa que é irreal; está lá no papel mas não funciona na prática. (E2, Julie, 30/04/2016)

Apesar de tentar cumprir o que é colocado pelo governo, Julie desacredita no que é proposto. Ela menciona a questão do sistema hierárquico, de um governo que dita ordens sem conhecer o contexto da escola pública, e da superintendência de ensino que exige a aprovação dos estudantes sem saber o que realmente ocorre nas salas de aula, afirmando que “finge” aprovar os alunos por que senão “a superintendência vem cá e vai ver que não pode ter tantas reprovações”. A professora sente que apesar de conhecer a sua realidade, não tem voz na escola, apenas executa regras impostas, afirmando que existem muitas políticas “no papel” que “não funcionam na prática”. Em seu discurso nota-se construções como: “todo mundo meio que faz de mentira”, o governo “não ouve nossa opinião”, sugerindo emoções de descontentamento e indiferença que revelam o contexto que as professoras vivenciam em seus contextos de trabalho. Além disso, observa-se que a professora vive um domínio de ação em que executa essa política de aprovação dos alunos porque é mandada. Porém, o faz superficialmente, apenas no plano teórico. Possivelmente, esse domínio de ação ocorre devido ao emocionar da professora que é de frustração e indignação com relação às propostas do governo.

A frustração também aparece, por exemplo, para Mel, quando afirma que não consegue oferecer um ensino de qualidade na escola pública. Porém Julie e Paula afirmam estarem tranquilas por entenderem que as propostas não dialogam com suas realidades, como pode ser percebido no excerto seguinte:

Excerto [29]

Pesquisadora- E como que você se sente em não conseguir cumprir o que é proposto totalmente?

Paula- Ah, claro que frustrada. Mas se eu fizesse o contrario eu iria me sentir muito mais lesando o aluno, eu iria me sentir péssima se eu atropelasse o

aluno, sabe? Se eu atropelasse o ritmo do aluno sendo que o nosso público alvo aqui é bem específico. A gente tem o E²⁰, como que chama aquele outro? O ER²¹ e tinha outros colégios aqui, então cada colégio tem um público alvo específico. O nosso público alvo é outro, então se eu for dar aula em outra escola eu tenho que ver qual a necessidade, qual que é o ritmo deles. Eu conheço os meus alunos, sabe? Então... eu sinto frustrada, né? A gente quer cumprir uma meta, mas cumprir só porque tem que cumprir, sem levar em consideração todo o processo. Eu não vou chegar lá se não houver um processo e chegar lá sem um processo eu vou estar lesando mais o aluno do que tudo. (E3, Paula, 08/06/2016)

Paula parece ter uma consciência crítica a respeito do processo de ensino e aprendizagem e afirma não cumprir metas apenas por cumprir, sem levar em consideração “o público alvo específico” do colégio em que trabalha. Paula afirma trabalhar com os seus alunos de acordo com o ritmo deles (como sugerido nas diretrizes de ensino), conhecendo suas necessidades e especificidades. Porém, também afirma se sentir frustrada em não conseguir cumprir o que é proposto pelo governo por meio das diretrizes de ensino, já que as metas colocadas não dialogam com o real contexto de ensino. Além da emoção de frustração relatada pela professora, é possível observar também uma emoção propulsora (amor) com relação aos seus alunos que parece influenciar seu domínio de ação, fazendo com que ela não desanime com o ensino e trabalhe de uma forma que contemple da melhor maneira possível a realidade de seus estudantes.

Nesta subseção relatei sobre emoções de raiva, frustração e indignação das professoras sobre as PLE e talvez, nesse caso, inibidoras de seus domínios de ação de maior agenciamento com relação a práticas alternativas de ensino e aprendizagem de línguas. A seguir, discorro sobre as emoções com relação à implementação das políticas a nível macro e micro, relacionando com os fatores contextuais e obstáculos mencionados pelas professoras. A análise dos dados, no geral, sugeriu que a implementação das PLE e os obstáculos vivenciados pelas professoras acerca dessa aplicação prática culminam em emoções de tristeza, frustração e raiva, gerando desmotivação com o sistema de ensino e com a prática docente, de acordo com seus relatos. Essas emoções estão relacionadas ao que elas enxergam e elencam como problemas que contribuem para o não sucesso das políticas nas escolas, tais como, a falta de interesse e as dificuldades dos alunos em sala de aula, o uso do LD e ao próprio contexto de ensino da escola pública. Foram percebidos também relatos que demonstram a emoção do amor como uma força propulsora ao ensino. Ressalto que em

²⁰ Inicial do nome de um colégio público, alocado na cidade onde esta pesquisa foi realizada.

²¹ Inicial do nome de um colégio público, alocado na cidade onde esta pesquisa foi realizada.

diversos excertos as emoções mencionadas acima estão imbricadas, porém, para fins didáticos, optei por discorrer sobre elas em quatro subseções diferentes, a saber: 1) Frustração, 2) Raiva, 3) Tristeza e, por último, 4) Amor.

4.2.1. Frustração

As professoras parecem sentir-se frustradas por não conseguirem implementar as PLE. Porém, é possível observar que essa frustração é baseada em suas crenças e ideologias já que elas demonstraram pouco conhecimento, de fato, sobre as PLE. Alguns fatores que contribuem para esse emocionar de frustração dizem respeito ao que relatam sobre o desinteresse dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, seus comportamentos em sala de aula e o relacionamento entre os professores nas escolas. Julie, por exemplo, expressa emoções de frustração, desânimo e irritação a respeito da falta de interesse dos alunos:

Excerto [30]

Julie- Ah o que acharia legal é assim: que o que fosse proposto deles fazerem, eles participarem, eles se envolverem entendeu? Deles questionarem, deles trazerem coisa diferente também, acrescentar na aula. Não ficar nesta atitude passiva que eles tem querendo só o mínimo né? “Ah está bom por hoje, chega!”, entendeu? Então tipo assim, eu acho que qualquer coisa que estivessem mais receptivos, se eles fossem mais receptivos, mais abertos para a aprendizagem, mas não é só inglês, é tudo, nossa iria ser muito mais enriquecedor tudo que a gente fizesse, qualquer coisa que a gente propusesse para eles fazerem seria muito mais legal, mais divertido, sem stress igual é, ter que gritar com o menino para você ensinar para ele (E2, Julie, 30/04/2016)

Neste excerto é possível observar certa irritação e frustração de Julie ao relatar sobre o comportamento dos alunos. Ela acredita que eles possuem atitude passiva, que só querem o mínimo, e não são abertos para aprendizagem de inglês ou de qualquer outra disciplina (“mas não é só o inglês, é tudo”). Julie também demonstra existir certo stress nesse relacionamento com os estudantes, onde é necessário “gritar com o menino para você ensinar”, revelando um emocionar de frustração e até de possível tristeza por ter que se exaltar com eles. Ela acredita que com a participação ativa dos alunos, o processo de ensino e aprendizagem seria mais “enriquecedor”. Além disso, é possível observar um domínio de ação cíclico, onde os gritos (demarcando uma relação não social) podem reforçar ainda mais o não interesse pela aprendizagem de LI.

O emocionar de frustração também foi experienciado por Julie e Mel ao relatar vários episódios em que tiveram que interromper suas aulas por problemas de

indisciplina, como pode ser percebido no excerto seguinte, retirado da entrevista de Mel:

Excerto [31]

Mel- Às vezes, igual teve um trabalho que eu dei que era para os alunos apresentarem. Aí chegou na hora da apresentação e os alunos começaram aquela confusão e eu acabei só olhando mesmo...

Pesquisadora- Era um trabalho sobre o que?

Mel- Era sobre... Que eles estavam estudando países e nacionalidades aí eu pedi para cada um falar, mas não falar o nome do país, para o pessoal tentar adivinhar qual país eles estavam descrevendo, tipo assim: cores da bandeira, símbolo do país, e não deu justamente por causa de conversa...

Pesquisadora- Aí você só pegou o trabalho?

Mel- É, e dei visto. (E2, Mel, 27/04/2016)

Através desse excerto é possível inferir que Mel, diante da situação onde não teve a atenção e o respeito dos alunos em sala de aula, não conseguiu conduzir a atividade do jeito que gostaria. Ela explica que deixou de desenvolver o trabalho proposto e não conseguiu prosseguir com sua aula por causa do comportamento dos alunos, o que sugere que ela não se posicionou com relação à indisciplina revelando talvez uma relação hierárquica entre os participantes e uma emoção de indiferença no seu domínio de ação. Julie também vivencia a emoção de frustração, indiferença e situações de grande stress e cansaço físico pela indisciplina, conforme pode ser observado em seu relato:

Excerto [32]

Julie- Então né, a gente se mata pra falar, grita igual louca assim, pra poder falar, para ser ouvida, eu trabalho com microfone, mas as vezes tem dia que nem com microfone eu consigo falar. Eu uso microfone para dar aula, então assim é, eles não tem um amadurecimento, sei lá se faz parte da época que eles estão, né? Que são jovens, sei lá. Eu não sei se é assim mesmo. Deve ser né? E também esses meninos tão ne outro tempo da gente também, né? Eles conseguem de repente igual eu falo assim: “Você está ouvindo o que eu estou falando? Que que eu falei?” aí eu peço para repetir e as vezes não é que eles conseguem repetir?! E porque eles são acostumados nesse mundo assim, de tipo assim, de mexer no computador, de ouvir, de fazer um monte de coisa ao mesmo tempo, né? Mas a gente, igual eu... eu não consigo falar enquanto eles tão conversando, parece que não tem ninguém me ouvindo. Ai tem gente que fala assim: “Ah professora continua falando”. Eu não consigo. Ai eu fico nervosa, ai eu ponho o microfone... ah é uma confusão ! (E1, Julie, 17/03/2016)

No excerto 32 é possível observar a tensão acompanhada da emoção de frustração e indiferença que Julie vivencia em sala de aula devido à indisciplina dos alunos e do relacionamento não social com os colegas (excerto a seguir). Em relação à indisciplina, Julie demonstra reconhecer as divergências entre o seu perfil e o de seus alunos. Porém, essa relação culmina em emoções de ansiedade e frustração e um domínio de ação muitas vezes marcado pela inércia, já que ela afirmou que não

consegue dar a aula (“Eu não consigo. Ai eu fico nervosa, ai eu ponho o microfone... ah é uma confusão!”) diante da situação relatada. Em relação ao relacionamento não social existente entre os professores do seu colégio, Julie também vive emoções de frustração e desânimo:

Excerto [33]

Julie- Enfeitei a escola por minha conta, fiz uma confusão, e ninguém elogia, ninguém fala nada, ninguém elogia, mas assim, pra falar mal, eu fiquei sabendo que teve gente que falou, criticou, então é muito desanimador mesmo. Você faz um trabalho solitário, faz o que acha que tem que fazer, ninguém sabe o que você está fazendo ou deixando de fazer, ninguém sabe o que está sendo ensinado, sabe? É você mesmo e a sua consciência do que faz. Se você achar que deve, você faz. É assim que funciona, aqui é. (E1, Julie, 17/03/2016)

Percebe-se a frustração e o desânimo de Julie ao ter enfeitado a escola por ocasião de uma data comemorativa e não ter tido a contribuição dos colegas, e ainda ter recebido críticas pelo trabalho realizado. Para ela, essa situação é desanimadora porque acredita que cada professor acaba agindo do modo que acredita ser certo e percebe que não existe trabalho em conjunto na escola em que leciona, revelando as relações não sociais existentes entre os professores. Essa emoção de frustração e o domínio de ação de resignação ocasionados pelo não olhar, não companheirismo e falta de amor dentro das relações profissionais afeta diretamente o domínio de ação da professora Julie. Isso pode ser observado, por exemplo, quando ela afirma durante a terceira entrevista que ficou com muita vontade de convidar uma professora de Educação Física para realizar um trabalho interdisciplinar com os alunos. Porém não teve coragem de se dirigir a professora e decidiu por realizar a atividade sozinha, dentro da sala de aula, com os seus alunos.

Em resumo, nesta subseção relatei sobre a emoção de frustração das professoras (e outras que apareceram imbricadas a ela) em relação à implementação das PLE que influencia seus domínios de ação, que se configuram, em alguns casos, como atitudes de inércia com relação ao ensino e de resignação com os colegas de trabalho. Na próxima subseção, discorro sobre a emoção da raiva.

