

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**As Vozes de uma Política de Ensino de Língua Estrangeira Moderna  
na Educação Básica no Estado do Paraná**

**Jonathas de Paula Chaguri**

**MARINGÁ**  
**2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**As Vozes de uma Política de Ensino de Língua Estrangeira Moderna  
na Educação Básica no Estado do Paraná**

**Jonathas de Paula Chaguri**

**MARINGÁ**  
**2010**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**As Vozes de uma Política de Ensino de Língua Estrangeira Moderna  
na Educação Básica no Estado do Paraná**

Dissertação apresentada por Jonathas de Paula Chaguri ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador:  
Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo

MARINGÁ  
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

C433v Chaguri, Jonathas de Paula  
As vozes de uma política de ensino de língua estrangeira moderna na educação básica no estado do Paraná / Jonathas de Paula Chaguri. -- Maringá, 2010.  
180 f. : il.

Orientador : Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

1. Língua estrangeira - Políticas de ensino - Educação básica - Paraná (BR). 2. Educação básica - Língua estrangeira - Paraná (BR). 3. Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua estrangeira moderna. 4. Bakhtin, Mikhail Mikhailovitch, 1895-1975 - Enunciação, Dialogia e Polifonia. I. Azevedo, Mário Luiz Neves de, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 379.112098162

JONATHAS DE PAULA CHAGURI

**As Vozes de uma Política de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas na  
Educação Básica no Estado do Paraná**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo (Orientador) – UEM

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Stela Maria Meneghel – FURB – Blumenau

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ângela Mara de Barros Lara – UEM – Maringá

25 de maio de 2010

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, o meu formador, por me conceber o dom da sabedoria e do aprendizado.

Aos meus pais, Milton Chaguri e Telma Chaguri, pelo dom da vida, do amor, da orientação e a razão de eu existir e hoje ser um vencedor.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer o apoio, demonstrar a gratidão por pessoas que não tinham nenhuma obrigação em me ajudar e, mesmo assim, fizeram-no sem medir esforços. No início de todas as publicações, os agradecimentos guardam os testemunhos de gratidão àquelas pessoas e instituições que auxiliaram na árdua tarefa da pesquisa. Mesmo sendo a última parte de uma pesquisa a ser confeccionada, e o início de toda e qualquer publicação, os agradecimentos expressam o calor do carinho daquele que agradece. O resgate àqueles que foram especiais e que participaram da difícil, mas prazerosa tarefa de pesquisar expressa a mim um agradecimento por terem nascido em momentos distintos que permitiram os avanços e a conclusão deste trabalho.

### Agradeço

\_ a Deus, por pousar sobre mim o seu doce espírito e possibilitar que as palavras se tornassem concretas a esta pesquisa e “poderoso para fazer infinitamente mais do que tudo quanto pedimos ou pensamos” (Efésios 3:20);

\_ à minha família, em especial aos meus pais, Milton Chaguri e Telma Chaguri, minha irmã, Joice de P. Chaguri, pelo suporte dado durante a longa caminhada do curso de Mestrado e da confecção deste trabalho;

\_ aos meus tios, Neivaldo Romanini e Auzéias Romanini, por terem sido meus companheiros de viagem nos momentos de cansaço;

\_ ao meu orientador, Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo. Certo de meu respeito por este professor e pesquisador, esforço-me em minhas poucas e simples palavras a agradecer-lhe por ter me aceito como orientando no curso de Mestrado; pela paciência e atenção dada aos meus *e-mails*, que inúmeras vezes eram escritas que revelavam a ansiedade de um jovem pesquisador; pela credibilidade depositada em meu trabalho; e, por fim, por me passar valiosas lições;

\_ aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação - PPE, Mário Luiz Neves de Azevedo, Ângela Mara de Barros Lara, Irizelda Martins de Souza e Silva, Amélia Kimiko Noma, Terezinha Oliveira, Maria Aparecida Cecílio, Cezar de Alencar Arnaut de Toledo, pelas leituras e reflexões excelentemente proporcionadas;

\_ aos amigos e fiéis companheiros do Mestrado, Janete Marcelino, amiga que conheci no corredor da UEM no dia de nossa entrevista para seleção do Mestrado, Vanessa Bertoletti, Luciane Maroneze, Suzana Morgado, Aparecida do Carmo Lima, Bianca Félix e todos àqueles que não nomeei, mas que foram presentes em todos os momentos;

\_ à Vanessa Alves Bertoletti, amiga que conheci no Mestrado e compartilhou das minhas felicidades, angústias e me deu confiança e motivação para continuar a caminhar; e à Telma Adriana Pacífico Martineli, amiga que me fortaleceu no momento quando quase perdi as forças do labor da pesquisa;

\_ à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Terezinha Oliveira, que, para cumprimento do estágio de docência, abriu as portas de sua sala de aula e conferiu-me a confiança de emancipar seus discentes para o caminho do conhecimento;

\_ aos Secretários do PPE, Márcia Galvão da Motta Lima e Hugo Alex da Silva, pela paciência e dedicação dispensada nos atendimentos solicitados aos momentos de dúvidas, durante o período do curso;

\_ à UEM, por permitir que a possibilidade do aperfeiçoamento humano pudesse ocorrer de forma a facilitar as orientações durante a elaboração deste trabalho;

\_ aos componentes da Banca de Qualificação, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Mara de Barros Lara, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juraci Andrade de Oliveira Leão, Prof. Dr. Luiz Hemenegildo Fabiano, pelas necessárias correções e precisas indicações;

\_ à Banca Examinadora, Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ângela Mara de Barros Lara, Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Stela Maria Meneghel, por prestigiarem este trabalho com suas leituras e sugestões, contribuindo assim para o meu crescimento;



\_ aos professores entrevistados, por possibilitarem valiosas palavras que perfumaram a primavera e o verão durante a análise dos dados deste trabalho;

\_ à Helena Scavazzini, Ivanize Souza, Jane Beltramini e Juliana Tonelli pela colaboração, amizade e por terem me mostrado que nada acontece por acaso;

\_ ao Amarildo Pinheiro Magalhães, incentivador, torcedor, educador, multiplicador, amigo, cuja competência e profissionalismo tornam-se palavras que despertam um processo mágico num mundo que nunca se havia visto antes. A dedicação e paixão demonstrada ao ensino de línguas incitaram em minha jornada um espírito reflexivo e, especialmente, um amor que me faz até ligar coisas contraditórias. Por ter acreditado no meu trabalho desde quando me conheceu na graduação em Letras, deixo aqui essas palavras como sementes de trigo que, ao caírem ao chão, possam ser frutos na minha caminhada como professor de língua estrangeira. MUITO OBRIGADO!

\_ as minhas novas amigas, Maria Elisa Dias Fraga e Gersonita Elpídio dos Santos, por deixarem, mesmo inconscientemente, Deus usá-las como anjos vestidos de homens nos momentos mais distintos por que passei como professor de Língua Inglesa em uma instituição de ensino superior e por acompanharem a construção da etapa final deste trabalho;

\_ à Rosinéia Estevão Pereira, professora com que aprendi os primeiros passos no árduo, mas prazeroso caminho de pesquisa e que, com sua paciência, dedicação, carinho e ensino, despertou em mim a essência de pesquisar;

\_ à minha amiga e irmã em Cristo, Professora e Missionária Cláudia Ferreira, que, com muito amor e gratidão a Deus, intercedeu por mim no mover do Espírito, deixando profundas marcas em minha vida, como também, sustentando o meu Espírito em meio a todas as crises de transição entre pesquisar e ensinar. MUITO OBRIGADO!

\_ à Gláucia Volponi, que, com atenção e carinho, cuidou da catalogação deste trabalho;

\_ à Escola de Línguas PBF de Loanda, pela compreensão de minhas ausências e atrasos durante o ano letivo;

\_ aos meus alunos, inspiração para que eu me torne um professor sempre melhor;

\_ a todos aqueles que não deixaram de acreditar em uma política de ensino de Língua Estrangeira de Norte ao Sul do país;

\_ ao grande e poderoso Deus... por tudo.

Trazer à consciência os mecanismos que tornam a vida dolorosa e, até mesmo, impossível de se viver, não é neutralizá-los; revelar as contradições não é resolvê-las. Mas, por mais cético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode considerar nulo o efeito que ela possa exercer quando permite ao menos àqueles que sofrem descobrir a possibilidade de imputar seu sofrimento a causas sociais e, assim, de se sentir desculpados. Essa constatação, apesar das aparências, não tem nada de desesperadora: o que o mundo social fez, o mundo social pode, armado desse saber, desfazer.

Pierre Bourdieu (1930 – 2002)

CHAGURI, Jonathas de Paula. **As Vozes da Política de Ensino de Língua Estrangeira Moderna na Educação Básica no Estado do Paraná**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2010.