4.2.2. Raiva

A emoção da raiva foi vivenciada pelas professoras em relação ao PNLD e novamente a um problema de indisciplina que revela uma questão social vivenciada na escola. Com relação ao uso do livro didático (PNLD), no geral as professoras gostam do

material que utilizam por acreditarem que ele é um suporte positivo. Mel afirma que segue a sequência proposta pelo livro didático, mas quando não tem tempo de realizar todas as atividades, direciona seu foco para as atividades de gramática e vocabulário. Paula relatou fazer bastantes adaptações com relação às atividades trabalhadas em sala de aula. Julie, porém, apresenta outra perspectiva acerca do uso do livro didático que o faz, aparentemente, se tornar fonte de emoções de raiva e revolta para ela:

Excerto [34]

Julie- Tem o livro e as vezes o professor não segue o livro, entendeu? Ou segue assim só o básico, só o início do livro e não termina porque nunca dá para terminar o livro todo. Aí mudou de ano, mudou de livro, mas ele nem viu o livro todo anterior, ele não sabe aquela matéria do ano anterior. Tem coisa que precisa para dar continuidade, tem coisa que até não necessariamente precisa, né? Mas aí uma vez falou este negócio: “Ah, mas por que? Você mudou de ano não pode continuar terminando o livro do segundo não?” Não! Não tem livro pra todo mundo não ué. Vem um tanto de livro para o segundo ano, para os meninos, aí entrega para eles e um tanto de terceiro que eles fazem lá, né? Tem um controle assim de quantos meninos que vem, então não dá, tipo assim: eu ficar trabalhando, continuar com segundo e o pessoal do segundo começar o do segundo. Não tem livro para isso. Aí tem que obrigatoriamente trocar de livro, entendeu? Se viu, se não viu, azar, paciência. Então isso tudo é uma palhaçada. (E2, Julie, 30/04/2016)

Neste excerto, Julie comenta sobre as dificuldades encontradas dentro do sistema principalmente para trabalhar com o livro didático. Segundo a professora, o fato de as escolas receberem o número exato de livros para cada aluno não permite que ela retome algum conteúdo importante do ano anterior, dificultando a realização de um elo entre as matérias. A raiva da professora fica clara, quando ela termina sua fala com a expressão “isso tudo é uma palhaçada”, se referindo às políticas de ensino vigentes. Tudo isso reforça a sua descrença e desmotivação com relação ao sistema que rege o seu trabalho. É possível observar, no relato de Julie, emoções de decepção, raiva e indignação com o sistema que se configura como uma relação não social, onde as regras feitas para o uso do livro não estão de acordo com a realidade da sala de aula.

As emoções de raiva e medo também foram vivenciadas com relação à indisciplina que é colocada por Julie como uma situação obstáculo para a implementação de uma política micro:

Excerto [35]

Julie- Mas é complicado né, igual aconteceu com ela (se referindo ao caso de uma professora ameaçada verbalmente por um aluno), já aconteceu este ano de menino me ameaçar porque eu cheguei perto dele e falei que era para desligar o celular e fazer atividade, aí ele continuou e eu falei de novo e ele falou: “Você está falando por que duas vezes? Eu não sou surdo não”, e falou em um tom muito agressivo e eu não aceitei e nós começamos a discutir e ele me peitando, e assim, foi uma situação que teve um desgaste né? que foi

ruim... E aí ele foi chamado para fora da sala e ele foi me ameaçando se eu queria que acertasse as contas comigo do lado de fora, aí o vice-diretor falou assim que aí ele tinha que ver né porque do lado de fora tinha polícia, que eu tinha marido, tinha família, né? Mas aí não deu continuidade não, sabe? Foi só este episódio mais assim. Aí eu fui saber um pouco mais da vida dele e vi que é um menino agressivo que apanha em casa do pai, a mãe separada que largou o menino sem saber, mora com o pai que é alcoólatra, então tipo assim, uma situação toda esquisita, eu falei assim: “eu vou ficar batendo de frente com este menino? Eu não! Se ele já ameaçou o vice-diretor, que o pai dele iria matar o vice-diretor, eu vou ficar batendo de frente com este menino?” Eu vou ficar lá olhando para ele, deixando ele fazer, dentro do limite também, porque se não né? É falta de respeito, mas se ele tiver quietinho lá, fingindo que está fazendo alguma coisa, mas quietinho na dele, igual ele ficou assim mexendo no celular na última aula, “Está fazendo?” “Estou”, beleza, falei mais nada, sabe? É umas coisas assim que a gente tem que aprender também que não tem que extrapolar, se matar assim não porque não vale a pena não. (E2, Julie, 30/04/2016)

As emoções de raiva e medo ficam claras neste excerto. Um problema vivenciado no âmbito profissional se tornou um problema maior, quando Julie foi ameaçada verbalmente por um aluno. Nota-se também que se trata de situações que se configuram como problemas sociais que estão além do alcance da escola. Pela fala da participante, é possível inferir que ela não teve o apoio necessário para lidar com esta situação já que, provavelmente, não utilizar o celular dentro de sala de aula é uma política interna da escola que a professora estava tentando cumprir. Para defender a sua integridade física, a professora afirma vivenciar um domínio de ação em que o aluno “finge” que está fazendo e ela “finge” que não o vê utilizando o telefone em sala de aula, revelando também o emocionar de medo que rege sua relação com o aluno. Julie é afirma estar constantemente reproduzindo práticas fantasiosas em seu trabalho e vivencia emoções de raiva e medo, culminando em um domínio de ação de desistência e resistência com relação ao problema vivenciado.

Em resumo, a emoção de raiva foi vivenciada por Julie através da política do PNLD e por um problema de indisciplina. Na próxima subseção discorro sobre alguns relatos que demonstram o emocionar de tristeza por parte das professoras participantes.

4.2.3. Tristeza

O emocionar de tristeza também foi vivenciado pelas participantes acerca de dois obstáculos vivenciados durante a aplicação prática das PLE: o próprio contexto da escola pública e, novamente, o relacionamento entre os professores.

Com relação ao próprio contexto da escola pública, Mel sentiu tristeza ao sugerir e propor algum trabalho diferente:

Excerto [36]

Pesquisadora- (...) as minhas outras participantes, elas formaram há mais tempo e eles alegam que quando elas formaram elas não tinham linguística aplicada, não tinham um ensino crítico, ensino reflexivo, e teoricamente você já passou por esse novo curso, por essa mudança. Então essas coisas que você aprendeu lá no curso, você já pensou em aplicar alguma coisa aqui de diferente? Você consegue aplicar?

Mel- Como eu falei, eu acho meio difícil. Justamente pela indisciplina dos alunos (E3, Mel, 16/06/2016)

É possível observar as emoções de desmotivação, desânimo e tristeza com o trabalho (já que a escola pública não é o emprego que gostaria de ter, conforme apontou durante as entrevistas) influenciando diretamente no domínio de ação da professora, que é marcado pela sua inércia na escola. Com base nos excertos apresentados, é possível questionar até que ponto ela não aplica em suas aulas o que aprendeu durante sua graduação por indisciplina dos alunos ou por falta de motivação com o seu ambiente de trabalho. Essa desmotivação talvez se deva a seu quadro de stress, além de sua crença de que o ensino de LI não é efetivo na escola pública.

No que diz respeito ao relacionamento entre os colegas de trabalho, que também se apresentou como uma fonte propulsora de emoção de tristeza e frustração para Julie, no geral, as professoras afirmaram que não existe entrosamento entre os colegas e que, geralmente, os professores possuem tantas atividades para desenvolver que não têm tempo para interagir uns com os outros:

Excerto [37]

Pesquisadora- Você sabe se dentro da escola existe alguma política de ensino em específico para o ensino de Língua Inglesa?

Julie- (...) Não, tem não. Cada um faz diferente, cada um faz de um jeito, ninguém entra num acordo. É cada um por si e Deus contra todos. Não. Deus a favor de todos. (E1, Julie, 17/03/2016)

Julie afirma não existir diálogo, planejamento e políticas em comum entre os professores, relatando que os colegas não entram em acordo e acabam realizando seus trabalhos individualmente, ou seja, vivenciam uma emoção de não-pertencimento ao grupo como destacado por Barcelos (2015) refletir sobre letramento emocional, e também não vivenciam a relação social mencionada por Maturana (2002). O domínio de ação é de resignação e indiferença entre o grupo de professores, de acordo com o relato da professora, regido por um emoionar de tristeza, já que a professora demonstra sentir falta de bom relacionamento com os colegas de trabalho. Esse distanciamento existente entre os professores gerou emoções de tristeza em Paula:

Excerto [38]

Paula- A única coisa que eu fico triste é que as vezes que eu tentei propor com a outra professora do ensino fundamental que a gente sentasse e

conversasse, não houve interesse, nenhuma das vezes, sabe? Então é cada um faz um trabalho, eu faço outro. (E2/I, Paula, 20/04/2016)

Paula afirma se entristecer por perceber que a outra professora de LI da sua escola não demonstra interesse em trabalhar em conjunto, culminando em um trabalho solitário, sem outras pessoas para dialogar e trocar ideias. Sua emoção de tristeza diante desta situação propicia, possivelmente, um domínio de ação de inércia já que a professora não relatou alguma ação para modificar esse relacionamento.

Como pôde ser visto nesta seção, o distanciamento entre os professores dentro das escolas é algo que dificulta o processo de ensino e aprendizagem como um todo, já que as emoções advindas deste relacionamento não social (MATURANA, 2005) influenciam diretamente no domínio de ação das professoras dentro das escolas: ou seja, elas realizam um trabalho individual, não pertencem a um grupo forte que poderia promover apoio pedagógico entre eles, dentre outras questões que influenciam diretamente na não aplicação das PLE. Os dados revelaram também que a insatisfação com o emprego, no caso em específico de Mel, funciona como um fator gerador de emoção de tristeza e frustração e, conseqüentemente, um domínio de ação de não responsabilização e não pertencimento de grupo, já que é possível perceber por meio das entrevistas que a professora não busca a identificação com a escola, com os colegas e com as aulas, demonstrando assumir uma postura de resignação perante o seu trabalho.

4.2.4. Amor

Nesta subseção, apresento relatos de Paula e Julie sobre situações que vivenciam em sala de aula e que revelam a emoção do amor existente entre elas e seus alunos. Porém a emoção do amor parece ser gerada em meio a situações de dificuldades como, por exemplo, quando Julie afirma vivenciar situações de stress e desânimo devido à dificuldade dos alunos em compreenderem a LI, o que culmina em uma barreira para a realização de um ensino efetivo como descrito nas diretrizes de ensino:

Excerto [39]

Pesquisadora- Você desanimou né? Não fala mais Inglês em sala?

Julie- Não, porque assim, se você começa, começa empolgada, mas aí na hora que você vê, você tá falando meia a meia, se você bobear, se você não pegar muito assim, na hora que você vê.. Porque é muito cansativo! Inglês ó, eles não conseguem entender nada que você fala, se eles tentam ler e pegar o que é importante num texto, aí eles ficam tudo olhando pro teto assim, “gente vocês não vão fazer não? Passam o olho aí no texto e vê se vocês conseguem localizar os verbos, onde que tá o verbo?” Não fazem. Ai eu vou ler pra eles

pelo menos ouvirem um pouquinho de Inglês assim, aí vou, e aí faço perguntas. Alguém responde? Quase ninguém, se um responde é muito. Ai: “aí professora, aí não, a gente não está entendendo nada que você está falando. Do que adianta fazer assim? A gente não entende não ué!”, (...) Eu falo com eles que eu fico muito cansada porque eu tenho que falar tudo em Inglês e traduzir tudo. Eu faço tradução simultânea o tempo todo, porque ou é assim ou eu falo tudo em português, mas eu quero falar Inglês também para eles ouvirem, e aí eu tento, no que dá para eu fazer em inglês, perguntar em inglês para eles responderem. Eu tento mesmo, se eu vejo que não, eu falo em inglês e traduzo português. No final eu fico morta, sem energia nenhuma. (E1, Julie, 17/03/2016)

Julie afirma que os alunos não entendem a maneira que ela conduz as aulas e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem não funciona. Ela relata que, ao trabalhar com um texto, pede para, pelo menos, os alunos acharem os “verbos”. Isso nos leva a inferir que talvez as atividades não sejam tão interessantes para os alunos. A professora ainda relata o seu extremo cansaço físico, já que tenta dar aula em inglês, mas fica traduzindo para o português em seguida, afirmando que “fica morta, sem energia” ao término das aulas. Nota-se que essas emoções de desânimo, frustração e tristeza se refletem em cansaço e falta de energia, o que contribui para um possível domínio de ação de desistência. Isso é perceptível nos diversos momentos em que afirma que trabalha da forma que é possível, já que não tem como modificar o sistema e a aprendizagem na escola pública é um processo difícil. Além disso, Julie deixa vestígios de que o tempo de aula é pouco aproveitado devido a essa barreira relativa à aprendizagem dos alunos, já que ela tem que falar mais em português do em inglês.

Porém, apesar de serem percebidas essas emoções não tão propulsoras ao processo de ensino e aprendizagem, é possível notar também um domínio de ação de persistência no relato da professora, já que ela revela ter vontade de propiciar, pelo menos, um pouco de inglês aos seus alunos, como por exemplo, ao afirmar que quer “falar inglês também para eles ouvirem”. Esse domínio de ação de persistência em propiciar o conhecimento ao aluno está baseado na emoção do amor, onde existe o entendimento da realidade do outro e não há a exclusão devido às dificuldades para entender a língua. Paula e Mel também relataram as dificuldades dos estudantes em entender e desenvolver as tarefas que solicitam.

A emoção do amor pôde ser evidenciada em um relato de Paula, com relação à avaliação geral acerca de suas aulas e o ensino que proporciona aos alunos. Paula afirma trabalhar em uma abordagem “emergencial” do ensino com focos específicos que podem ajudar os estudantes, tais como o mercado de trabalho e o ENEM, o que demonstra emoção de empatia e amor aos alunos, como pode ser verificado no excerto seguinte:

Excerto [40]

Paula- Você não consegue fazer mágica. Então a minha simples, vou dizer assim, não é que eu me acomodo não, mas assim, se o meu aluno pegar a prova do ENEM e resolver sessenta por cento dela, eu acho que eu contribuí. Eu tenho vários relatos, porque a prova do ENEM também não é difícil, mas de aluno assim: “Fiz cem por cento, acertei todas”, aí eu falo: “Mas você acertou cem por cento de física?”, “Não”, “De química?”, “Não”, oba! Então valeu. “Ah, tirei oitenta por cento!”, é uma média boa, né? Trinta por cento não é uma média boa, não contribui muito. Tem aluno que também vem à aula por vir e faz a inscrição do ENEM por fazer, né! Não tem comprometimento. Então, se eu conseguir com o inglês ajuda-los nesse empurrãozinho para chegar pra uma coisa que é maior e eles vão ter que dar conta, que eles vão ter que crescer lá dentro, que é uma universidade, pra mim eu me emociono. (E1, Paula, 23/03/2016)

Apesar das dificuldades em seu contexto de ensino, Paula demonstra trabalhar com um objetivo maior, o bom rendimento dos seus alunos no ENEM, que é uma forma de ascensão social já que permite acesso ao ensino superior. Ela evidencia uma emoção positiva ao falar de seus alunos, já que ela demonstra vontade de ajudá-los e preocupação com eles, deixando subentendido que são um andaime positivo para ela com relação à profissão e que seu domínio de ação com relação a eles está baseado no emocionar do amor.

Com relação à indisciplina, agora sob uma perspectiva diferente, Paula afirma que esta questão não chega a atrapalhar seu trabalho, revelando também a relação social baseado no amor existente entre seus alunos e ela, como pode ser verificado no excerto seguinte:

Excerto [41]

Pesquisadora- Você tem problema de indisciplina aqui na escola?

Paula- A escola sempre tem problema de indisciplina. Graças a Deus meus problemas de indisciplina não chegam a ser nada trágicos não. Conversou, eu paro a aula: “*please, let’s not talk at the same time*”, sabe? Então assim, mas nada que eu precise chamar a direção. A faixa etária de adolescentes, eles não gostam de ser mandados. Mas a gente estava falando isso, a idade é complexa: menino de quinze, dezessete, tem uns que estão na faixa etária, repetiu e tal, mas são meninos que vieram de família que eu falo áspera mas são mal educadas mesmo. Os pais gritam muito e eles já estão acostumados com gritos, você entendeu? Então se o professor grita, se o professor trata, ele vem com todas as garras. Se você trata eles como seres humanos legais que eles são, mostram pra eles que estão só no princípio e que eles tem uma caminhada bacana, aí é diferente, sabe? Você consegue levar. (E2/II, Paula, 06/05/2016)

Paula afirma não ter sérios problemas de indisciplina em suas aulas e diz entender que a faixa etária de seus alunos exige um pouco mais de compreensão e

respeito de sua parte para evitar problemas. Como exposto em uma subseção anterior (5.1.1.), ela acredita que o ensino de LI em uma classe com número de alunos reduzido ajudaria no processo de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente, na redução da indisciplina. Além do mais, é possível observar que Paula remete ao problema da indisciplina como um fator de ordem social, mencionando a família dos alunos. Ela aponta a relação social baseada no amor e no respeito como um caminho para construir um bom relacionamento com eles.

Em resumo, a emoção do amor aparece principalmente por meio do relacionamento entre as professoras e os alunos e ocorre, com maior ênfase, por parte das duas professoras em querer ajuda-los em se preocupar com eles e persistir no ensino, mesmo com todas as dificuldades vivenciadas.

Nesta seção, discorri sobre as emoções de indignação, frustração, tristeza e raiva a respeito da implementação das PLE que as professoras relataram vivenciar em suas praticas em situações de indisciplina, em relação à falta de interesse dos alunos e ao relacionamento não social entre os colegas de trabalho. Entretanto emoções de amor também puderam ser percebidas nas falas de Paula e Julie (ver excertos nº 39,40 e 41). As emoções não tão propulsoras ao ensino propiciam um domínio de ação de inércia, em alguns momentos (principalmente por Mel e Julie) e de trabalho solitário nas escolas; já as emoções de amor e empatia para com os alunos contribuem para que as professoras (Paula e Julie) trabalhem em um domínio de ação de persistência.

A Tabela 8 traz um resumo das emoções apresentadas nas subseções anteriores e a relação destas com o domínio de ação das professoras.

Situação	Emocionar	Domínio de Ação
1) Desinteresse dos alunos sobre processo de ensino e aprendizagem (Mel, Julie e Paula); 2) Indisciplina (Julie e Mel); 3) Relacionamento entre os professores (Julie e Paula)	Frustração	Inércia com relação aos assuntos institucionais e ao processo de ensino e aprendizagem.
1) Livro Didático (PNLD) (Julie) 2) Indisciplina (Mel e Julie)	Raiva	Por imposição, o professor utiliza o livro mesmo sem gostar e concorda devido a hierarquia existente entre o governo e os professores.
1) Relacionamento conturbado com os colegas de trabalho (Paula e Julie) 2) Indisciplina (Mel e Julie)	Tristeza	Isolamento do grupo; não constituição de relações sociais.
1) Relacionamento com os alunos (Paula e Julie)	Amor	Não desistir do processo de ensino e aprendizagem; trabalhar com os pontos específicos da matéria que considera relevante para os alunos; realizar tradução posterior para propiciar o contato da LI com os alunos; se preocupar com os alunos.

Tabela 8: Emocionar e Domínio de ação.

Fonte: Autoria própria.

Por meio da Tabela 8, é possível compreender que as emoções de frustração, raiva e tristeza não contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, diferente da emoção do amor, que parece impulsionar as professoras em seus trabalhos. As emoções aparecem imbricadas umas nas outras, não sendo possível a separá-las. A Tabela é apenas uma forma de ilustrar essas relações. Em resumo, os resultados sugerem que, aparentemente, as políticas propostas pelo governo não são implementadas efetivamente nas escolas e que existem conflitos entre as perspectivas de ensino das professoras e as vigentes nas PLE propostas. Os resultados também sugerem que as PLE e a dificuldade

de implementação no contexto de ensino das escolas públicas geram emoções que parecem dificultar a prática das professoras.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo está dividido em três seções. Na primeira, retomo as perguntas de pesquisa para respondê-las e propor algumas reflexões com base nos resultados. Na segunda seção, discorro sobre algumas implicações desse trabalho para a área da LA. Na última, apresento sugestões para pesquisas futuras.

5.1. Retomada das perguntas de pesquisa

Nesta seção retomo as perguntas de pesquisa com o objetivo de respondê-las com base nos resultados. Abaixo, discorro individualmente sobre cada pergunta de pesquisa suscitadas no capítulo 1.

5.1.1. Os professores conhecem as PLE?

De acordo com os resultados, as três participantes deste estudo demonstraram desconhecimento acerca das PLE. O pouco conhecimento relatado está mais relacionado a questões práticas, tal como a análise da (im) possibilidade de aplicação nas escolas. O conhecimento teórico existente está direcionado com maior ênfase para o CBC, com foco para a parte descritiva desse documento como, por exemplo, temas a serem trabalhados em cada série e as habilidades linguísticas. Esse pouco conhecimento parece estar relacionado à FI dessas professoras, que relatam não ter tido experiências de ensino que as possibilitassem o conhecimento e reflexão acerca das políticas, com exceção de Mel que afirmou ter estudado o CBC durante a graduação. Entretanto a professora demonstra não ter tido uma experiência de ensino significativa. Dessa forma, é possível relacionar o conhecimento teórico incipiente das professoras sobre as PLE com as poucas oportunidades de estudo e reflexão sobre o tema na graduação e em seus ambientes de trabalho. Com relação à possibilidade da FC suprir esta necessidade, as professoras apontam suas cargas de trabalho já exaustivas nas escolas, que se configura como uma barreira para essa formação. Paula aponta ainda a falta de incentivo por parte do governo com relação à carreira docente na rede estadual que também se caracteriza como um fator que contribui para que os professores não busquem com tanta frequência

os cursos de FC. Apesar disso, Julie e Paula afirmam já terem participado de alguns encontros.

Assim como apresentado por Leffa (2013) e Rajagopalan (2014), a falta de conhecimento sobre as políticas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem por parte dos professores parece contribuir para uma possível desestabilização do ensino nas escolas. Os resultados deste estudo também revelaram, de forma semelhante a Gimenez (2006, apud Maciel, 2013), uma desarmonia entre o que pensam as participantes e o que propõem as políticas, podendo se configurar como prejudicial para o ensino e a aprendizagem. As professoras não discorreram com profundidade sobre seus conhecimentos teóricos acerca do tema, sugerindo que conhecem superficialmente as PLE, dando um pouco mais de ênfase na utilização do CBC (em relação as habilidades linguísticas) em seu ensino, porque é algo exigido pelo governo de Minas Gerais.

5.1.2. Os professores utilizam as PLE na prática? Como? Quais fatores influenciam nessa decisão?

Os relatos das professoras são conflituosos em alguns momentos. Todas foram unânimes ao afirmar que utilizam as diretrizes de ensino em suas práticas. Porém, elas também afirmaram que não conseguem cumprir na prática o que é proposto pelo governo (em forma de diretrizes de ensino ou outras políticas) devido a diversas barreiras contextuais, tais como a indisciplina dos alunos, a falta de estrutura física das escolas, a falta de apoio pedagógico, dentre outros fatores. Esses fatores, na verdade, também são geradores de emoções das professoras em relação as PLE). Desta forma, é possível afirmar que as professoras relatam utilizar as PLE em suas falas durante as entrevistas, mas em alguns momentos revelam que não as utilizam de fato devido a esses diversos fatores, bem como pelas emoções geradas pelos mesmos. As professoras parecem utilizar as diretrizes de ensino, no caso deste estudo o CBC, selecionando o que é possível de ser trabalhado, como por exemplo, alguns exercícios relacionados à habilidade de leitura e escrita e prática de vocabulário.

Apesar de as professoras afirmarem, constantemente, a falta de contextualização entre o que é proposto pelo governo e o seus contextos de ensino, foi possível perceber certa dificuldade delas em adaptar, modificar, sugerir políticas novas, assim como também foi percebido no estudo de Maciel (2013). Percebeu-se também que tanto as políticas micro quanto as macrossociais (ROJO, 2013) apresentam problemas no momento de implementação prática.

As professoras afirmaram que utilizam o CBC e seguem outras políticas do governo porque são obrigadas a fazê-lo, mesmo acreditando que elas não dialogam com seus contextos de trabalho, ou seja, vivenciam uma relação hierárquica (Maturana, 2002). Ao discorrerem sobre as diretrizes de ensino, por exemplo, afirmam que as utilizam durante o planejamento do ano letivo, devido ao documento que devem entregar à supervisão pedagógica. Porém afirmam que durante as aulas não as utilizam, fato que corrobora a teoria de Mainardes (2006) a respeito das diferenças existentes entre o que é proposto pelos governantes e o que realmente ocorre na prática.

Outras PLE, além das diretrizes de ensino, também não são utilizadas na prática funcionam muito bem na prática, como o PNLD, a política da progressão parcial e o PACTO, por exemplo, devido ao não diálogo do governo (que propõem essas políticas) com as escolas (que as recebem), fazendo com que estes dois contextos trabalhem em domínios de ações totalmente diferentes.

Desta forma, pode-se dizer que as PLE ocorrem na teoria, mas na prática de sala de aula ocorrem parcialmente. Os fatores que influenciam nessa não implementação completa são: a) a não coerência entre o que é proposto pelos governantes e o que realmente ocorre nas escolas; b) as barreiras contextuais vivenciadas pelas professoras; e c) as emoções de indignação, raiva e frustração por parte das professoras em não conseguir realizar o trabalho da forma que gostariam.

5.1.3. Qual a relação das emoções desses professores com as PLE no ensino?

Em geral, as professoras afirmam vivenciar emoções de frustração, raiva, indignação, tristeza, medo, insatisfação e desânimo em relação as PLE e afirmam trabalhar em um ambiente em que prevalece um senso de irrealidade, imposição e hierarquia. As professoras relatam não acreditar nas políticas propostas pelo governo, embora revelem se sentir obrigadas a segui-las por viverem em uma hierarquia, onde o órgão superior dita as normas às quais elas se sentem obrigadas a obedecer, sem questionar. Na verdade, elas burlam essa imposição através da não utilização ou utilização parcial das PLE, sem o devido engajamento, gerando emoções negativas.