## RESUMO

Este trabalho procura investigar as vozes que articulam a política de ensino de língua estrangeira moderna na educação básica no Estado do Paraná. Para a realização deste trabalho centramos a nossa atenção na busca de saberes que pudessem oferecer respostas para a seguinte indagação inicial: Como se deu o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna – no Ensino Fundamental nos Anos Finais da Rede Pública de Ensino do Paraná? Os objetivos maiores deste estudo são estudar e examinar o modo como se configuram os aspectos políticos da política de ensino de LE no ensino fundamental dos anos finais da rede pública de ensino do Estado do Paraná, a partir dos princípios propostos por um documento oficial que norteia a prática dos professores e a apropriação do conhecimento pelos alunos – Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna (DCE-LE). Como fundamentação teórica para a construção deste trabalho nos apoiamos nas teorias de Mikhail Bakhtin para fundamentar nossas reflexões a respeito dos conceitos bakhtinianos de enunciado, dialogismo e polifonia. Quanto à metodologia utilizada no trabalho recorreremos ao estudo de caso por se tratar de um trabalho que enfoca determinado evento pedagógico. Este trabalho está estruturado em três capítulos, visando apresentar argumentos que respondam ou iluminem caminhos à pergunta que dirige esta pesquisa. No primeiro capítulo apresentamos os encaminhamentos teórico-metodológicos, e cujos objetivos são apresentar os sujeitos entrevistados deste trabalho que são compostos por dois professores da rede estadual de ensino (PRP) e três professoras assessoras (PA), e, em seguida, estudar as contribuições teóricas de Mikhail Bakhtin que fundamentará toda a discussão e análise dos dados de nosso trabalho. No segundo capítulo procuramos traçar um percurso histórico do ensino de LE no Brasil e configurar as medidas que compõem a política do ensino de LE no Estado do Paraná. Finalmente, no terceiro capítulo, apresentamos as etapas que configuraram o processo de elaboração e sistematização das DCE-LE, como também, toda a análise dos dados obtidos a partir de dois questionários aplicados aos entrevistados deste trabalho. Concluímos, assim, por meio da literatura utilizada na confecção deste trabalho e das vozes que articularam todo o processo de elaboração e sistematização das DCE-LE, que este documento é uma proposta educacional que revela aparentemente uma participação coletiva dos professores de LE durante a sua construção. Isso é perceptível na forma como a Secretaria de Estado de Educação conduziu as ações políticas no processo de construção do documento supracitado.

Palavras-chave: políticas de ensino, língua estrangeira moderna, educação básica, Estado do Paraná.

CHAGURI, Jonathas de Paula. **Voices of Teaching Policy in Modern Foreign Languages in the State of Paraná, Brazil**. 180 p. M.A. Thesis in Education – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2010.

### **ABSTRACT**

The voices that forward the teaching policy in Modern Foreign Languages in Fundamental Education in the state of Paraná, Brazil, are provided and analyzed. Current investigation concentrates on knowledge that would answer the following initial question: In what manner the elaboration process of State Curriculum Guidelines – Modern Foreign Language – occurred during the final years in government primary teaching in the State of Paraná? Analysis examines the manner political aspects in foreign language teaching policies in the final years in government primary teaching in the State of Paraná were planned as from the principles suggested by the official document, namely, Primary School Curriculum Guidelines – Modern Foreign Language, that monitors teachers' practice and students' knowledge appropriation. Bakhtin's theories were employed to foreground current analysis. Reflections on Bakhtinian concepts on enunciation, dialogism and polyphony ensued. Methodology consists of case study since analysis deals with a specific pedagogical event. Current dissertation is structured on three chapters and presents arguments that would answer or enlighten pathways towards the question proposed above. Chapter One deals with the theoretical and methodological bases so that the interviewed subjects, two teachers of a government school and three auxiliary teachers could be introduced. Bakhtin's theoretical contributions on which discussion and data analysis would be studied are then investigated. Chapter Two deals with the history of Foreign Language teaching in Brazil and investigates the policies of Foreign Language teaching in the state of Paraná. The Third Chapter introduces the stages within the elaboration and systematization process of Curriculum Guidelines – Modern Foreign Language, coupled to an analysis of data from two questionnaires given to the interviewed subjects. The literature employed in current investigation and the voices that articulate the elaboration and systematization process of Curriculum Guidelines – Modern Foreign Language favors the conclusion that the document is an educational proposal that apparently reveals the collective participation of Foreign Language teachers during its construction. This fact may be surmised by the manner the State Education Secretariat administered the policy activities in the construction process of the above mentioned document.

**Keywords:** teaching policies; Modern Foreign Languages; fundamental education; state of Paraná, Brazil.

CHAGURI, Jonathas de Paula. **Las Voces de la Política de Enseñanza de Lengua Extranjera Moderna en la Educación Básica en la Provincia de Paraná, Brasil.** 180 p. Disertación (Maestría en Educación) - Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Mario Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2010.

## RESUMEN

Este trabajo busca investigar las voces que articulan la política de la enseñanza de lengua extranjera moderna en la educación básica en la Provincia de Paraná. Para la realización de este trabajo convergimos nuestra atención en la búsqueda de conocimientos que pudieran ofrecer respuestas para la siguiente indagación inicial: ¿Cómo se dio el proceso de elaboración de las Directrices Curriculares Provinciales - Lengua Extranjera Moderna - en la Enseñanza básica de los años finales de la Red Pública de Enseñanza de Paraná? El objetivo más grande de este trabajo es estudiar y examinar la manera cómo se configuran los aspectos políticos de la política de enseñanza de LE en la enseñanza básica de los años finales de la red pública de enseñanza de la Provincia de Paraná, partiendo de los principios propuestos por un documento oficial el cual nortea la práctica de los profesores y la apropiación del conocimiento por los estudiantes - Directrices Curriculares de Educación Básica - Lengua Extranjera Moderna (DCE-LE). Como embasamiento teórico para la construcción de este trabajo nos apoyamos en las teorías de Mikhail Bakhtin para embasar nuestras reflexiones respecto a los conceptos bakhtinianos de lengua, enunciado, voces, dialogismo y polifonía. Cuanto a la metodología utilizada en el trabajo recorreremos al estudio de caso por tratarse de un trabajo que enfoca un determinado evento pedagógico. Este trabajo está estructurado en tres capítulos, visando presentar argumentos que respondan o alumbren caminos a la pregunta que dirige esta pesquisa. En el primer capítulo presentamos los encaminamientos teórico-metodológicos, cuyo objetivo para este capítulo es presentar las personas entrevistadas para la elaboración de este trabajo que son dos profesores de la red provincial de enseñanza (rede estadual de ensino - PRP) y tres profesoras asesoras (PA), y a continuación, estudiar las contribuciones teóricas de Mikhail Bakhtin que embasará toda la discusión y análisis de los datos de nuestro trabajo. En el segundo capítulo buscamos trazar un recorrido histórico de la enseñanza de LE en la Provincia de Paraná. Finalmente, en el tercer capítulo, presentamos las etapas que configuraron el proceso de elaboración y sistematización de las (DCE-LE), como también todo el análisis de los datos obtenidos partiendo de dos cuestionarios aplicados a los entrevistados de este trabajo. Se concluye así, que por medio de la literatura utilizada en la elaboración de este trabajo y de las voces que articularan todo el proceso de elaboración y sistematización de las DCE-LE, que este documento es una propuesta educacional que revela aparentemente una participación colectiva de los profesores de LE durante su construcción. Esto es perceptible en la manera como la Secretaría de Educación ha conducido las acciones políticas en el proceso de construcción del documento susodicho.

Palabras-clave: políticas de enseñanza, lengua extranjera moderna, educación básica, Provincia de Paraná, Brasil.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1. INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                              | <b>18</b>  |
| <b>2. A LUZ BAKHTIANA PARA AS VOZES DE UMA POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....</b>                         | <b>23</b>  |
| 2.1 ESCLARECIMENTOS METODOLÓGICOS .....                                                                                 | 23         |
| 2.2 LUZ BAKHTINIANA.....                                                                                                | 25         |
| 2.2.1 A Enunciação Enquanto Fator Social .....                                                                          | 33         |
| 2.2.2 A Construção Dialógica do Sujeito Bakhtiniano .....                                                               | 40         |
| 2.2.3 A Polifonia entre as Vozes do "Eu" .....                                                                          | 44         |
| <b>3. CONFIGURANDO A HISTÓRIA: OS SENTIDOS E A POLÍTICA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....</b>                                  | <b>49</b>  |
| 3.1 HISTÓRIA E MEMÓRIAS DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL .....                                                 | 49         |
| 3.2 O MOVIMENTO DOS SENTIDOS DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ESTADO DO PARANÁ .....                                            | 70         |
| 3.3 OS ASPECTOS POLÍTICOS PARA DISCURTIR POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....                                 | 82         |
| <b>4. A CONFIGURAÇÃO DAS VOZES DO DISCURSO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - LÍNGUA ESTRANGEIRA.....</b> | <b>99</b>  |
| 4.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO PARANÁ.....      | 99         |
| 4.2 A APRESENTAÇÃO DAS VOZES DO DISCURSO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....                                    | 109        |
| 4.2.1 Análise do Questionário dos Professores da Rede Pública de Ensino .....                                           | 110        |
| 4.2.2 Análise do Questionário das Professoras Assessoras.....                                                           | 128        |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                     | <b>144</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                | <b>152</b> |
| <b>ANEXO 1 – SÍNTESE DE FLORIANÓPOLIS .....</b>                                                                         | <b>159</b> |
| <b>ANEXO 2 – CARTA DE PELOTAS.....</b>                                                                                  | <b>161</b> |
| <b>ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PRP .....</b>                                                                    | <b>163</b> |
| <b>ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PA.....</b>                                                                       | <b>166</b> |
| <b>ANEXO 5 – QUADRO DE PERGUNTAS/RESPOSTAS DOS PRP.....</b>                                                             | <b>168</b> |
| <b>ANEXO 6 – QUADRO DE PERGUNTAS/RESPOSTAS DAS PA .....</b>                                                             | <b>176</b> |