As emoções de raiva, tristeza e frustração juntamente com a indiferença e apatia vivenciadas no ambiente escolar revelam as relações não sociais estabelecidas nas escolas. Quatro tipos de relações diferentes foram citadas neste estudo: a relação entre o governo e os professores, e a relação entre os professores e a direção escolar, as relações entre professores e alunos e, por último, as relações existentes entre os próprios

professores. Com exceção de Paula que menciona a relação social baseada no Amor como uma maneira de manter um bom convívio com os seus alunos, os resultados sugerem que as outras relações não são sociais, como descrito por Maturana (2002). Essas são relações onde não há espaço para diálogo, escuta, aceitação do outro em sua totalidade e amor. As emoções relatadas sugerem uma hierarquia entre as professoras e o governo, entre os professores e a direção escolar, que geralmente não apoia o professor, não o escuta e não trabalha com ele. As relações dos professores com os alunos também se caracterizam, no geral, como não social, pois são interações em que o aluno ou o professor não tem voz e ambos estão constantemente dividindo o espaço da sala de aula e não partilhando-o. A convivência entre os professores se apresenta como um espaço repleto de críticas, frustração, trabalho solitário e falta de empatia se configurando como uma relação não social (Maturana, 2005) e evidenciando a falta de letramento emocional (Barcelos, 2015) na escola, de forma geral.

As emoções geradas pela não aplicação das PLE e pela imposição de seu uso contribuem com um domínio de ação voltado para a inércia das professoras em suas aulas e passividade frente ao sistema de ensino. As emoções de frustração com o trabalho, principalmente por parte de Mel, também parecem contribuir com um domínio de ação de não envolvimento e pertencimento ao ambiente de trabalho. Os resultados sugerem que mesmo que as professoras não concordem com as políticas externas e internas relativas ao sistema de ensino, elas dificilmente tentam trabalhar em um domínio de ação de engajamento, de mudanças e de recontextualização. Apesar de não legitimarem as políticas, optam por segui-las parcialmente e, conseqüentemente, não realizar um processo de ensino e aprendizagem tão interessante assim, de acordo com seus relatos. Conforme discutido no Capítulo 2, esses resultados corroboram a teoria de Maturana (2002) que discorre sobre a influência das emoções no domínio de ação das pessoas. As emoções relatadas pelas professoras parecem atuar negativamente sobre o domínio de ação profissional, contribuindo para a inércia com relação ao sistema de ensino.

5.2. Implicações deste trabalho para a LA

Nesta subseção, apresento três implicações deste estudo para a área da LA. Essas implicações se referem à área de formação de professores e as PLE, às emoções de professores e ao processo de criação e aplicação prática das PLE.

Com relação à formação de professores, este estudo apontou para a falta de formação oferecida aos professores relativa às PLE e o impacto que isso pode ter na carreira docente. Esta pesquisa revelou que, aparentemente, o professor que não está preparado e engajado politicamente para entender, refletir, criticar e modificar as políticas propostas pelo governo, e assim, geralmente acaba se perdendo na relação hierárquica existente dentro das escolas. Acredito ser cada vez mais necessário formarmos professores críticos e engajados para atuar no sistema público de ensino.

Em segundo lugar, no que se refere à área de pesquisa de emoções de professores, creio que este estudo, juntamente com outros já realizados na área da LA (ANDRADE, 2016; PADULA, 2016; RODRIGUES, 2015; REZENDE, 2014; COELHO, 2011), apontou para a influência das emoções no domínio de ação dos professores. Além disso, este estudo ressaltou a importância do letramento emocional (Barcelos, 2015) nas escolas, já que as professoras participantes destacam com bastante ênfase a falta de empatia e solidariedade existente no contexto de trabalho. Os resultados sugerem que os professores se sentem solitários nas relações que permeiam o espaço escolar.

Por fim, sobre as políticas criadas pelos governantes, esta pesquisa sugere que a criação de políticas sem o real acompanhamento prático junto aos professores e sem seu estudo crítico acerca nas FI e nas FC parece contribuir para que as PLE não surtam efeito na prática docente, assim como apontado por Gimenez (2008). Este estudo também apontou que a falta de apoio pedagógico nas escolas contribui para o insucesso das PLE nas escolas. Acredito que seria importante tanto a nível micro (das escolas) quanto a nível macro, que essas políticas pudessem incluir um elemento agregador para os professores, ou seja, que fosse mandatório um grupo de apoio para ajudar os professores a compreenderem e colocar em prática as PLE.

5.3. Sugestões de pesquisas futuras.

Acredito que ainda precisamos de mais estudos que foquem o tema de emoções e a área de PLE.

Com relação às emoções, sugiro que outros estudos possam abordar o conceito de letramento emocional que se configura, até então, como uma fonte de pesquisa inovadora. Estudos futuros com professores de escolas públicas podem investigar quais domínios de ações docentes podem emergir em um ambiente de trabalho com emoções propulsoras a um bom processo de ensino e aprendizagem, com base no letramento

emocional. Esse estudo sugerido poderia servir como uma forma de se contrastar as emoções que emergem em um ambiente de trabalho baseado em relações não sociais com as emoções dos professores que vivenciam relações sociais em seus ambientes de trabalho.

No que diz respeito às PLE, sugiro a realização de trabalhos intervencionistas que incentivem e deem suporte aos professores de LI das escolas públicas a modificar e recriar as PLE voltadas para o ensino de LI com o objetivo de promover um ensino que realmente dialogue com o contexto de ensino das escolas públicas e suas particularidades, e, além disso, provoque reflexões críticas e emancipadoras sobre as políticas já existentes.

Apesar de não ter proposto um trabalho de cunho intervencionista, espero que esta pesquisa tenha contribuído com o ensino de LI nas escolas públicas ao trazer dados que revelam as emoções de professores em relação às PLE nas escolas e elencando alguns fatos que interferem nessa implementação. Espero ter suscitado questionamentos que levem a contribuições para uma aprendizagem de LI e melhor compreensão do processo de implementação das PLE. Desejo que este trabalho motive reflexões acerca de possíveis mudanças nesta relação não social entre os governantes, professores, escolas e alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALDUNATE, A. O. **A Biologia do Conhecimento e Suas Aplicações à Educação**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1992.
- ARAGÃO, R. Cognição, emoção e reflexão na sala de aula: por uma abordagem sistêmica do ensino/aprendizagem de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 5, n. 2, p. 101-120, 2005.
- ARAGÃO, R. C. **São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula**. 2007. 276f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2007.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre a Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.1, n.1, p. 71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. **Emoções, reflexões e (trans) form (ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada, v. 5, 2010.
- BARCELOS, A. M. F. Lugares (im)possíveis de se aprender Inglês no Brasil: Crenças sobre aprendizagem de Inglês em uma narrativa. In: D.C. LIMA (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona?** São Paulo - Parábola Editorial, 2011. p. 147-158.
- BARCELOS, A. M. F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. **Linguística aplicada e ensino: Língua e literatura**, p. 153-186, 2013.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexão sobre o que é letramento emocional e sua importância no ensino de línguas. In: Toldo, C. & Sturm, L. (Orgs.). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas: Pontes, p. 65-78, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC, p. 85- 124, 2006.

CÁCERES, G. H. Políticas linguísticas em uma escola pública de ensino médio e tecnológico: a oferta de línguas estrangeiras. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 53, n. 1, 2014.

CANDIDO RIBEIRO, D. C. **Estados afetivos de professores de língua inglesa em formação inicial**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG. 2012.

CHIZZOTTI, A. A Pesquisa Qualitativa Em Ciências Humanas E Sociais: Evolução e Desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. v. 16, n. 002. Universidade do Moinho. Braga, Portugal, 2003.

COELHO, H. S. H. **É possível aprender inglês na escola?: Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Um estudo de caso**. 2005. 144f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2005.

COELHO, HSH. **Experiências, emoções e transformações na educação continuada: um estudo de caso**. 2011. 175f. Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CORREA, D. A. Práticas linguísticas e ensino de língua: variáveis políticas. In: CORREA, D. A. (Org) **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 19-36, 2014.

CRESWELL, J. W. **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five designs**. 1998.

CRUZ, G. F.; LIMA, J. R. Quem faz o ensino de Inglês na escola (não) funcionar? In: D.C. LIMA (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona?** São Paulo - Parábola Editorial, 2011. p. 185-196.

CRUZ, A. G. da; NERI, D. F. de M. A inserção de tablets em escolas da rede pública estadual na cidade de petrolina-Pe: uma percepção dos educadores e educandos. **Revista de Educação do Vale do São Francisco-REVASF**, v. 4, n. 6, p. 06-26, 2015.

DAVIDSON, C. Transcription: Imperatives for Qualitative Research. **International Journal of Qualitative Methods**. 2009.

DELAMONT, S. **Fieldwork in educational settings: Methods, pitfalls and perspectives**. Psychology Press, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Artmed, 2006.

DE MARINS COSTA, E. G. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 12, n. 4, 2012.

DÖRNYEI, Z. Questionnaires in Second Language Research. In: **Questionnaires in Second Language Research: construction, administration, and processing**. Mahwah, New Jersey, p. 3-69, 2003.

FERREIRA, F.M.M; COELHO, H.S.H. **Crenças, experiências e emoções em narrativas de estudantes de Língua Inglesa em um curso de Letras**. Relatório de iniciação científica, Universidade Federal de Viçosa, MG. 2013

- FERREIRA, C. S.; SANTOS, E.N. Políticas Públicas Educacionais: Apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista LABOR** nº 11, v.1, 2014.
- FLICK, U., & GIBBS, G. Análise de dados qualitativos. In **Pesquisa qualitativa**. Artmed, 2009.
- FRAGA, L. Políticas linguísticas na formação do licenciado em Letras: Uma discussão introdutória. In: CORREA, D. A. (Org) **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 45-58, 2014.
- GIACOMAZZO, G. F. et al. **A inserção dos tablets nas escolas estaduais de ensino médio no extremo sul de Santa Catarina: percepção dos professores**. Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2014.
- GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.
- GIMENEZ, T. N; STEIN, A.; CANAZART, C. A. Recontextualização pedagógica e políticas de formação continuada de professores de Língua Inglesa: o caso do PDE-PR. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, p. 061-074, 2015.
- GIMENEZ, T.; FERREIRA, A. J.; BASSO, R. A. A.; CRUVINEL, R. C. Policies for English Language Teacher Education in Brazil Today: Preliminary Remarks. **PROFILE** , p.219-234, 2016.
- GIMENEZ, T. Reflexão Crítica e a Formação de Professores de Inglês. **Contexturas**, v.13, p. 55-66, 2008.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.
- HARGREAVES, A. The emotional Practice of Teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 14, n. 8, p. 835-854. 1998.
- HOLLIDAY, A. **Doing and writing qualitative research**. London: SAGE Publications, 2002. 211p.
- JABUR, E. N. A. Ensino de Língua na escola pública. In: CORREA, D. A. (Org) **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 37-44, 2014.
- KRAMSCH, C. Por que os professores de língua estrangeira precisam ter uma perspectiva multilíngue e o que isto significa para sua prática de ensino. In: CORREA, D. A. (Org) **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 09-18, 2014.
- KVALE, S. **InterViews. An introduction to qualitative research writing**. 1996.
- LEAL, V. A. L. **Professores de espanhol em formação inicial: crenças e práticas sobre as TDIC no ensino e aprendizagem de língua espanhola**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG. 2015.
- LEFFA, V. Prefácio. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 7-10.

- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. **Naturalistic inquiry**. Sage, 1985.
- LONG, M. H.; LARSEN-FREEMAN, D. **An introduction to second language acquisition research**. Longman, 1991.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.
- MELO, S. H. D. Pragmática e educação: um olhar sobre documentos oficiais e seus atos de fala. In: CORREA, D. A. (Org) **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 83-97, 2014.
- MACIEL, R. F. **Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: a formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais**. 2013. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013.
- MATURANA, H. A ontologia da realidade. Belo Horizonte: UFMG, 1997. 350 p.
- MATURANA, H; BUNNEL, P. Love expands intelligence. **Reflections**. Volume 1, Number 2, 1999.
- MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- MICCOLI, L. S. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que. In: Inglês em escolas públicas não funciona? In: D.C. LIMA (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona?** São Paulo - Parábola Editorial, p. 171-184, 2011
- MINAS GERAIS. DIAS, R. **CBC Língua Estrangeira: ensino fundamental e médio-Proposta Curricular**. Minas Gerais. Minas Gerais Construindo um novo tempo. s/d.
- OLIVEIRA, A. F. de Políticas públicas educacionais: conceito e numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.
- OLIVEIRA, A. P. Era uma vez, um aluno que queria aprender inglês e tornar-se um professor. In: D.C. LIMA (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona?** São Paulo - Parábola Editorial, p. 67-78, 2011.
- OLIVEIRA, R. A. A matrix da LE no Brasil: A legislação e a política do fingimento. In: Inglês em escolas públicas não funciona? In: D.C. LIMA (Org). **Inglês em escolas públicas não funciona?** São Paulo - Parábola Editorial, p. 79-92, 2011.
- OLIVEIRA, G. M. Políticas linguísticas como políticas públicas. **IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística**, 2013.
- PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Estrangeira Moderna. Curitiba, SEED, 2008.
- PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. SAGE Publications, inc, 1990.
- PATTON, M. Q. **Qualitative research & evaluation methods**. 3rd ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2002. 130p.

PINTO, J. P. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, D. A. (Org) **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 59-72, 2014.

PRADO, S. A. C. **Políticas linguísticas no ensino de línguas e a identidade do professor de língua estrangeira - inglês**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguagem, identidade e subjetividade). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

RAJAGOPALAN, K. Politics of the English Language. **Claritas**, v. 13, 2007.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que e que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K.A.; TILIO, R. & ROCHA, C.H. (orgs.). **Políticas e políticas linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2013. p. 19-42.

RAJAGOPALAN, K. O professor de Línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, D. A. (Org) **Política Linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 73-83, 2014.

REZENDE, T. C. **Autoestudo sobre as emoções de uma professora de inglês em uma escola pública**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2014.

RODRIGUES, N. N. **Relationships between pre-service teachers' emotions and beliefs about learning and teaching English**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2015.

ROJO, R. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 63-78.

SEVERO, C. G. Política (s) linguística (s) e questões de poder. **ALFA: Revista de Linguística**, v. 57, n. 2, 2013.

SCHWANDT, T. **Qualitative Inquiry: a dictionary of terms**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

SILVA, E. R. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 289-320, 2013.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2012.

TORQUATO, C. P. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. **Revista Escrita**, v. 11, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. . In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 219- 231, 2006.

ZEMBYLAS, M. The emotional characteristics of teaching: **Teaching and Teacher Education**, v. 20, p. 185-201, 2004.

WRIGHT, T. Managing the classroom life. In: GIEVE, S.; MILLER, I. K. (Org). **Understanding the language classroom**. New York: Palgrave, 2006. P.64-87.

ANEXOS

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Emoções de professores sobre Políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas”**. Nesta pesquisa pretendemos investigar e compreender o uso das políticas linguísticas na escola por meio dos documentos oficiais de ensino. O objetivo específico deste estudo é refletir sobre a prática, conhecimento e uso das políticas linguísticas de ensino e as emoções imbricados ao processo de implementação destas. O motivo que nos leva a realizar este trabalho se justifica por duas razões. Em primeiro lugar, vários estudos têm abordado as políticas linguísticas (RAJAGOPALAN, 2003; NAVES & VIGNA, 2008; GARCEZ, 2013; GIMENEZ, 2013; MONTE MÓR, 2013; ROJO, 2013; CORREA, 2014; FRAGA, 2014) como importante fator para o processo de ensino e aprendizagem. Em segundo lugar, nenhum trabalho, até o momento, investigou a influência das emoções em relação ao uso de políticas linguísticas. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: um questionário semiaberto, três entrevistas orais e um grupo focal.

Ao aceitar participar desta pesquisa a sua participação se dará primeiramente através da resposta ao questionário semiaberto sobre sua prática docente e sobre a implementação das políticas linguísticas em seu ambiente de trabalho, com previsão de uma hora de duração. Durante o segundo momento você será solicitado a participar de três entrevistas orais que tem como objetivo principal promover uma conversa sobre as políticas linguísticas e a relação destas com o desenvolvimento do seu trabalho docente. As entrevistas serão gravadas com o auxílio de um gravador de voz e transcritas posteriormente, tendo em média 30 minutos de duração. E por último, você será convidado a participar de um grupo focal juntamente com todos os outros participantes da pesquisa, onde discutiremos sobre as Políticas Linguísticas e nossa prática docente juntos. Este momento será filmado com o auxílio de uma câmera digital e deve durar em média uma hora.

Com o objetivo principal de preservar a imagem e resguardar a identidade do participante desta pesquisa, informo que a gravação de áudio a ser feita durante as entrevistas orais será utilizada para os fins deste trabalho e posteriormente serão

armazenadas em um banco de dados feito pelo pesquisador, onde outras pessoas não terão acesso. Além do mais, ao aceitar participar desta pesquisa, o participante irá escolher (ou lhe será destinado, caso prefira) um pseudônimo para identifica-lo durante a coleta e transcrição dos dados, como também durante a divulgação científica desta pesquisa, o que dificultará a identificação pessoal do participante.

Com relação ao grupo focal em que utilizaremos filmagem como suporte, comprometo-me em utilizar as filmagens APENAS para facilitar o trabalho de transcrição de fala, já que estaremos em um ambiente com vários participantes e dificilmente será possível identificar a fala de cada um apenas por meio do gravador de voz. Comprometo-me em armazenar os dados obtidos em banco de dados seguro, onde nenhuma outra pessoa terá acesso. Além disto, afirmo que as imagens em hipótese alguma serão divulgadas em sites da internet de qualquer espécie ou em qualquer tipo de redes sociais.

Os riscos envolvidos nesta pesquisa consistem em desconfortos e exposição pessoal e profissional do participante. Isto pode ocorrer pelo fato de estar sendo investigado um tema que envolve o ambiente de trabalho do participante bem como aspectos de sua postura profissional. Porém, comprometo-me em tomar todas as medidas de segurança citadas acima para que o participante não se sinta exposto em qualquer etapa desta pesquisa. A pesquisa contribuirá por meio de seus resultados com subsídios teóricos e práticos para o entendimento sobre o uso das políticas linguísticas de ensino nas escolas. Além disso, almejo que o desenvolvimento deste estudo contribua para nossa própria formação, participante e pesquisadora, uma vez que faremos discussões e reflexões sobre o ensino da língua inglesa.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito à indenização. O Sr.(a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que o Sr.(a) é atendido(a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O(A) Sr.(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na instituição de ensino em que o Sr. (a) leciona e a outra lhe será fornecida.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo à legislação brasileira, em especial, à Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado(a) dos objetivos da pesquisa **“Emoções de professores sobre Políticas linguísticas de ensino nas escolas públicas”**. de maneira clara e detalhada, e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

Viçosa, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome do pesquisador responsável: Flávia Marina Moreira Ferreira

Endereço: Rua José Ubaldo, 56. Telefone: (031) 8581-6061

Email: flaviamarinaf@gmail.com

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - Universidade Federal de Viçosa

Edifício Arthur Bernardes, piso inferior. Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário. Cep: 36570-900 Viçosa/MG. Telefone: (31)3899-2492. Email: cep@ufv.br. www.cep.ufv.br

ANEXO II

Questionário aberto aplicado às professores participantes da pesquisa.

Prezado (a) professor (a),
Nesta primeira etapa, farei uso de um questionário semi-aberto. Peço que, por gentileza, responda as questões abaixo.

QUESTIONÁRIO

1. INFORMAÇÕES PESSOAIS:

1. Dados pessoais:

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Endereço: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

2. Formação educacional

a. Preencha a tabela abaixo indicando o tipo de escola em que estudou e identifique os períodos de cada etapa:

CURSO	TIPO DE ESCOLA (PÚBLICA OU PRIVADA)	PERÍODO (de ___ a ___)
Ensino Fundamental		
Ensino Médio		
Graduação		
Outros:		

3. Experiência Profissional

a. Escreva quanto tempo você tem de experiência de ensino nos itens apresentados na tabela abaixo:

CURSO	ESCOLA PÚBLICA	ESCOLA PRIVADA
Ensino Fundamental		
Ensino Médio		
Outros:		

4. Uso das Políticas Linguísticas de ensino.

a) Você utiliza os documentos PCN e CBC em sua prática de ensino?

b) Qual a importância você acreditar ter as diretrizes de ensino postuladas pelo governo em sua prática escolar diária?

c) Você acredita ser um professor (a) engajado politicamente dentro do sistema de ensino e aprendizagem de seus alunos? De que forma?

Atenciosamente,

Flávia Marina Moreira Ferreira
Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Viçosa
Professora de Língua Inglesa

ANEXO III

ROTEIRO MÍNIMO PARA A PRIMEIRA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS

Prezado (a) professor (a),

Nesta nova etapa, farei uso de uma entrevista semiestruturada para compreender melhor o uso das políticas linguísticas de ensino por meio dos documentos oficiais e as emoções imbricadas neste processo de utilização.

1. O que você entende por políticas linguísticas de ensino? Qual a relação delas com o seu trabalho docente e como você as utilizam?
2. Você declarou utilizar os PCN e CBC durante sua prática docente nas escolas. Relate o motivo pelo qual você opta por utilizar as diretrizes de ensino em suas aulas e qual a importância delas para você, como professora?
3. Fale um pouco sobre a implementação das diretrizes de ensino na sua prática. Você recebeu alguma orientação por meio da direção escolar para utilizá-las? Você acredita ser importante utilizá-las?
4. Você concorda com as políticas linguísticas de ensino de Língua Inglesa? Como você acredita que elas se relacionam com a sua prática diária de sala de aula?
5. Você acredita que as diretrizes de ensino podem contribuir positivamente ou negativamente para a prática docente? Por quê?

Essa entrevista será, com a sua permissão, gravada para posteriormente ser transcrita e analisada.

Obrigada mais uma vez por sua cooperação!

Flávia Marina Moreira Ferreira

flaviamarinaf@gmail.com

ROTEIRO MÍNIMO PARA A SEGUNDA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS

- 1) Como você havia mencionado em sua pesquisa anterior sobre as dificuldades em aplicar as diretrizes de ensino na prática escolar, eu gostaria que você comentasse um pouco sobre quais são os empecilhos e dificuldades que você encontra para aplicar as diretrizes de ensino na escola.
 - a) E como é o suporte pedagógico que a escola te oferece com relação a isso? Me fale um pouco sobre.
 - b) Como você se sente em relação a este suporte (não) oferecido?

- 2) Você comentou na primeira entrevista que não possui as condições necessárias para realizar um ensino de LI de qualidade. O que é este ensino de qualidade na sua opinião? Comente um pouco sobre sua definição acerca do ensino de LI de qualidade.
 - a) Então quais seriam as condições ideais para este ensino acontecer?
 - b) Qual seria a importância do ensino de LI na escola na sua opinião?

- 3) Eu gostaria que você comentasse um pouco sobre a importância/objetivo do ensino de LI nas escolas de acordo com as diretrizes de ensino que você segue na escola, como por exemplo, o CBC e os PCN.

- 4) Durante a primeira entrevista nós conversamos sobre a aplicação das políticas linguísticas de ensino propostas pelo Governo nas escolas e foi apontado que muitas vezes o que é sugerido pelos governantes não condiz com as realidades de ensino que você vivencia aqui na escola. Mas por que você acha que as propostas de ensino do Governo não funcionam?
 - a) Existem pontos positivos na sua opinião? (Se sim, quais são eles?)
 - b) E quais são os aspectos negativos das propostas?

- 5) Como mencionado na primeira entrevista, você acredita que as diretrizes de ensino propostas pelo Governo são irreais e não dialogam com a realidade das escolas públicas. Você sabe se os professores já pensaram em construir as próprias diretrizes de ensino ou fazer um trabalho de recontextualização das propostas? / Por quê? / você já pensou em realizar este trabalho?

- 6) Se você fosse gestora de Educação do Município e estivesse encarregada de criar políticas linguísticas de ensino de LI, o que você gostaria de propor?
- 7) Você gostaria de discutir PLE aqui na escola? Você acha que isto seria importante? Por que? Com quem você gostaria de discutir? Porque?
- 8) Durante algum momento em seu processo de formação acadêmica ou durante a sua carreira profissional, você já estudou as diretrizes de ensino propostas pelo Governo?
 - a) Se sim, como foi esta leitura? Por vontade própria ou sob recomendação do professor/pedagogo? O que você lembra dos documentos que considera importante? Quais documentos você leu?
 - b) Se não, por que nunca fez essa leitura? Se sente interessado em lê-los? Por que?
- 9) Durante a primeira entrevista, você mencionou a questão da indisciplina e falta de interesse dos alunos. Você sabe se nas diretrizes de ensino propostas pelo Governo tem alguma indicação para trabalhar o problema da indisciplina? Você acha que deveria ter? Por quê?
- 10) Como você lida com o problema da indisciplina na escola? Qual a sua postura quando os alunos não permitem que você dê a aula? Como você se sente?
- 11) Você se identifica com o trabalho que desenvolve nas escolas? Está satisfeito com o seu trabalho? Por quê? (se não estiver satisfeita, Pergunte: Você faria algo diferente?)
- 12) Como você vem usando o livro didático durante as aulas?
 - a) Ao trabalhar com uma unidade do livro didático, você segue a sequência proposta ou você adapta algo?
 - b) Você consegue realizar todas as atividades propostas? / Se não consegue, o que faz? / Como se sente? / Se consegue, como se sente?
 - c) Como você se sente utilizando o LD? (porque?)
- 13) Quais atividades em sala de aula que você utiliza e acredita ser eficiente e quais não funcionam direito? Por quê?

ROTEIRO MÍNIMO PARA A TERCEIRA ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LETRAS

- 1) Eu gostaria que você contasse um pouquinho sobre os trabalhos que você já realizou aqui na escola, como por exemplo, algum projeto de ensino interdisciplinar...
 - a) Como foi?
 - b) Com quem realizou?
 - c) Contou ou não com a ajuda de outros professores?
 - d) Quais foram os resultados?