## LISTA DE QUADROS

|                                                      |     |
|------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – FORMAÇÃO DE CONTRASTE .....               | 93  |
| Quadro 2 – FORMAÇÃO DE CONSTRATE .....               | 94  |
| Quadro 3 – CRONOLOGIA DE ELABORAÇÃO DAS DCE-LE ..... | 108 |



## SIGLAS

CELEM: *Centro de Ensino de Língua Estrangeira*  
CELICEP: *Centro de Línguas do Colégio Estadual do Paraná*  
DEB: *Departamento de Educação Básica*  
DEM: *Departamento de Ensino Médio*  
DCE-LE: *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira*  
DCN: *Diretrizes Curriculares Nacionais*  
DIP: *Departamento de Imprensa e Propaganda*  
ENEM: *Exame Nacional do Ensino Médio*  
ENPLE: *Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras*  
FCE: *First Certificate in English*  
GTR: *Grupo de Trabalho em Rede*  
GTRU: *Grupo de Trabalho da Reforma Universitária*  
LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*  
LE: *Língua Estrangeira*  
LEM: *Língua Estrangeira Moderna*  
MEC: *Ministério da Educação e Cultura*  
MERCOSUL: *Mercado Comum do Sul*  
NRE: *Núcleo Regional de Educação*  
ONGs: *Organizações Não-Governamentais*  
PA: *Professoras Assessoras*  
PCN: *Parâmetros Curriculares Nacionais*  
PDE: *Programa de Desenvolvimento Educacional*  
PR: *Paraná*  
PRP: *Professores da Rede Pública*  
SP: *São Paulo*  
SAEB: *Sistema de Avaliação da Educação Básica*  
SEB/MEC: *Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação e Cultura*  
SEED: *Secretaria de Estado de Educação do Paraná*  
SINAES: *Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior*  
UEL: *Universidade Estadual de Londrina*  
UEM: *Universidade Estadual de Maringá*  
UFPR: *Universidade Federal do Paraná*  
USAID: *United States Agency for International*  
USP: *Universidade de São Paulo*

## 1. INTRODUÇÃO

Existe uma política  
em relação  
ao ensino  
de língua estrangeira?

Maria A. A. Celani, 2000a, p. iv

Ao longo da História, houve várias mudanças no cenário do ensino de Língua Estrangeira (LE) no Brasil. Elas ocorreram não somente na estrutura desse componente curricular das escolas de ensino fundamental e médio, mas também, na estrutura do currículo escolar que sofreu constantes transformações em decorrência dos aspectos políticos, sociais e econômicos.

Quando pensamos em História, é que podemos nos posicionar sobre as determinações e imposições de sentido do ensino de línguas estrangeiras. É na História que podemos romper com os paradigmas, com as linearidades das construções simbólicas, questionar o que está subjetivo, pois ela traz consigo a ambiguidade do que muda e do que permanece.

A História não se organiza pela cronologia, ou seja, não é o tempo cronológico que a determina e organiza, mas ela se organiza pela relação de poder, pela relação de sentidos. É essa relação de poder (política) que determina a escolha de uma língua a ser utilizada numa relação em que “as palavras ganhem sua existência e se concretizem num contexto da enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 23).

Assim, de acordo com o pressuposto acima, é que percebemos a necessidade da realização de estudos que se preocupem com as questões políticas em torno da língua e/ou da LE, rompendo com o paradigma de que a língua não está associada a questões políticas, econômicas e culturais, pois “não existem línguas neutras: todas as línguas estão vinculadas a uma cultura e todo ensino tem implicações ideológicas” (PAES e JORGE, 2009, p. 163). Muitas pesquisas têm sido produzidas no Brasil sobre o ensino-aprendizagem de línguas, contudo são poucos os pesquisadores que têm tratado das políticas de ensino de LE, como Bohn (2000, 1997), Almeida Filho (2001, 2006), Celani (1995, 1997, 2000a, 2000b) e Gimenez (2005a, 2005b).

Embora, no Brasil, haja poucos pesquisadores engajados a discutir as questões a respeito de políticas de ensino de LE, nos últimos anos têm crescido o interesse em se produzir trabalhos a respeito dessa temática. Isso se confirma nas teses de doutoramento produzidas por Souza (2006), Santos (2002) e Oliveira (2003) em sua dissertação de mestrado.

Partindo desta perspectiva é que nos encorajamos em construir um trabalho em torno das questões políticas do ensino de LE, procurando perceber que sua oferta nas escolas de determinado país não acontece sem haver conflitos na disputa de poder entre os países envolvidos no processo de aceitação para o ensino da LE. O momento de decisão pelo ensino de determinada LE é resultante de processo intenso de acordos e/ou imposições políticas, ideológicas e culturais no que cerne à escolha pelo ensino de uma ou de outra LE.

Em contrapartida, para que haja a oferta de uma LE nas escolas de determinado país, deve ser por meio de deliberações, portarias, leis e documentos oficiais regidos pelo governo federal e estadual em que se pautam as deliberações e objetivos que constituem o ensino dela em toda a rede de ensino pública e privada de um país.

Diante disso, particularmente, o governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado de Educação do Paraná - SEED, propôs um novo documento educacional para reger as práticas de ensino do ensino fundamental em todas as áreas do saber – As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado Paraná<sup>1</sup> – documento oficial organizado para subsidiar as estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública.

Em nosso caso, a saber, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira (DCE-LE) propuseram algumas mudanças no ensino fundamental, algumas das quais ainda preocupam certos professores da respectiva área de ensino. As novas implicações das diretrizes curriculares passarão a propiciar alguns princípios voltados ao objeto de estudo da LE – a língua – e o seu conteúdo estruturante – o discurso – que são balizados pela teoria da linguagem do pesquisador russo, Mikhail Bakhtin, sendo este princípio um dos quais diferem de

---

<sup>1</sup> Todas as Diretrizes Curriculares das diversas áreas do saber, em especial, da área do ensino de “Língua Estrangeira Moderna” encontram-se disponíveis no portal educacional do Estado do Paraná por meio do endereço eletrônico <<http://www.seed.pr.gov.br>> no link “Diretrizes Curriculares” da seção “Educadores”.

outros documentos educacionais que norteavam o estudo de conteúdo do aluno na escola e a prática de ensino do professor em sala de aula. Um desses documentos era o Currículo Básico do Estado do Paraná.

Tomando como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997), os quais foram elaborados, apresentados, discutidos e postos em prática por vários educadores do ensino fundamental e médio, e, ao mesmo tempo, questionados por tantos outros educadores do cenário acadêmico, as DCE-LE é um documento que também necessita de olhares curiosos, críticos e reflexivos na busca de entendimento de suas intenções político-pedagógicas.

Partindo dessa perspectiva, fomos conduzidos a elaborar uma pesquisa fundamentada na seguinte pergunta: Como se deu o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna – no Ensino Fundamental nos Anos Finais da Rede Pública de Ensino do Paraná?

Ao adentrarmos à problemática do processo de sistematização das DCE-LE, examinaremos, por meio da História, a posição atual da LE, a fim de demonstrar as intenções político-pedagógicas que permeiam a construção desse documento, a partir das vozes que condicionam todo o seu processo de elaboração.

Por conseguinte, dentro dos limites deste trabalho, objetivamos elaborar um estudo que examine o modo como se configuram as políticas de ensino de LE no Estado do Paraná, a partir das diversas vozes que sancionaram todo o processo de sistematização de um documento oficial que norteia o ensino de línguas.

Assim, ao considerarmos a importância de desenvolver um estudo sobre os aspectos políticos que permeiam as vozes dos professores que participaram de todo o processo de elaboração das DCE-LE, tendo em vista que esse Documento é uma fonte para orientar os trabalhos educacionais no ensino de línguas, faz-se importante o desenvolvimento de uma análise que estude a forma como se constituiu o texto final das DCE-LE a partir das vozes de dois Professores da Rede Estadual (PRP) e três Professoras Assessoras (PA), sujeitos entrevistados deste trabalho, a fim de estudarmos se a versão final do Documento expressa participação coletiva e deliberativa do processo de construção de uma proposta educacional que se orienta para uma ação coletiva na área da educação de Língua Estrangeira.

Para tanto, este trabalho caracteriza-se por ser um estudo de caso, por seu caminho procurar focar determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional. Por essa abordagem, segundo

corroborar Johnson (1992), nos estudos de caso o pesquisador enfoca sua atenção para uma única entidade, um único caso, provindo de seu próprio ambiente profissional.

Portanto, o ponto que justifica o uso do estudo de caso é o estudo profundo dos objetos da pesquisa, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Para a execução da pesquisa obedecemos às funções com que a pesquisa de estudo de caso explora, descreve, formula e explica fatos ou fenômenos, conforme as asserções de Gil (2002).

Antes de colocarmos em prática os fenômenos que serão descobertos durante a coleta de dados, procuraremos buscar subsídios teóricos com base na pesquisa bibliográfica. Ao buscarmos base para elaboração desta etapa, notamos, de acordo com a visão de Cervo e Bervian (2002), que aquela nos possibilita explorar a realidade, procurando aplicar os conhecimentos adquiridos baseados em referências teóricas. Portanto, em termos teóricos, este trabalho toma por base as concepções teóricas de Mikhail Bakhtin, em especial os conceitos de enunciação, dialogismo e polifonia acerca das características que fundamentaram a análise de nosso trabalho.

Assim, após as leituras necessárias, este trabalho estrutura-se com aspectos descritivos e interpretativos que procuram examinar os dados e extrair temas ou questões variadas, com nuances de uma análise qualitativa, buscando indícios de padrões para poder explicá-los, assumindo a característica dos pressupostos bakhtinianos que fundamenta o nosso edifício teórico.

Esta pesquisa constituir-se-á por três capítulos. No primeiro capítulo apresentaremos nossos sujeitos entrevistados e os postulados teóricos que tratam da concepção de enunciado, dialogismo e polifonia, à luz da teoria Bakhtiniana sendo tais conceitos importantes ao nosso trabalho, uma vez que estaremos dialogando com esses fenômenos em nossa análise dos dados. O segundo capítulo, composto por um resgate histórico do ensino de línguas no Brasil, servirá para posteriormente configurarmos os sentidos da LE no Estado do Paraná. Ainda neste capítulo são norteadas as questões políticas de línguas que têm acompanhando o Brasil desde o Império.

No terceiro capítulo, discutiremos o processo de construção das DCE-LE e, em seguida, a partir do quadro de perguntas/respostas, analisaremos os dados obtidos junto aos sujeitos entrevistados deste trabalho para compreendermos todo o processo de sistematização das DCE-LE. Por fim, são apresentadas as

Considerações Finais, pelas quais é realizada uma análise de todo o trabalho, e como não poderia deixar de ser, registramos todas as fontes que foram utilizadas para a elaboração desta pesquisa.

## 2 A LUZ BAKHTINIANA PARA AS VOZES DE UMA POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Todo enunciado – desde a breve réplica até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros. O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro.

Mikhail M. Bakhtin, 2003, p. 295

Para que possamos desenvolver uma trilha dos enunciados concretos em torno das vozes participantes das políticas de ensino de línguas, as quais são concebidas em uma unidade de mundo em múltiplas vozes que participem do diálogo da vida, utilizaremos, como embasamento teórico, as noções bakhtinianas de enunciado, dialogismo e polifonia. Contudo, antes de adentrarmos às discussões teóricas deste trabalho, cumpre-nos esclarecer nosso procedimento metodológico. No segundo momento, então, apresentaremos alguns dados sobre Mikhail Mikhailovitch Bakhtin para que possamos fundamentar este trabalho no que diz respeito ao processo dialógico e polifônico das vozes que constituíram todo o processo de elaboração e sistematização das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna.

### 2.1 ESCLARECIMENTOS METODOLÓGICOS

Para que consigamos correlacionar às vozes que integram o documento oficial (Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna) e dois professores<sup>2</sup> de LE da rede pública estadual, como também, três professoras

---

<sup>2</sup> Por haver um *professor* do sexo masculino em nossa entrevista, utilizamos o gênero masculino plural “professores” para se referir aos dois professores da rede pública estadual de ensino (PRP). Contudo, quando empregamos o termo “professoras”, nos restringimos ao gênero feminino, pelo fato de as três entrevistadas que compõem o nosso segundo quadro de perguntas/respostas serem todas mulheres caracterizadas pelos pseudônimos de professoras assessoras (PA).

assessoras que permearam as discussões e análises das DCE-LE, fez-se necessária a utilização de questionários organizados abertos e/ou fechados, cada qual direcionado aos sujeitos da pesquisa, a fim de que pudéssemos examinar, junto às vozes participantes deste trabalho, o modo como se configurou a participação desses sujeitos na elaboração e participação das DCE-LE que norteia o ensino de língua estrangeira moderna no Estado do Paraná.

Com relação aos sujeitos desta pesquisa, cumpre-nos retratá-los como indivíduos de faixa etária diferenciada, situando-se entre 27 a 52 anos de idade. O nível é socioeconômico médio. Os pseudônimos escolhidos para identificação dos professores foram: Professor da Rede Pública 1 (PRP1) e Professor da Rede Pública 2 (PRP2), para professores da rede estadual de ensino, lotados em duas escolas estaduais, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação de Loanda. Esses professores nos foram indicados pela coordenadora de ensino da área de Língua Estrangeira Moderna do NRE/Loanda, devido ao fato dos mesmos terem participado de todas as fases do processo de elaboração das DCE-LE.

Em relação as Professoras Assessoras das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna, os pseudônimos escolhidos foram: Professora Assessora 1 (PA1), Professora Assessora 2 (PA2) e Professora Assessora 3 (PA3). Tais professoras configuram papéis importantes na elaboração das DCE-LE, pois, as entrevistadas participaram em diferentes etapas no processo de construção do documento. É por isso que escolhemos as PA para compor o quadro de entrevistados de nosso trabalho.

Sendo assim, foi realizada uma entrevista com dois professores da rede estadual de ensino (PRP) e três professoras assessoras (PA) do Estado do Paraná. Para coletarmos os dados para nossa pesquisa, realizamos uma entrevista aberta e outra fechada, pelas quais foram direcionadas 13 questões para os professores estaduais e 11 questões para as professoras assessoras.

Desse modo, conseguimos obter respostas de todos os entrevistados em nossa coleta de dados<sup>3</sup>. Depois de recebidos os questionários respondidos, procedemos à análise qualitativa dos dados, com nuances de um estudo de caso.

---

<sup>3</sup> O questionário aplicado aos professores da rede estadual e às professoras assessoras encontram-se nos anexos 3 e 4 do trabalho.



Os objetivos dos estudos de caso estão centrados na descrição e explicação de um fenômeno único isolado e pertencente a um determinado grupo ou classe. [...] O pesquisador deve determinar seu grau de envolvimento com o(s) envolvido(s) no caso. Se ele próprio estiver incluído no mesmo, deverá ter momentos de aproximação dos participantes e momentos de distanciamento para poder realizar suas reflexões e adquirir diferentes perspectivas de envolvimento (graus de não familiaridade) para produzir múltiplos significados das ocorrências do caso (TELLES, 2002, p. 108).

É por isso que o pesquisador não participou deste estudo como sujeito de pesquisa, por tratar-se de um estudo inicial com foco exclusivo na política de ensino de LE que é configurado a partir das concepções teóricas trazidas à baila pelo pesquisador e pelas vozes do discurso que compõem esta pesquisa. Assim, não houve menções que traçassem paralelos que envolviam pesquisador e sujeito de pesquisa (professores).

## 2.2 A LUZ BAKHTINIANA

Os sujeitos entrevistados (professores entrevistados) que compõem a análise dos dados de nosso trabalho são sujeitos cujo discurso se encontra com o discurso de outras pessoas, ou seja, seus discursos vão se mover por meio das posições sociais que estes indivíduos caracterizam ao remeter suas respostas ao nosso questionário. Por sua vez, neste ato de resposta às nossas perguntas, os entrevistados dialogam com muitos outros enunciados inerentes à sua formação, à sua vida escolar e acadêmica, à sua prática professoral e até a própria DCE-LE. É a partir desses enunciados que precederemos outros. Ao ser instaurada essa cadeia infinita de enunciados entre um “eu e um “tu”, tendo então o dialogismo que se caracteriza como a interação entre o “eu e o “outro(s)”, há a presença da manifestação de diversas vozes que podem ser apresentadas em uma unidade temática: o texto ou o discurso. Conforme alguns recursos linguísticos que são empregados para a sua construção do texto e/ou do discurso, é apresentado o efeito de polifonia ou monofônico. Desta forma, um texto ou discurso é considerado polifônico quando pode ser percebida, em sua estrutura, a presença de algumas

vozes, cada uma expressando o seu ponto de vista acerca do mundo; e monofônico, quando essas vozes são ocultas e aparecem apenas sob a forma de uma única voz.

É a partir dessas questões, polifonia e dialogismo, que vamos desenvolver o aporte teórico desta pesquisa. Portanto, dirigimo-nos a Bakhtin primeiramente para apresentar alguns dados acerca da vida dele para compreendermos quem foi e qual é a importância dos estudos bakhtinianos, para configurarmos o processo de elaboração das DCE-LE e, por conseguinte, tratarmos dos conceitos bakhtinianos (dialogia e polifonia) que fundamentam a discussão deste trabalho. Tais conceitos são essenciais para que possamos configurar uma trilha de enunciados em torno das “vozes” dos professores que participaram de todo o processo de elaboração e sistematização de um documento oficial<sup>4</sup>, que se orienta por uma política de ensino de línguas estrangeiras no Estado do Paraná, a fim de nortear os trabalhos dos educadores do ensino de LE em sala de aula, como também, a apropriação do conhecimento por parte do aluno.

Sendo assim, passamos agora a dialogar com alguns dados acerca da vida deste autor e dos seus estudos. Ao nos aproximarmos dos pensamentos de Bakhtin e de seus pares, percebemos que certas autorias de seus textos tais como: *Freudismo, Marxismo e Filosofia da Linguagem* e *O Método Formal nos Estudos Literários*, receberam originalmente outros nomes autorais em sua publicação. As duas primeiras obras foram publicadas sob o nome de Valentin N. Voloshinov e a última obra, sob o nome de Pavel N. Medvedev. Esta confusa questão de autoria de textos de Bakhtin pode ser esclarecida à luz das contribuições que resgatamos junto às obras que nos foram indicadas até o momento para a composição de nosso trabalho. A contribuição teórica a seguir nos permite fundamentar tal asserção que estamos apresentando.