*Se não, por que você acha que não realiza estes trabalhos aqui na escola? Você teria interesse em realizar?

- 2) Você participa ou já participou de algum projeto de formação continuada? Se já participou, como foi, foi importante? Porque?
Se não participou. Me conte um pouco sobre como você busca uma formação para estar sempre atualizada preparada para lidar com os problemas da escola.
 - a) Na sua opinião qual a importância dos cursos de formação continuada?
 - b) Na sua opinião, o que seria um professor de inglês ideal?
 - c) Dessas características que você citou, quais você enxerga em você?
 - d) O que te falta para ser um professor ideal? Quais obstáculos você vê para se tornar esse professor ideal?
- 3) Atualmente estamos vivenciando um momento muito interessante em nosso sistema Brasileiro educacional onde está sendo proposta uma nova diretriz de ensino, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).
 - a) Houve algum momento de discussão a respeito deste documento aqui na escola? *Se sim, como foi essa discussão?
 - b) Eu gostaria que você comentasse para mim um pouquinho sobre o que você conhece deste documento.
 - c) Qual a sua opinião com relação a esta nova diretriz que está sendo proposta pelo Governo?
- 4) Na entrevista passada você me relatou as dificuldades em se cumprir as diretrizes de ensino propostas pelo Governo. Quais seriam essas propostas delegadas pelo Governo? Você pode comentar um pouco? A que você está se referindo especificamente
 - a) Por que você acha que não consegue cumpri-las?
 - b) Como você se sente com relação a não conseguir cumprir o que é proposto?
 - c) O que te ajudaria a cumprir essas propostas?
- 5) Como funcionam as políticas internas aqui da escola? Vocês tem algum regimento específico da escola que devem seguir?
 - a) Você sabe por quem foram criadas essas normas?
 - b) Como é a sua participação no processo de criação das políticas da escola?

*Caso responda que não tenha ou que não conhece as políticas, perguntar: Você já procurou se informar a respeito? Já perguntou para a direção escolar ou colegas se existe alguma política interna?

ANEXO IV

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA TÍPICA

Participante Paula, terceira entrevista (08/06/2016).

Pesquisadora- Então eu gostaria que você contasse um pouquinho pra mim sobre os trabalhos que você já realizou aqui na escola, como por exemplo, algum projeto de trabalho interdisciplinar, como que foi, com quem que realizou...

Participante- Tá... eu não vou lembrar de tudo porque são muitos anos, eu vou lembrar dos mais recentes, pode ser?

Pesquisadora- Pode

Participante- Tá, um deles foi com o professor de biologia, por exemplo, que ele estava dando colesterol e eu peguei o texto que ele estava do livro e eu passei para o inglês. Colesterol, muito simples de passar, as palavras muito reconhecidas, né? Porque coisa técnica não é reconhecida. E eu trabalhei com eles o texto reforçando também a biologia, isso já aconteceu. O ano passado, exatamente ano passado, a gente está com este projeto um pouco maior, até fui em Ponte Nova agora, fizemos a tarde inteira de curso, enfim. Eu acabo assumindo muita coisa e estou exausta (risos). Eu estava trabalhando com os meninos do segundo ano sobre *food* e anorexia, essas coisas assim, e tinha *label* também, rótulos e tudo, eram duas lições, duas unidades. E a professora de química estava com um projeto chamado “NutriQuímica”, e eu entrei com o projeto “NutraChemistry” com ela, então o que que aconteceu: foi uma feira, onde foram só os dois segundos anos junto com o PIBID que me ajudou” a beça”. E aí os meninos ficaram, eles apresentavam o trabalho em português e também em inglês. Uns tiveram dificuldades e gravaram um vídeo para se na hora não dar conta e outros apresentaram. Teve uma, eu adoro contar essa porque eu achei “chiquetérrimo”, a professora da bioquímica veio, alguns professores da química, bioquímica vieram para feira e a minha aluna, que hoje ela está no terceiro, ela estava no segundo ano, ela, eram dois: a X (nome de aluno) e o X (nome de aluno), eles estavam falando sobre carboidrato, cadeia de carboidrato e etc, e a professora chegou no” standzinho” que eles estavam, na mesinha que eles estavam, e ela perguntou assim para a professora: “Bom dia! A senhora gostaria que eu apresentasse em português ou Inglês?” e ela falou: “Em inglês”, e ela apresentou com a pronuncia bonitinha e tal e a professora veio atrás de mim: “eu nunca vi isso na minha vida”, aí eu falei com ela: “Olha, eu não vou te criar expectativa demais, ela seguiu um roteiro, ela sabia o que estava falando. Mas ela estava seguindo um roteiro, igual uma peça de teatro, igual uma personagem de novela, se você começasse a perguntar quais personagens ela conhece ou o que ela comeu no almoço ou no jantar, talvez ela enfartasse na hora”, mas ela falou assim: “foi perfeito o inglês”, a professora sabe inglês né? “Foi muito bonitinho”. Bom, em 2014 nós também fizemos juntos, era um projeto que eu tinha que desenvolver pelo curso que eu fiz pela CAPES, Fulbright, a CAPES cobrava um projeto, né? Uma contra partida. E eu fiquei meio perdida na época, não sabia o que fazer e eu acabei que linkei com a Copa que iria ser, né? E montei um projeto, mandei para CAPES, mandei dia cinco de Fevereiro e eu estava sozinha até então; eu não tinha noção da dimensão do projeto. A sorte foi que em Março o PIBID veio pra cá e veio um grupo de meninos que puderam me ajudar, principalmente com tecnologia, né? Então eu peguei cada, eram trinta e seis países participantes da Copa e eu peguei e sorteei, estipulei não sei se foram oito alunos por grupo, eu não me lembro, nas salas que eu dava aula, e cada grupo foi pesquisar coisas do país, né? Apresentando o país, aí vem *language, capital, nationality, typical food, famous people*, aquelas coisas mesmo, né? *Curiosity...* e a única que eu blefei, que não

sorteie, foi sobre *Brazil*. Eu dei para um grupo que eu confiava, do terceiro ano, sabe? Eles trabalhavam juntos, eram super empenhados. E eles fizeram uma apresentação com *prezi*, ficou muito legal. E foi criado um blog. Foi criado um blog que a gente acabou parando por ele ali, não deu mais... a gente deveria ter esticado esse blog para outras coisas, mas assim, é muita coisa! O professor do estado da muita aula, tem muita reunião e eu não tenho só esse emprego, né? Enfim, parou por aí mas foi muito legal porque os alunos ficaram super felizes de participar e foi muito legal, então entrou quer queira ou quer não, geografia, um pouco de todas as matérias, sociologia, porque estava falando da *population*, enfim. Teve, eu não me lembro, foi depois desse blog, nós fizemos um clipzinho chamado, era assim: “What does water mean to you?” para o dia da água e eles falariam só palavras ou frases assim, né? E virou um clipzinho fofo, né? E até um dia eu falei assim: “você mostrou para a sua mãe?”, eu falei com um aluno e ele falou: “nossa, ela ficou toda orgulhosa, não entendeu nada mas ficou toda orgulhosa!”, mas assim, a imagem deixou a desejar, teve sons externos de ruídos, aí não fica uma “Brastemp” por causa desse tipo de coisa. E agora nós vamos retomar este projeto com a química e convidamos a professora de sociologia e a outros professores a agregarem, tem a ver com alimento, sabe? Alimento... e tem um título que agora eu não sei, mas também agroecologia, sabe? Qualidade alimentar e etc. A gente vai trabalhar o lado da alimentação e também o lado da agricultura familiar.

Pesquisadora- Mas é vocês que decidem fazer este contato entre os professores “vamos montar um projeto”, ou tem alguma exigência da escola?

Participante- Não, foi nos oferecido a chance, sabe? A secretaria nos deu essa chance. Existe um financiamento, sabe? Mínimo assim para quem é de fora. Vai acontecer aqui. A gente nunca foi convidado, acontecia na X (nome de uma instituição de ensino), mas esse ano vai ser aqui. Bom, as equipes de fora vão ter três mil reais para poderem executar o projeto e trazerem os representantes deles para a feira aqui; nós como estamos aqui vamos ter mil e quinhentos reais para a gente investir. Os alunos que forem participar, não vai ser a escola toda não, porque a gente não consegue trabalhar com qualidade, né? E isso vai ser uma competição, uma *competition* mesmo. (Fomos interrompidas por uma aluna)

Pesquisadora- ... a gente estava falando do projeto...

Participante- Ah tá,

Pesquisadora- Como que funciona este financiamento...

Participante- É, ano passado a gente nunca sabia do que estava acontecendo. Quando a gente sabia faltavam duas horas para você entregar o projeto pronto. A direção agora está bem atenta a isso com a equipe dela, então foi nos avisado com antecedência, ela convidou quem quisesse participar com no máximo dois projetos. Eu acho que ninguém até então tinha, e como a gente já tinha feito um projeto juntas, a professora de química, aí nós reescrevemos o projeto e mandamos e foi aprovado, né? Foi aprovado. Eles até nos ofereceram a chance de escrever mais um, mas eu acho que tem que ser outros professores, né? E na verdade esse projeto envolve muito mais professores do que só inglês, porque o inglês vai ser só o (inaudível) da história toda, mas a biologia, a química, a sociologia, com certeza né, porque eu acho que grupos, a agroecologia, são grupos invisíveis, né? Os agricultores familiares são invisíveis. Quem vai em São Paulo comprar coisas em supermercado, tem crianças que acham que o tomate, não sei... vem da vaca! Então o inglês vai entrar como suporte, a gente vai ver como que é isso, então a gente está junto neste projeto. E aí nós fomos lá... é cansativo, é cansativo “a beça!”, dá muito trabalho. Então a gente vai estar neste projeto agora, juntas. De imediato eu acho que é só isso que eu vou lembrar.

Pesquisadora- O diálogo entre os professores funcionam aqui?

Participante- Não, não do jeito que deveria. Porque hoje, eu não vou te mentir. É muito difícil você se sentir motivado numa escola pública com tanta carga de coisas para

fazer, com duas jornadas ou mais, se for mulher é cinco porque tem que fazer coisas de dona de casa, supermercado, enfim. Então assim, o que a gente mais quer é... Na verdade, eu ouço isso da minha família, a minha sogra me pergunta: “Você vai ganhar mais por causa disso?” porque ela me vê correndo de um lado pro outro, e eu falei: “Não!”, “Então por quê que você vai fazer?” Então a maioria associa a isso: eu não vou ganhar, se eu fizer assim, tá bom pro estado, se eu fizer assado tá bom para o estado. Porque não há um reconhecimento de nenhum trabalho que você faça, você entendeu? E não há, não vou dizer punição, mas assim, uma visão negativa do professor também que não faz nada. Até falaram de uma vez, um projeto, essa avaliação, esse ranking financeiro seria em cima do que que você está fazendo, os projetos que seriam. Eu trabalhava em um projeto muito interessante, muito trabalhoso, ainda mais quando a gente não está acostumado, e quando mais a gente está mais sozinho que tudo, né? Mas não, infelizmente não. Tem gente que paga para não ter que pensar no assunto.

Pesquisadora- Você participa ou já participou de algum projeto de formação continuada?

Participante- Esse dos Estados Unidos foi. Online também, sabe? O X (nome de um projeto de FC) eu comecei a ir mas é muito complicado, porque realmente sábado é o dia que eu tenho para me organizar também, e eu sou revisora, eu preciso do meu final de semana.

Pesquisadora- Ah, sim...

Participante- Agora, por exemplo, desculpa, a gente se inscreveu, a gente cara pálida, eu me inscrevi e não sei mais quem, né? Eu acho que mais dois professores. Foi nos oferecido também pela secretaria uma formação continuada que vai focar para o ENEM, professores para o ENEM e vai focar professores para o EJA, né? Então vai ser também online. O PIBID também acabou nos fazendo esses cursos continuados online e etc. Mas é tudo VOLUNTÁRIO (ênfase), tudo voluntário...

Pesquisadora- Nada que agrega na carreira?

Participante- Não. Não agrega na carreira. Tanto que o certificado que eu trouxe da Universidade nos Estados Unidos, eu tenho trezentos e quatorze horas de curso... “nem tchum!”. O pessoal que foi para outro lugar, que não foi para metodologia, foi para outro lugar tiveram tipo cento e dezoito horas de curso. Apresentaram e é dez por cento de aumento no Paraná na hora! E em Brasília na hora, no Rio na hora. Aqui eles falaram que tinha que ser trezentos e sessenta horas, aí eu falei: “Poxa, se tivesse me avisado eu teria feito curso de piloto de helicóptero que aí eu ganhava mais (risos) e pelo menos eu saberia né...”, então imagina só... enfim, isso desmotiva. É o que eu estou te falando... você faz por coragem e as vezes idiotice na maioria dos casos, porque as pessoas veem assim: “Você vai fazer isso por quê se você não vai ganhar nada? Só vai ter trabalho e nenhum retorno”. Talvez seja isso que desmotive tanto os nossos colegas.