Depois de trinta anos de silêncio, trabalhos de Bakhtin tinham sido novamente publicados na Rússia em 1963 e 1965, fazendo seu nome voltar a circular nos meios acadêmicos de sua terra natal. Nessa conjuntura o lingüista Viatcheslav V. Ivanov, sem apresentar argumentos efetivos, afirmou que o livro ***Marxismo e filosofia da linguagem***<sup>5</sup> tinha sido escrito por Bakhtin e não por Voloshinov, atribuição de autoria que se estendeu, em seguida, aos outros textos mencionados e a alguns artigos também publicados sob a assinatura

---

<sup>4</sup> Quando nos referimos ao termo “documento oficial,” estamos nos dirigindo a Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna (DCE-LE) no Estado do Paraná.

<sup>5</sup> Grifos do autor.

de Voloshinov e Medvedev (FARACO, 2009, p. 11-12). [grifos do autor]

O fato de os estudos bakhtinianos terem sido originalmente publicados sob autoria de outros intelectuais da época gerou confusão quanto à autoria desses textos. Nenhum argumento convincente ou até mesmo um norte inicial para tal ocorrido foram trazidos em questão para solucionar essa dúvida criada por Ivanov. Contudo, o mais importante, é não perdermos a diversidade do pensamento do grupo, suas múltiplas inter-relações e sua apreciável riqueza. Os três intelectuais (Voloshinov, Medvedev e Bakhtin) tiveram fortes amizades durante “dez anos (1919-1929) num grupo de estudos e partilharam um conjunto expressivo de idéias” conforme Faraco (2009, p. 13), que acabou resultando em uma corrente que ficou conhecida como o *Círculo de Bakhtin*.

A denominação desta corrente que identifica o conjunto da obra dos intelectuais, por meio do nome de Bakhtin, é pelo fato de que ele foi um dos intelectuais que mais produziu dentre os membros que compunham o seu *Círculo*. Antes de tudo, parece-nos viável tratar algumas informações acerca desse grupo. A partir das contribuições de Faraco (2009, p. 13), percebemos que o *Círculo* “trata-se de um grupo de intelectuais (boa parte nascida por volta da metade da década de 1890) que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (à época rebatizada de Leningrado).”

O *Círculo* era constituído por intelectuais de diversas áreas do conhecimento, como o filósofo Matvei Kagan, o biólogo Ivan Kanavae, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev. Pumpianski e, além destes, os três intelectuais que mais configuraram esse *Círculo*: Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

Esses membros que compunham o *Círculo* tinham uma característica própria entre eles – a paixão pela filosofia e a discussão de ideias em torno de filósofos do passado. Insistentemente, o grupo articulava seus debates com autores do seu tempo e com os filósofos do passado. Paralelo a essa paixão, Faraco (2009) nos permite pontuar que outro interesse envolve o *Círculo* em profundas discussões – a paixão pela linguagem. É sob este prisma – a linguagem – que vamos mais adiante

discutir os conceitos de enunciado<sup>6</sup>, dialogismo<sup>7</sup> e polifonia<sup>8</sup>, sendo estes dois últimos conceitos essenciais à análise dos dados de nosso trabalho. No entanto, antes de passarmos para as discussões da produção teórica que alicerça este trabalho, cumpre-nos, ainda, ressaltar alguns dados complementares a respeito de Mikhail M. Bakhtin.

Esse filósofo russo e intelectual nasceu em 16 de novembro de 1895 em Orel, cidade localizada ao Sul de Moscou. Teve formação em estudos literários e atuou como professor entre o período de 1918 a 1920 na Rússia. Após esse período, mudou-se para Vitebsk ali permanecendo até 1924. Outro aspecto a ser mencionado na biografia de Bakhtin é o fato de este intelectual ter sido portador de osteomielite.

Mesmo com certas dificuldades de saúde, Bakhtin manteve sua produção intelectual em pleno exercício até 1929, época em que se mudou para Leningrado. Nesse período, o filósofo russo foi preso e exilado no Cazaquistão, voltando a atuar como professor somente após a Segunda Guerra Mundial. Entretanto, teve formação em estudos literários e tornou-se professor de Literatura do Instituto Pedagógico (depois, Universidade) de Saransk (Mordóvia), onde se aposentou em 1969, passando seus últimos anos de vida na região de Moscou, onde faleceu em 1975.

Bakhtin passou toda a sua vida na União Soviética, cuja visão de mundo é totalmente direcionada e implantada como oficial. Bakhtin sobrepõe-se a essa dicotomia de mundo e passa a apreciar o universo do conhecimento com olhares capazes de apreciar o mundo em sua vasta riqueza e multiplicidade. Por essa razão é que a leitura de textos de Bakhtin traz ao mesmo tempo a realidade da época em que viveu o autor e a dos dias de hoje.

A atualidade que sentimos na leitura de seus livros vem dessa satisfação de ver alguém falando de nosso tempo e nossa vida intelectual como se estivesse fora dela, num ponto e num tempo como os do narrador do romance, ou pelo menos tão tomado ou

---

<sup>6</sup> Pode ser entendido como sinônimo de texto. É o objeto linguístico resultante da enunciação, isto é, da interação entre sujeitos, munidos de determinada intenção, em um contexto social específico. Bakhtin, em sua obra *Estética da Criação Verbal* [ver referência], afirma que o enunciado é emoldurado pela enunciação. É delimitado por duas pausas. Uma que o antecede e outra que o sucede. Antes dele existe o silêncio, depois dele existe um novo silêncio. Os enunciados formam elos na cadeia ininterrupta da comunicação verbal. Diferenciam-se das orações, pois são unidades concretas da comunicação verbal, isto é, existem como parte de uma interação verbal entre sujeitos. A oração é um objeto linguístico apenas, pois não resulta da enunciação, não é emoldurado por ela.

<sup>7</sup> Interação das vozes sociais.

<sup>8</sup> Manifestações de diferentes vozes sociais.

envolvido pelas circunstâncias quanto a maior parte de seus agentes (RONCARI, 2003, p. X).

Dentro dessa perspectiva, a forma de se observar o mundo faz com que compreendamos Bakhtin não como um simples teórico, mais do que isso, é necessário entendermos este intelectual como um pensador, pois só assim é que daremos significados apropriados à contextualização de sua época e nos possibilitaremos compreender que, ao demonstrar o sujeito como portador do conhecimento, este sujeito se faz tão importante quanto o seu caráter social. Logo, as diversas experiências desses sujeitos relacionados à sua variedade geográfica, temporal e social se englobam em um conjunto de indefinidas vozes sociais que são oriundas das suas experiências sócio-históricas desses sujeitos, conforme salienta Faraco (2009).

Escolhemos Bakhtin e estudamos suas ideias não somente por meio de seus textos, mas também, por meio de textos de autores<sup>9</sup> que escrevem sobre ele. Interessamo-nos em suas concepções relacionadas ao dialogismo e polifonia centrando-nos em sua abordagem dialética a partir de suas considerações sobre o caráter ideológico do signo linguístico e da natureza eminentemente semiótica (e ideológica) da consciência.

O caminho que M. M. Bakhtin perpassará em nosso trabalho são os pontos de sustentação da nossa fundamentação teórica, necessária à compreensão das questões acerca da “ideologia” e do “signo” nas ideias deste autor. É por isso que chamamos ao centro de nossa discussão teórica as vozes (sujeitos entrevistados) das DCE-LE. Compreendemos, como Bakhtin, que essas vozes são tecidas por palavras a partir de suas posições sociais que se condicionam para um “outro”; logo, é o outro que formula novos enunciados propiciando a interação verbal enquanto fenômeno social. É nesse sentido que surge a necessidade da linguagem, para buscar a interação verbal de nossos sujeitos entrevistados em suas relações sociais, permitindo-nos então, pelas suas posições sociais, a análise dos dados que configuram o quarto capítulo deste texto. Entretanto, antes de materializarmos as vozes das DCE-LE, faz-se necessário voltarmos ao conceito de linguagem produzido pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin a fim de que nos seja permitida uma

---

<sup>9</sup> Faraco (2009), Brait (2003, 2005), Barros (2003, 2005) e Fiorin (2003).

sustentação teórica para a discussão deste trabalho, bem como, da composição da análise dos dados.

Contudo, como não poderia deixar de ser, abordaremos a forma como Bakhtin compreende o que é “ideologia” e “signo” para, posteriormente, dialogarmos com os conceitos bakhtinianos<sup>10</sup> que servirão como aporte teórico, para examinarmos o modo que se deu o processo de elaboração e sistematização das DCE-LE, tendo como dados empíricos as vozes que participaram da confecção de tal documento.

Na concepção bakhtiniana, a língua é heterogênea<sup>11</sup>, suscetível a mudanças históricas, sociais e culturais. Isso ocorre porque o que se é valorizado é a fala, a enunciação<sup>12</sup> que afirma a natureza social e não-individual da língua. Conforme nos permite salientar, Bakhtin (2006) nos leva a compreender que a língua e ideologia não podem ser concebidas separadamente, ou seja, estão sempre imbricadas. O significado da palavra *ideologia* ou *ideológico* adquire, nos textos produzidos pelo Círculo de Bakhtin, uma significação diferente da que estamos acostumados a conceituar.

A ideologia, no Círculo, comporta várias esferas ideológicas, que identificam áreas da produção intelectual humana: a arte, a ciência, a moral, a ética, a filosofia, a religião, etc. Cada campo da criatividade ideológica ou esfera ideológica tem signos específicos com que Bakhtin (2006) se refere à exterioridade e, portanto, um modo peculiar de representá-la, ou seja, vemos que Bakhtin conceitua ideologia enquanto produto ideológico que “reflete e refrata” outra realidade que lhe é exterior. A questão da ideologia faz-se necessária ao nosso estudo, tendo em vista o encaminhamento para compreendermos o modo com que se configurou o processo de elaboração e sistematização das DCE-LE a partir das vozes dos sujeitos entrevistados e do arcabouço teórico utilizado neste trabalho.

A *ideologia* em Bakhtin não deve ser compreendida de valores e intenções negativas, mas como uma área da expansão da criatividade intelectual/cultural

---

<sup>10</sup> Dialogismo e Polifonia são conceitos que serão tratados nos próximos itens deste capítulo e, também, conceitos importantes para a análise dos dados.

<sup>11</sup> É quando o enunciado não é único, ou seja, formado por uma única voz, mas atravessado por posições discursivas diferentes que o constituem. Um mosaico de vozes que ecoam no dizer do sujeito.

<sup>12</sup> É o processo que dá origem ao enunciado. Envolve a língua, os sujeitos e as condições sócio-históricas e ideológicas que os envolvem no momento em que um enunciado emerge, no ato em que a intenção enunciativa do falante se concretiza, assume a sua materialidade lingüística.

humana. As bases para os estudos do conhecimento científico, da literatura, da religião, da moral e outros não podem ser estudadas separadamente da realidade concreta que as abriga. Por isso os signos são intrinsecamente ideológicos, ou seja, jamais os signos poderão ser estudados separadamente de suas realidades. A citação a seguir apresenta uma possibilidade de compreensão em torno da questão do signo.

A significação só pode pertencer ao signo – sem o que, ela se torna uma ficção. A significação constitui a expressão da relação do signo, com uma outra realidade, por ela substituível, representável, simbolizável. A significação é a função do signo, [...] o signo é uma unidade material discreta, mas a significação não é uma coisa e não pode ser isolada do signo como se fosse uma realidade independente, tendo uma existência à parte do signo (BAKHTIN, 2006, p. 52).

Os signos são parte concreta e totalmente objetiva da realidade prática dos seres humanos e são criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão “entre” seres socialmente organizados. O signo é ideológico em função das estruturas sociais; a palavra existe e articula-se nas relações sociais travadas pelos indivíduos, ou seja, neste estudo, as palavras que caracterizam as respostas de nossos professores entrevistados só ganharão sentido porque a palavra é ativa e está sempre mudando. Ela não está limitada a uma única só consciência, a uma só voz. Ela tem vida quando passa de boca em boca. Logo, compreendemos, como Bakhtin, que a palavra é dialógica e deve estar inserida num contexto social e no universo da tensão humana em que ela atua. Se a ideologia se modifica, acontece uma alteração na língua que pode sugerir mudança nas ideias, nas representações, na consciência. Os signos são dialéticos, dinâmicos, vivos; não se apresentam como algo estático.

Nesta perspectiva, todo e qualquer signo, todo e qualquer enunciado encontram-se localizados profundamente em uma dimensão ideológica (literatura, política, arte, etc.) e, ao serem interpretados pelo ser humano, tomam sentido de caráter valorativo com que o sujeito concebe a significação.

De acordo com as asserções de Bakhtin (2006), podemos perceber que a *ideologia* se expande para a busca de uma compreensão da noção de valor, de forma intrínseca, no próprio ser humano. Por essa razão, a noção de “dialogismo”

está relacionada à dinâmica do processo de interação das vozes sociais e, neste caso, estas vozes se caracterizam por serem as vozes dos professores entrevistados que se entrecruzam e que, neste processo de se relacionarem entre si, se subsistem em torno do “todo social” a partir das diversas multiplicidades dialógicas.

Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão entre seres socialmente organizados; não podem, assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado, ou determinados apenas por um sistema forma abstrato. Para estudá-los, é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhes dão significação.

Esta chave é a filosofia do signo, a filosofia da palavra, enquanto signo ideológico por excelência. O signo ideológico é o território comum, tanto do psiquismo quanto da ideologia; é um território concreto, sociológico e significante. É sobre este território que se deve operar a delimitação das fronteiras entre a psicologia e a ideologia. O psiquismo não deve ser uma réplica do universo, e este não deve servir como simples indicação cênica acompanhando o monólogo psíquico (BAKHTIN, 2006, p. 58).

Por isso é que os estudos bakhtinianos trazem contribuição maior aos estudos da linguagem, contemplando a dinamicidade da língua, pois, conforme os estudos de Bakhtin, é a palavra que vai sendo remetida a um novo dizer, em um processo de ir e vir de um enunciado remetendo a outro, sem haver, desse modo, limites para o contexto dialógico, que faz com que cada palavra venha com um novo aspecto de resposta e uma tomada de posição em relação ao já dito, movendo o universo de sentidos.

É, portanto, no confronto que as vozes se instauram e vão replicar vozes remanescentes de outros discursos carregados por desejos e valores, nesta infinita cadeia de enunciado. Por isso, será perceptível, à luz da teoria bakhtiniana, que as vozes que compõem o texto final das DCE-LE são vozes sociais oriundas das experiências sócio-históricas que se movem em um universo de sentidos. Assim, esse mover faz com que aquelas se entrecruzem, propiciando “o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante” como nos corrobora Faraco (2009, p. 57).



Vale ressaltarmos, neste momento, que as concepções bakhtinianas foram escolhidas como aporte teórico nesse trabalho pelo fato de este intelectual poder nos auxiliar na compreensão das vozes e dos discursos que geram os enunciados a respeito do processo de elaboração de um documento oficial do Estado do Paraná. Por isso, passamos agora a conceituar os princípios da enunciação, dialogismo e polifonia que se tornam essenciais para o nosso trabalho.

### 2.2.1 A Enunciação Enquanto Fator Social

O desenvolvimento inicial da ciência que procura entender os fenômenos da linguagem é a Linguística. Apesar de existir um interesse antigo, há mais de 2 mil anos, pela estrutura e o uso da língua, só recentemente surgiram tentativas de se entender cientificamente o fenômeno da linguagem.

A linguagem humana se mostrou extremamente complexa, muito mais do que a maioria das pessoas acredita. A Linguística tem que usar a língua para descrever a si mesma, o que é extremamente difícil. As outras ciências utilizam a língua para lidar com outros fenômenos. Assim, em vários estudos da área em questão encontramos Bakhtin que se dedicou, ao longo de sua vida acadêmica, a diversas áreas científicas como: biologia, matemática, física, linguística. Sem dúvida, ele é um teórico com um respeitado conhecimento filosófico e científico e que influenciou e continuará influenciando diversas áreas do saber científico.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*<sup>13</sup> se encontra a teoria de linguagem e do dialogismo. Nesta obra, Bakhtin concebe a linguagem não só como um sistema abstrato, mas também, integrante de uma criação coletiva, pela qual o homem e a linguagem são inseparáveis. Em seus estudos, este filósofo russo nos leva a entender que o outro é imprescindível na construção do nosso “eu”; assim, a linguagem é integrante de um diálogo entre o “eu” e o “outro”, isto é, ela é percebida a partir de uma concepção dialógica. É por isso que a relação entre os sujeitos entrevistados desta pesquisa e o pesquisador se dá em uma interação social, que reflete a palavra do “eu” (professores entrevistados) e a palavra do “outro”

---

<sup>13</sup> A referida obra, cuja tradução em Língua Portuguesa foi editada em 2006, 12ª edição e constitui o fundamento teórico deste trabalho, foi escrita em 1929.

(pesquisador), em duas faces, pela quais, junto aos dispositivos teóricos de Bakhtin (2006, p. 113), vemos que:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

O eixo que constitui a centralidade de todo o pensamento de Bakhtin caracteriza-se pela interação verbal, e, de certo modo, também pelo caráter dialógico e polifônico. Essa caracterização da interação verbal resulta na abordagem histórica e vida da língua e o tratamento sociológico das enunciações. A língua pode ser vista, em Bakhtin, como um fenômeno social, histórico e ideológico, conseqüentemente, “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN, 2006, p. 181). Por conseguinte, é neste autor que percebemos que a língua está vinculada a um conteúdo ideológico, a um uso prático e que, de certa forma, seus signos são variáveis e flexíveis e possuem caráter mutável, histórico e polissêmico.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída - graças à língua materna - se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2006, p. 108).

É preciso que a palavra resulte não só de processos físicos, mas também fisiológicos e psicológicos e, sobretudo, deve ser inserida na interação social. Por essa razão, é que entendemos que os professores entrevistados constituem seus discursos em uma situação histórica, e, por ser histórica, ela é concreta, caracterizando o sentido de seus discursos por meio da interação verbal, produzindo, então, sentido a suas respostas no modo como se deu o processo de elaboração das DCE-LE.