Pesquisadora- Na sua opinião, qual a importância do curso de formação continuada?

Participante- Total. Eu acho que assim, se você tiver um médico, um dentista que não faz parte de congresso, que não se atualiza, você foge dele, né? Eu graduei meu bem, em oitenta e quatro! Quase um dinossauro! Imagina só se eu tivesse parado lá atrás? Que tipo de aula que seria e até de informação, porque a gente está trabalhando com informação aqui, não é só com inglês, né? Os tópicos que a gente trabalha... Então assim, a revolução em termos de tecnologia, de estudos e conhecimento, a mudança entre as minhas filhas e os meninos de hoje. Na época que as minhas filhas faziam escola não tinha internet, entendeu? Então é você *update* para você se sentir confortável também, e oferecer um pouco melhor, alguma coisinha melhor, né? Não é o ideal...

Pesquisadora- Então você acha que a formação continuada também funciona como um suporte para o professor então?

Participante- É mais para o professor. Eu acho que a partir do momento que o professor se atualiza, se prepara, o resto vai fluindo em coisas positivas para ele e para a profissão dele.

Pesquisadora- E na sua opinião, o que seria um professor de inglês ideal?

Participante- Eu não tenho essa resposta porque depende de onde você está, você entendeu? Igual eu sou voluntária também para a professora X do Estágio, né? Então você vê por exemplo a professora do colégio X²² falando sobre como é lá e como que é cobrado e o que que ela pode fazer. E aqui... são realidades diferentes. Mas o professor de inglês ideal simplisticamente precisa saber o que está fazendo. Ir a um dentista que não sabe arrancar um dente?! Então ele precisa dominar o idioma, né? O fato dele falar também não é o suficiente, ele tem que se preparar para transmitir esse idioma, e ele tem que gostar do que faz, ele tem que ser otimista. Quando a gente fala de escola pública com as vezes quarenta, quarenta e um alunos com nível de conhecimento tão... né? Heterogêneo não, pode falar que eles não são heterogêneos, até homogêneos porque a maioria não sabe nada mesmo, né? Eu trabalho com o ensino médio então quando eu pego o ensino médio é como se fosse a primeira vez em tudo, né? É uma coisa que realmente não funciona no Brasil desde a minha época, desde a época da minha mãe e o meu medo é que continue não funcionando, sabe?

Pesquisadora- E dessas características que você citou, você se identifica com alguma? Do professor ideal...

Participante- Eu gosto dos meus alunos, eu acho que o inglês pode fazer diferença na carreira deles, na seção profissional, pessoal, cultural e etc, inclusão total. Pode incluir no mercado de trabalho, que não seja necessariamente o nível superior formado, mas fora daqui. Um porteiro em São Paulo que sabe inglês num edifício... eu tive uma experiência com uma pessoa que me falou isso: “nem para porteiro eu estou servindo em São Paulo”, porque viu os benefícios de um porteiro em um edifício classe A: plano de saúde, um salário bem alto, e outros ganhos assim, né? Mas tinha que ter inglês. Ele falou: “nem porteiro eu estou servindo mais”, então assim, às vezes, ele vai ser um garçom ou trabalhar na área de turismo, o Brasil é rico nisso, eu não estou nem falando em ter diploma superior, mas é uma forma de inclusão sim. Viçosa já exige isso. O Subway já estava cobrando, eles perguntam se fala inglês, se sabe. Porque tem estrangeiro frequentando. Em Viçosa, em certos supermercados, eles já perguntam assim.

Pesquisadora- Uhum, entendi. E aqui você tem essas condições de ser esse professor ideal? Seu contexto é bom para isso, favorece?

Participante- Não... não. Eu vou dizer que não por vários motivos. Eu tenho dificuldade com uma sala de muitos meninos? Tenho! Por quê? O nível de atitude deles dentro de sala de aula. Se você falar assim: quarenta alunos tudo bem, mas a grande maioria interessado, né? Não. Infelizmente é o que eu falo com eles: para dar certo tem que ser uma parceria, né? E a gente fica se queixando de equipamento, não, aqui tem, tem datashow, as vezes não está funcionando, tem esses problemas técnicos, mas eu não consigo, sinceramente, trabalhar o inglês nível fala, as quatro habilidades, com um monte de aluno. Tem sala que para dar aula é complexo.

Pesquisadora- Ok. E atualmente estamos vivenciando um momento muito interessante em nosso sistema Brasileiro de Educação que está sendo proposta uma nova diretriz de ensino, que é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Houve algum momento de discussão a respeito deste documento aqui na escola?

Participante- Não.

Pesquisadora- Nada? Tá. Você...

²² Colégio da cidade geralmente direcionado ao público de maior condição financeira.

Participante- Mesmo porque, desculpa, é... eu fui num encontro, teve, era uma discussão ainda, nós do PIBID fomos convidados, era uma videoconferência, eu não sei se era USP, com Brasília, com não sei o quê, mas assim, é tudo tão não concreto ainda. Um critica o outro acha que é ok, então assim... é tudo ainda tão volátil, ainda está tão assim sabe... que não... (grande pausa)

Pesquisadora-Aham. Você consegue ter alguma opinião com relação a essa diretriz? Você está sabendo alguma coisa...

Participante- Não..

Pesquisadora- Em que pé que está?

Participante- Não

Pesquisadora- Essa discussão então não perpassou aqui na escola?

Participante- Não. O que eu assisti foi uma discussão polêmica demais, confusa demais, porque ainda estava no processo de discussão, nem sei se ela está vigorando já, e com muitos especialistas: tinha professores de universidades, tinham várias pessoas formadas assim, com várias formações diferentes, professores de história, professores de ciências políticas, e tinha o debate e cada um falava uma coisa assim e você ficava meio confuso. Porque é engraçado, parece que tudo que a gente vai fazer no Brasil tende ao fracasso, né? tendo ao fracasso...

Pesquisadora- É verdade. E na entrevista passada você me relatou as dificuldades em cumprir as diretrizes de ensino propostas pelo Governo. Quais seriam essas diretrizes propostas que você tem essa dificuldade?

Participante- Você tem um... bom, enfim, eu estou trabalhando três anos diferentes: primeiro, segundo e terceiro ano, né? No primeiro ano, eu estou ainda na unidade dois, no terceiro ano eu estou indo para a quatro, que é a metade do livro, que é a proposta. A gente pega aqui no primeiro ano alunos que vêm de outras escolas, enfim, aquele velho drama, vêm de outras escolas e não estão acostumados com o inglês X, né? Às vezes, enfim, não estou dizendo que o meu é melhor não, sabe? Mas eu acho que eu foco para alguma coisa. Então assim, se eu for rapidamente, não vou nem falar, mas do CBC por exemplo, tudo que eles querem, primeiro bimestre você faz isso, segundo bimestre você faz aquilo, eu detono esses meninos. Eles não tem condição de acompanhar. Então eu estou indo dentro de um ritmo, forçando dentro de um ritmo que eu acho que eles conseguem dar um pequeno *feedback*, se não seria quase não fazer nada. Agora os tópicos que eles propõem né, de meio ambiente, isso tudo eu amo, eu aprovo todos porque são tópicos que eu amo. Eu acho que inglês não é como diz o outro: “o caçador matou o lobo”, né? Não são frases soltas, é o mundo que a gente está vivendo. Então neste ponto eu adoro todos os tópicos.

Pesquisadora- E como que você se sente em não conseguir cumprir o que é proposto totalmente?

Participante- Ah, claro que frustrada. Mas se eu fizesse ao contrario eu iria me sentir muito mais lesando o aluno, eu iria me sentir péssima se eu atropelasse o aluno, sabe? Se eu atropelasse o ritmo do aluno sendo que o nosso público alvo aqui é bem específico. A gente tem o X (nome de uma escola), como que chama aquele outro? O X (nome de uma escola) e tinha outros colégios aqui, então cada colégio tem um público alvo específico. O nosso público alvo é outro, então se eu for dar aula em outra escola eu tenho que ver qual a necessidade, qual que é o ritmo deles. Eu conheço os meus alunos, sabe? Então... eu sinto frustrada, né? A gente quer cumprir uma meta, mas cumprir só porque tem que cumprir, sem levar em consideração todo o processo. Eu não vou chegar lá se não houver um processo e chegar lá sem um processo eu vou estar lesando mais o aluno do que tudo.

Pesquisadora- E o que que te ajudaria a cumprir essas propostas aqui na escola? O que que te ajudaria?

Participante- Ahh, que chagasse com os alunos com um conhecimento mínimo, legal, porque eles chegam no sexto ano e fazem inglês, então eles estão nas mãos de profissionais ou aqui ou fora daqui em outros colégios, que estariam cumprindo o que eu tenho que cumprir também, né? Então mesmo que a meta com ninguém cumpra, é difícil no mundo inteiro qualquer meta com e a gente sabe disso, mas existe uma meta mínima, razoável. Se eu chegasse com grupos aqui com esta escala já de ter avançado quatro, cinco degraus no inglês até chegar no ensino médio era só “subir mais um cado”, né? E seria mais fácil para mim, mais fácil para eles e talvez não chegasse a meta, mas chegasse mais próxima dela. Mas eu estou te falando, eu recebo alunos aqui que para eles inglês é como se não tivesse feito, e não é um, não são dois, não são três. O meu trabalho depende do que foi feito antes.

Pesquisadora- E para terminarmos aqui, como funcionam as políticas internas aqui da escola? Vocês tem algum regimento em específico da escola que vocês devem seguir?

Participante- Em termos de...?

Pesquisadora- Ensino, disciplina...

Participante- Ah, tem. Claro que tem. Tanto que a gente, deixa eu ver se está aqui (a professora folheia um caderno), nós recebemos um termo de disciplina e de funcionamento. É o regimento do professor, são as normas da escola, de boa conduta dos alunos, tem do professor também, sabe? Então a gente tem noção, claro. São disciplinas normais que você espera de qualquer profissional, né? Respeito, responsabilidade, né? Agora, nós trabalhamos o PIP que a gente faz e refaz todo ano, assim...

Pesquisadora- E vocês tem uma participação ativa?

Participante- Flávia, ativa seria se todos fossem tão ativos igual a gente está falando dos nossos projetos, né? A gente tem reunião pra discutir, e a gente tem a reunião, depois a gente tem os grupos de discussão. Tem ente que se reúne e fala assim: “Vamos escrever isso aqui para a gente ir embora! Vamos fazer isso aqui rápido para a gente ir embora”, e aí você está, normalmente eu trabalho com inglês e português, né? Ai de repente a gente está lá e um monte de gente já foi embora para almoçar e a gente está discutindo ainda, não tem nada concreto no papel, sabe? Então assim, vamos por isso aqui, isso aqui...

Pesquisadora- Aham. Autonomia vocês tem, mas nem todos estão engajados?

Participante- Eu vou te dizer uma coisa: eu acho que o professor de escola pública estadual tem uma autonomia enorme, um poder enorme na mão, sabe? Que não é usado. Vendo o relato da professora X da escola, ela dizendo que ela tem uma qualidade de aluno, que a maioria dos alunos fazem cursos de inglês, eles sabem inglês e é a minoria que chega lá sem saber inglês, né? E aqueles que não sabem, correm rapidinho para fazer um curso de inglês, né? Para dar suporte e enfim, ela não tem problema com esse tipo de coisa. A disciplina nessa escola X ela é perfeita porque o aluno é particular lá, mas o aluno que não se encaixa é convidado a sair. Enfim, mas ela disse que autonomia ela não tem porque os pais vigiam tudo que o aluno fez, então se tem um exercício que não foi feito, eles ligam para saber porque que o aluno não fez, se ele não estava presente, então assim, tudo, eles querem saber que no final do ano aquele livro foi até a última página, se não foi o erro é do professor, sendo que o livro é só um suporte, né? Você pode ter feito mil e outras coisas legais com os alunos e no livro não ter cumprido até a última página, tem exercício que realmente nem é tão legal no livro. Você pode trazer um da sua casa e cumprir aquele ali de outra forma, mas ela falou que a pressão é muito grande. São pais todos formados, né? E eles só tem tempo de monitorar os filhos dessa forma; eles são médicos, dentistas, enfim, então eles estão cobrando ali se o professor está dando conta de fazer. E a gente tem mais autonomia. Mesmo lá, as decisões são da cúpula porque é um colégio tradicional. Aqui não, aqui a gente tem, nós somos subjugados à secretaria de ensino, mas o que a gente quer fazer de legal, pode.

Pesquisadora- E por quê que você acha que esta autonomia muitas vezes não é usada?

Participante- Falta de formação continuada. Acha que o diploma já está bom. Eu vou repetir tudo, né? Tudo que está em biologia, porque eu sei o que está escrito, eu sei dar uns exemplos diferentes, né? Mas está ali, a falta de formação continuada é uma delas. As vezes é muita jornada, tem gente que dá 36 horas aula por semana. Você tem que preparar aula, material, corrigir prova, né? As avaliações que você tem, trabalho que você tem. Isso também, e o pior de todos (fomos interrompida por uma aluna).. que é assim, é aquela “choramingação” eterna. É que um cargo não dá salários, dois cargos dá um saláriozinho que você vive com modéstia mas você vive, então as pessoas pegam cargo, extensão e correm atrás. Outro dia eu estava discutindo aqui com uma colega minha que também concorda comigo, eu jamais trabalharia, jamais trabalharia em dois cargos no estado, porque eu viria pra cá totalmente cansada e desmotivada. Um cargo para mim, mesmo sendo um salário pouco, um cargo para mim é perfeito porque eu venho com a corda toda. Dois eu acho que não iria dar conta. É muito cansativo. Eu dou cinco aulas aqui de manhã e quando eu chego em casa parece que eu capinei dois alqueires. Eu falo com o meu marido que parece ser simples, né? A gente chegar lá e dar aula. Eu não sei se é a idade que está pesando. Aqui não, aqui eu tenho o maior gás, mas chego em casa e a energia vai no pé. Imagina se eu tivesse dois cargos? Por isso que eu trabalho mais, né? Faço as minhas revisões final de semana, dou aula de inglês em outro lugar, isso também é trabalho, são trabalhos que... o curso de inglês me agrega energia para cá. Agora dois cargos em um colégio assim, nem se eles triplicassem o salário aqui.

Pesquisadora- Não dá?

Participante- Não dá. Então são vários fatores e o que eu estou vendo hoje em dia e que está me deixando muito assustada, muito assustada Flávia, é ver o limite emocional dos meus colegas, nossa gente, esquisito. Muitas licenças. Gente chegando num... Gente com dois cargos. E eu não cheguei a limite, graças a Deus, nenhum ainda. Na minha idade o meu nível seria estar aposentando porque eu tenho idade só não tenho o tempo de escola formal porque eu dei muitos anos em escolas de idiomas. Então assim, são pessoas que de repente são até mais novas do que eu, né? Mas já estão no limite, do limite. Já veem aluno como se fosse assim: “Ah, meu pai!”, sabe? Então é isso. Eu não sei, a gente só vê queixas dos professores. Eu não vou falar que eu não queixo não, não vou falar que não é cansativo, é. Ah, vou falar do projeto que eu esqueci um meu. Posso falar?

Pesquisadora- Pode, claro.

Participante- Porque eu sou voluntária e eu esqueço das coisas. Nós temos aqui, chama: “Café com os pais”, eu também sou voluntária, não ganho nada com isso...

Pesquisadora- Ah, teve outro encontro? Ia ter né?

Participante- Teve e vai ter um agora dia quinze. Se você quiser, pode vim...

Pesquisadora- Hum, dia quinze...

Participante- É. Você quer vir a noite?

Pesquisadora- Eu quero.

Participante- Sete horas da noite?

Pesquisadora- Eu quero.

Participante- Está convidada. Eu vou só avisar a diretora, mas você está convidada, eu já falei para ela. Eu perguntei para ela se eu podia convidar.

Pesquisadora- Eu achei tão interessante que você me falou que teve a primeira, né?

Participante- Teve a primeira e teve a segunda.

Pesquisadora- Ah, teve a segunda também?

Participante- Teve, teve.

Pesquisadora- E foi bom?

Participante- A primeira foi muito emocionante porque a gente conheceu os pais dos alunos. Você sabe quando você engasga e se emociona de quase chorar assim? E morre de rir de repente? O segundo já teve um foco mais técnico. Foi trabalhado, uma equipe do jornalismo veio aqui trabalhar a propaganda em cima de alimentos, o que você não vê por de trás dos rótulos, a obesidade, o problema de saúde, o alimento industrial, né? Porque todo mundo hoje em dia enche o carrinho de caixinha, de saquinho, então teve vídeo, teve debate, foi interessante, eu adorei, nada que eu não soubesse porque minha alimentação é mais integral, mas para os pais foi interessante. Eles ficaram mais passivos, só no final que a gente teve o debate. Aí tem outras coisas que eu esqueço de falar... a gente também está trabalhando com um grupinho da Universidade para a gente ter mais formação para discutir gênero, diversidade e gênero. Foi colocado para a gente trabalhar isso lá de cima e nenhum professor trabalhou e as pessoas não sabiam por onde começar, porque o que você acha é uma coisa, é o seu direito, agora o que você vai discutir com o aluno é muito mais sério, né? Talvez a minha imagem, o que eu penso seja muito liberal para muita gente. Eu tenho amigos que são pessoas legais, estudadas, então se eu for discutir isso com eles, eles vão parar de falar comigo. Então eu acho que aquela coisa de você falar de forma natural, deixar fluir, sem agredir a formação educacional de dentro de casa, conceitos familiares e nenhum conceito religioso, então a gente está fazendo parte. Tivemos um encontro e vamos fazer outro. E nesse primeiro encontro Flávia, a gente viu quando a gente foi se apresentar, nos apresentamos e fomos falar alguma coisa, que você viu que tinha uma galera assim, não todos, você vê que iria ser um caos o trabalho individual. Iria ser um caos total, porque aparecem preconceitos arraigados, terrivelmente arraigados, até coisas que possivelmente você é liberal mas você não pode escrachar também, não é nada escrachado. Então também tem isso. Por isso que eu estou te falando que eu estou cansada (risos)...

Pesquisadora- Mas isso é lá na Universidade?

Participante- Não, eles veem aqui. A diretora é muito chique, a nossa diretora é ótima. Ela viu a nossa dificuldade e entrou em contato com uma professora e um grupo de alunos que está fazendo monografia ou alguma coisa nesse sentido. Se você vier um dia, se tiver segunda eu vou te convidar, você vai ver que o número de professores não é o número dos nossos professores, você entendeu? Se a gente tem sessenta, você vai ver quinze. Claro que a gente não tem sessenta, mas você sempre vai ver um número... porque é a noite. Eu me assusto de vir aqui a noite, vou te ser sincera, porque eu atravesso a pé esse X (referente ao bairro do colégio), então eu sempre vou de carona a pé com algum grupo, né? Eu moro do outro, eu moro no X (referente ao bairro em que mora), é muito longe pra mim. Mas eu acho que é a tal da formação continuada, eu tenho os meus conceitos, eu sou confortável com os meus conceitos em cima disso mas eu não tenho esse conforto de discutir isso com filhos que não são meus e com idades diversas, né? Então tem esse também que a gente está fazendo parte.

Pesquisadora- Que tanto de coisa hein? (risos)

Participante- (risos) Pois é.

Pesquisadora- Mas eu acho que é isso que dá um gás mesmo para a gente continuar, estar sempre ali buscando. Que nem você falou, buscando coisa nova, tendo energia, né?

Participante- Pois é, mas às vezes eu acho assim, eu fico tão cansada e acho que eu fico meio perdida. Para você ter uma ideia, nós estamos com as oficinas no PEAS também.. PEAS não desculpa. Ah eu fui voluntária no PEAS, eu te contei?

Pesquisadora- Não...

Participante- Quatro anos e pouco, junto com a diretora que era na época professora. Era um projeto não remunerado da secretaria de ensino de Minas Gerais. Nós trabalhamos com sexualidade e alguma outra coisa que eu não me lembro, e a nossa coordenadora era a atual diretora, ela é tão líder, tão bacana, que o PEAS daqui era

considerado o melhor de Minas Gerais. Toda vez que tinha que falar, era ela que falava. A gente trabalhou aqui com oficinas com os alunos, tinha oficina com eles, tivemos duas apresentações de teatro no final de dois anos consecutivos, exposição de pintura que eles fizeram...

Pesquisadora- Que isso, essa diretora foi um ganho para vocês então!

Participante- Nossa... Ela não queria! Ela era só professora e ela não queria entrar e eu pedi clemência, “entra, porque...”. Ela é líder, sabe? Líder positiva, líder que sonha, líder que realiza, visionária, sabe? Talvez ela... talvez não, ela está recente na escola, ela pegou uma escola bem desestruturada, ela está se posicionando, então assim, está acontecendo as coisas bem lentamente e o resultado não vai “Buum!” este ano não, mas eu acho que nós próximos anos vai.

Pesquisadora- E você sente que os outros professores também estão nesta sintonia? Está agradando?

Participante- A sintonia é de ver uma escola organizada, parar de só reclamar, porque a gente só via isso. Aquela sala dos professores era o muro das lamentações. Então hoje a gente tem um convívio até mais legal assim, mas por a mão na massa ainda está faltando muito. Mas ela centralizou, as reuniões, por exemplo, o pessoal da educação física eles vão reunir pra pensar, porque só chutas a bola não é educação física. Então tem sido...

Pesquisadora- Está tendo coisas mais específicas?

Participante- Mais específicas. Então a gente nunca vai ter o resultado de imediato, mas ela curte essas coisas. O X (nome de um projeto desenvolvido na escola) é o projeto que a gente fez do PIBID, ela era do PIBID, e eu também do PIBID, esta menina que veio falar que foi nomeada também (se referindo a uma funcionária da escola), e a gente estava fazendo e tinha que escolher um projeto e a gente achou que esse engajador. Então por isso que eu te falei, eu vou lembrar os projetos...

Pesquisadora- Vai falando e vai lembrando aos poucos..

Participante- É... Porque eu não me lembro assim porque as coisas vão passando e vão ficando no passado, né? então eu não conseguia lembrar, mas esse do PEAS foram quatro anos. E sabe quando que a gente vinha? A Gente fazia oficinas as vezes no dia de semana a tarde e a maioria no sábado. Todo sábado, quatro horas. No início tinha um número razoável de professores, depois eles foram, aí sobrou... no final eram duas praticamente que eram frequentes, era ela e eu no final, e antes do final tinha três, aí depois essa três foi só faltando, aí no final até o projeto se acabar em si, porque acabou em todo lugar. Tinha verba para os meninos terem lanche, sabe? Comprar alguma coisinha. Não era salário. Ela tinha como coordenadora, ela tinha uma ajuda de custo. A gente como professor não tinha nada. Eu tenho certificados na minha casa, que não servem pra nada...

Pesquisadora- Esses certificados não faz nada com eles?

Participante- É, não... Certificados não fazem nada com eles. Na época que tinha o vestibular a gente fazia com a COPEVE os encontros, discussão. Tem outras continuadas, pelo REC eu fiz mais coisas, né? Pela Cambridge aqui no Brasil, pela Oxford, Macmillan. Ou eles viam aqui ou a gente ia até Belo Horizonte. O máximo que a gente foi, foi até São Paulo. Ou eles viam aqui pro grupo ou para Belo Horizonte. Então este negócio de continuada assim, sabe? A gente continua, sempre, sem contar o que a gente lê né? Porque hoje em dia o *face* é uma... Eu tenho o *busy teacher*, *innovative teachers*, tenho um monte, o *council*, né? O *British Council*, o *doutcom*, tem muita coisa que você vai lendo e lendo. Tem aqueles vídeos que eu acho ótimo, você já viu? Então isso é uma continuada informal, não é formal. É informal que você fica futeando e lendo assim, né. Mas pronto, a gente mudou de assunto, nem sei do que que a gente estava falando mais...

Pesquisadora- Ainda bem que a gente continua, né? Porque se não continuasse também (risos)...

Participante- Pois é, pois é... Eu fico muito feliz com a galera que está chegando, não sei se essa galera vai ficar no ensino público por causa do retorno financeiro e acredito que a gente tem visto que quem tem passado nos concursos nos primeiros lugares são vocês que estão aí saindo da Universidade, mas muitos jogam para o alto e não querem. Ou vão fazer mestrado ou vão fazer concurso do INSS. Seria a esperança de vocês, que estão sabendo, porque na época que eu fazia Universidade também, ninguém falava em continuada não, isso foi o que eu aprendi com a vida. Ninguém falava que tinha que continuar nada não. Pronto, toma o seu diploma e vai ser professor, minha filha. Não tinha nada disso, e quando a gente tá muito mais passado, que é o meu caso, né? Eu formei em oitenta e quatro, antes eu já dava aula, então eu formei já tem muitos anos. Muitos anos de carreira aula mesmo, né? E teoricamente eles falam que no final você vai ficando murchinho... eu falei que eu ainda não estou murchinha, não estou velhinha não, porque eu vejo o pessoal falando que quer aposentar e não quer nem saber, nem saber. Então assim, eu tenho medo de chegar nesse estágio...

Pesquisadora- Deus me livre, né?

Participante- Eu queria sair com elegância. Eu quero sair uma hora sim, para poder fazer as minhas viagens, né? Ficar mais em contato com as pessoas. Meu pai mora em Visconde do Rio Branco e às vezes eu fico dois meses sem ir lá e ele que vem me ver aqui, porque no final de semana eu tenho coisa pra fazer, eu estou com pilha de prova para corrigir, eu estou com uma dissertação para revisar, tenho coisas para preparar para as aulas da próxima semana e prova bimestral. Então eu não quero nunca ficar tristonha assim, sabe? Se eu ficar triste assim é porque acabou. Eu queria sair com elegância, tomara a Deus que eu consiga.

Pesquisadora- Amém (risos).

Participante- Amém.