Um aspecto importante a mencionar é que Bakhtin fez duras críticas a duas grandes principais correntes linguísticas. A primeira ele chama de *subjetivismo idealista*, que se iniciou com destaque de William Humboldt. Essa corrente linguística vê a língua como um processo criativo, atribuindo-a basicamente a indivíduos isolados.

Interessa-se pelo ato da fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação lingüística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo lingüista e pelo filósofo da linguagem. Esclarecer o fenômeno lingüístico significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual (BAKHTIN, 2006, p. 74).

A segunda corrente denomina-se *objetivismo abstrato* representado principalmente pelo pensamento saussuriano. Esta corrente vê a língua como um sistema abstrato, constituído por formas fonéticas, lexicais e gramaticais que, assim, garantem a unicidade e a normatização de uma língua.

O centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, ao contrário, no *sistema lingüístico*, a saber, o sistema das formas fonéticas, gramáticas e lexicais da língua. [...] A língua é um arco-íris imóvel que domina este fluxo. Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços *idênticos*, que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais –, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade (BAKHTIN, 2006, p. 79). [sem grifos nossos]

Outro aspecto que faz Bakhtin discordar das duas correntes linguísticas se refere à natureza da enunciação. Sendo a fala um ato individual, conseqüentemente, a língua não dependerá do sujeito falante, e, posteriormente, a fala se oporá à língua tal como o indivíduo se opõe ao social. É por isso que este raciocínio de que a fala se opõe ao sujeito é negado por Bakhtin, já que a fala é construída socialmente entre dois ou mais indivíduos sendo a palavra remetida um ao outro. Deste modo, Bakhtin (2006) mostra que *subjetivismo idealista* considera a enunciação monológica a partir das condições psíquicas do falante e o *objetivismo abstrato*, que rejeita a

enunciação como ato individual. Portanto, como assevera Bakhtin (2006, p. 128), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”.

É perceptível nos pressupostos bakhtinianos que a língua é constituída pela interação verbal entre falantes, sendo concretizada pelas enunciações. O filósofo russo concebe o homem como um ser histórico e social, que compreende a linguagem por meio de uma perspectiva da situação concreta, considerando a enunciação e o contexto. Assim, por meio do dispositivo teórico de Bakhtin (2006, p. 116), somos capazes de dizer que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o interlocutor.” Desta forma, compreendemos que a enunciação resulta da interação dos indivíduos que estão inseridos na sociedade. Por sua vez, neste estudo, vemos que os indivíduos podem ser caracterizados como o pesquisador e os professores entrevistados. Quando o pesquisador articula as perguntas aos professores entrevistados para uma busca de enunciado concreto, na relação entre o “locutor e o “outro”, ele assume o caráter de “locutor” e os professores entrevistados, o caráter de “interlocutor(es)”, sempre mediados em uma posição intercambiável. Deste modo, já que as posições que os indivíduos integram em uma interação verbal são posições intercambiáveis, os professores entrevistados passam a ser “locutores” quando respondem ao questionário do pesquisador, e o pesquisador torna-se o seu “interlocutor”, já que suas posições não são fixamente determinadas na formação do enunciado. A respeito dessa temática, buscamos em Bakhtin (2003, p. 296-297) os dispositivos que sustenta nossa discussão.

Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Os enunciados não são indiferentes entre si e nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns aos outros. Esses reflexos mútuos lhe determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva.

É nessa relação entre dois indivíduos no contato entre a língua e a realidade concreta, pelo enunciado, que a palavra pode expressar um juízo de valor, uma significação, uma expressividade.

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado (BAKHTIN, 2006, p. 116).

O significado é constituído no discurso que envolve os participantes<sup>14</sup>, a situação imediata<sup>15</sup> ou o contexto mais amplo<sup>16</sup>. Contudo, um aspecto importante deve ser levado em consideração para que tudo isso se configure, pois, se atribui à *palavra*<sup>17</sup> uma função pela qual o interlocutor tem uma importância muito grande.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o produto da *interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro* (BAKHTIN, 2006, p. 117). [grifos do autor]

Portanto, como já foi dito anteriormente, a palavra tem duas faces: é determinada por quem fala e para quem se fala, assim, é o território comum do locutor e do interlocutor, pois está sempre carregada de um conteúdo e/ou de um sentido ideológico ou vivencial, e, desta forma, de acordo com as asserções de Bakhtin (2006, p. 99), “compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.”

A enunciação é, portanto, dependente de dois indivíduos, em nosso caso particular, do pesquisador e dos professores entrevistados que também dependem da sua própria situação, pois Bakhtin (2006, p. 116) prova que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.” Por conseguinte, a interação verbal é a chave da realidade fundamental da língua que se realiza na e pela enunciação.

<sup>14</sup> Professores entrevistados e o pesquisador.

<sup>15</sup> Um questionário aplicado como instrumento de coleta de dados para uma investigação científica.

<sup>16</sup> As esferas (arte, filosofia, religião, política, ética) em que se constroem os discursos do locutor e do interlocutor.

<sup>17</sup> Um aspecto importante a ressaltar é que “palavra” não está sendo empregada no seu sentido lexical, mas, sim, discursivo.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 127). [sem grifos nossos]

Outro aspecto importante a mencionar, ao qual Bakhtin se opõe, é o caráter monológico e neutro da língua por acreditar que esta não reflete as relações dialógicas dos enunciados, já que não é subjetivismo idealista, nem objetivismo abstrato, mas sim, uma interação verbal.

As relações entre enunciados são sempre condicionadas pela resposta potencial do outro. O enunciado é um elo da corrente da comunicação verbal, sob um prisma social, e, desta forma, de conteúdo ideológico. Sua estrutura é determinada pelo contexto social, “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”, conforme salienta Bakhtin (2006, p. 125). O enunciado é sempre uma resposta a um enunciado anterior.

O locutor mantém relação não só com objeto da enunciação<sup>18</sup>, como também, com os enunciados dos outros<sup>19</sup>, pois qualquer enunciado está em busca de uma resposta, de uma ação do outro. Quando o locutor espera uma resposta do seu destinatário, ou seja, do outro, este passa a ser participante ativo na cadeia discursiva e, conseqüentemente, o enunciado é construído com uma finalidade voltada a sua resposta. Isso tudo se confirma quando Bakhtin (2006, p. 117) enuncia que “através da palavra do outro, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade”. O locutor molda o seu enunciado a partir do enunciado do outro, sendo assim, uma intenção enunciativa é sempre mediada pelas intenções dos outros. Por essa razão afirmamos anteriormente que os professores entrevistados assumem a posição de “locutores” quando respondem às perguntas do pesquisador. O pesquisador é o “interlocutor” que passa a dialogar

---

<sup>18</sup> Ao nos referirmos ao termo “objeto de enunciação”, neste estudo em particular, o compreendemos como o referente, ou seja, sobre o que se fala. Neste caso é a participação dos professores no processo de elaboração das DCE.

<sup>19</sup> Bakhtin nos permite afirmar que cada palavra remete a um novo dizer, conseqüentemente, cada palavra dita é um ir e vir de um enunciado remetendo a outro, que, por sua vez, vem com novo aspecto de resposta e tomada de posição em relação ao já dito, é assim que se move o universo de sentidos. É assim que colocamos ao leitor o entendimento do que seja “enunciado dos outros” para este trabalho.

com muitos outros enunciados inerentes à formação, à vida escolar e acadêmica, aos livros didáticos que seus entrevistados utilizam e à própria DCE-LE. Os entrevistados, assim, não expressam o que eles pensam ao dialogar com seu “interlocutor” (pesquisador), mediados pelo questionário aplicado por este. Ao contrário, os professores entrevistados constroem um mosaico de enunciados advindos de outras enunciações objetivando dizer aquilo que eles imaginam que o pesquisador gostaria que eles dissessem. Algo como a resposta certa.

É nesta perspectiva que Bakhtin ressalta o papel ativo do outro no processo de interação verbal e evidencia a relação dialógica que permeia os enunciados, pois, conforme este filósofo russo nos leva a compreender em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, todo enunciado é acompanhado de um posicionamento do ouvinte que imediatamente se torna o locutor. Sendo assim, o pesquisador assume papel importante nessa relação discursiva, pois sua posição faz com que um novo enunciado seja construído a partir das respostas dos professores pesquisadores, constituindo, então, um universo novo de sentidos que remeterá a um novo enunciado que possibilitará ao trabalho uma contribuição e/ou um norte inicial a outros enunciados em torno dos estudos da política de ensino de LE.

O enunciado é uma atividade real de comunicação, delimitado pela alternância dos sujeitos falantes e que termina por uma transferência da palavra ao outro. Portanto, todo enunciado é um diálogo, não somente em uma comunicação verbal, mas em todo tipo de comunicação, pois, segundo salienta Rojo (2000), a língua, tanto *oral* quanto *escrita*, é reconhecida como “enunciação”, como “discurso”, isto é, como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve é um sujeito, que, em determinado contexto social e histórico, interage como um interlocutor, também ele um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação.

Além de construir seu conhecimento e domínio do sistema ortográfico, Rojo (2000) afirma que o aprendiz da língua escrita também deve construir o conhecimento e o uso da escrita como *discurso*, isto é, como atividades reais de enunciação necessária e adequada a certas situações de interação e concretizada em uma unidade estruturada – o texto – que obedece à regra discursiva própria - sendo produto de uma atividade discursiva em que alguém diz algo a alguém. Assim, concluímos que toda enunciação é um diálogo, tanto na oralidade, quanto na

escrita, pois ambos ocorrem em um processo de comunicação sem interrupção decorrente da dupla expressão do enunciado.

### 2.2.2 A Constituição Dialógica do Sujeito Bakhtiniano

Sem dúvida, o tema dominante em Bakhtin é o dialogismo. Todo discurso se constitui de uma fronteira do que é seu e daquilo que é do outro. Esse princípio é denominado dialogismo. Conforme os apontamentos de Brait (2005), Bakhtin postula a produção e compreensão de todo enunciado no contexto dos enunciados que o precederam e no contexto dos que o seguirão. Portanto, cada enunciado ou palavra nasce como resposta a um enunciado anterior e espera, por sua vez, uma resposta sua.

Neste contexto, utilizando dos estudos bakhtinianos, compreendemos que a palavra procede de alguém e se dirige para alguém, ela se orienta em função de um interlocutor. De acordo com as asserções de Bakhtin (2006, p. 117), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” A partir da concepção da linguagem enquanto interação é que nasce o dialogismo e as implicações bakhtinianas mostram que o diálogo é o princípio constitutivo da linguagem, isto é, a linguagem está impregnada de relações dialógicas.

O conceito de diálogo e a noção de que a língua, tanto na modalidade oral ou escrita, é sempre um diálogo, passa a ser, portanto, uma relação dialógica que pressupõe uma linguagem, mas que não existe no sistema da língua, como afirma Bakhtin (2003). O dialogismo é a característica do funcionamento discursivo em que se encontram presentes várias instâncias enunciantes. Assim, três elementos compõem o diálogo: o falante, o interlocutor e a relação entre os dois. Neste caso, em uma relação de respostas aos questionamentos apresentados aos sujeitos entrevistados, o “falante” são os professores entrevistados, o “interlocutor”, o pesquisador, e, entendida a relação entre esses dois indivíduos, ocorre o diálogo.



A língua<sup>20</sup> sempre será vista como o produto de interação entre os sujeitos. A noção de diálogo, conforme postula Bakhtin (2003), é contrastada com a ideia de monólogo, pela qual os enunciados podem ser proferidos por uma única pessoa ou entidade. O filósofo russo distingue o monólogo do diálogo a partir do conceito de vozes<sup>21</sup> (polifonia). O diálogo é constituído por duas ou mais vozes, enquanto que o monólogo é constituído por somente uma voz e não reconhece a palavra do outro, considerando a si mesmo e ao seu objeto como discurso. Por outro lado, o diálogo leva em conta a palavra do interlocutor, como também, as condições concretas da comunicação verbal. É sob este prisma que pretendemos analisar os dados do trabalho. É a partir das vozes dos professores entrevistados que vamos interpretar, explorar e examinar as condições pelas quais as vozes das DCE-LE foram colocadas no processo de elaboração de tal documento.

Os professores pesquisadores, ao responderem às perguntas do pesquisador, ao mesmo tempo se constituem de uma postura de enunciadador, como também, de coenunciador, pois não seria possível aos entrevistados enunciarem respostas sem se colocarem no *lugar do outro* (pesquisador), antecipando suas posições para poder refutá-las, negociando ou não com o outro na direção de transformar suas opiniões, seus valores.

O sujeito emerge do outro, ou seja, a voz dos professores entrevistados se compõe a partir da interação com o outro (o pesquisador) sendo mediada pelo questionário e, por essa razão, é dialógica a voz porque o seu conhecimento é fundamentado no discurso que eles produzem.

As ideias de Bakhtin sobre o homem e a vida são caracterizadas pelo princípio dialógico. Assim, a dialogia é o confronto das entoações e dos sistemas de valores que posicionam as mais variadas visões de mundo dentro de um campo de visão, isto é, na vida agimos, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência. Levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar a outrem. Por isso, os professores entrevistados, ao serem enunciadadores de suas respostas, também foram coenunciadores em face dos valores que são atribuídos ao outro. Portanto, os entrevistados, ao enunciarem suas

---

<sup>20</sup> Compreende-se que a *língua* abarca as ideias, juízos de valores, sujeitos falantes, dentre outros.

<sup>21</sup> O *conceito de vozes*, denominado em Bakhtin como “polifonia”, será discutido na próxima seção – 2.2.3 – deste capítulo.

respostas ao pesquisador, se constituíram em uma relação dialógica entre o seu próprio “eu” e o “outro” sendo os pesquisados dessa interação. Logo, as respostas dos professores entrevistados são palavras que precederam a outros enunciados com um novo sentido dialógico, permitindo-nos configurar o modo com que se deu o processo de sistematização e elaboração das DCE-LE.

Como não poderia deixar de ser, observamos duas noções básicas de dialogismo presentes nos pressupostos de Bakhtin. A primeira denomina-se de diálogo entre interlocutores e a segunda, de diálogo entre discursos. Em nossas palavras, a interação ou diálogo entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem: é na relação entre sujeitos que se constroem a significação das palavras, o sentido do texto e os próprios sujeitos. Como o diálogo se constrói socialmente, pressupondo pelo menos dois interlocutores cujos discursos são impregnados de influências do contexto em que vivem e se relacionam, o diálogo entre esses discursos acaba sendo inevitável.

A partir desta perspectiva, o dialogismo é um princípio constitutivo da linguagem e uma condição de sentido do discurso, pois, conforme as contribuições teóricas de Bakhtin (2006, p. 123), “o discurso não é individual tanto pelo fato de que ele se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; como pelo fato de que ele se constrói como um diálogo entre discursos, isto é, mantém relações com outros discursos”.

Como já dito anteriormente, o diálogo é a chave para interação entre indivíduos que se influenciam por meio da linguagem, pois é pela relação com o *outro* que o *eu* é constituído como ser social e histórico. Por isso é que os estudos de Bakhtin vão além da concepção monológica de mundo e defendem com exatidão a abordagem dialógica, pois, de certa forma, ao contrário do monologismo que possibilita somente um lugar aos indivíduos e estruturas sociais, o dialogismo privilegia as interações do sujeito falante nos contextos sócio-culturais.

Segundo salienta Brait (2005), o dialogismo é uma reafirmação da natureza sociocultural do enunciado, pela qual, ao mesmo tempo em que há uma negociação com o interlocutor, o indivíduo recebe influências deste interlocutor, as quais propiciarão interferência na estrutura e na organização do enunciado. Assim sendo, os professores entrevistados apresentam em suas respostas aferidas ao questionário, uma organização de enunciado que se manifesta a partir da interação

em que se estabelece com o outro (pesquisador) remetendo, então, a um novo enunciado que procederá a outros enunciados, por sua vez, pelo pesquisador.

Não podemos deixar de mencionar, significativamente, que Bakhtin contribuiu para os estudos do *texto* e o *discurso*, pois, corroborando as suas concepções, Rojo (2000) salienta que qualquer *texto* é duplamente dialógico porque apresenta uma relação dialógica entre os interlocutores e outra ação dialógica com outros textos. Sendo assim, o discurso é *fruto* de uma relação também dialógica, que se constrói pelo diálogo entre sujeitos falantes (dialogismo) e por meio do diálogo com outros discursos (intertextualidade).

A questão de *texto* como enunciado advém de Bakhtin com referência ao estudo intitulado “A questão dos gêneros discursivos”, datado em 1952-1953 e que aparece na obra *Estética da Criação Verbal*, em 1979<sup>22</sup>, que, no Brasil, encontra-se traduzida do russo ao português em duas edições, a primeira publicada em 1992, e a segunda, em 2003.

Sem dúvida, entendemos que o dialogismo é um espaço de interação entre o *eu* e o *outro*, pois tanto no texto quanto no discurso o *eu* e o *outro* se constituem em uma interação entre esses indivíduos. E sob esse aspecto, portanto, que as noções de emissor e receptor passam a configurar um novo cenário, pois, ao invés de se constituírem apenas como agentes de emissão e recepção de mensagens, os interlocutores passam a ser vistos como seres sociais que se constituem pelas interações sociais de que participam. Apoiado então nas ideias bakhtinianas, o dialogismo manifesta-se por meio da interação verbal entre o locutor e o receptor do texto e por meio da intertextualidade no interior do texto. Dialogismo é, então, o diálogo entre os discursos, isto é, o discurso de um indivíduo é constituído por vários discursos que se situam em um contexto social.

É por isso que, quando os professores entrevistados, ao responderem o questionário aplicado a eles pelo pesquisador, demonstram que suas posições sociais vão se movendo no interior de seus discursos, mostrando que suas respostas não se materializam como professores entrevistados, mas, a partir de tais posições sociais, como: professor universitário, professor estadual, professor pesquisador, professor atualizado, dentre outros.

---

<sup>22</sup> Ver referência.

O dialogismo, na perspectiva bakhtiniana, reconhece a necessidade de darmos conta da presença do outro com que uma pessoa está falando, pois, corrobora Barros (2003, p. 02-03), “só se pode entender o dialogismo interacional pelo deslocamento do conceito de sujeito. O sujeito perde o papel de centro e é substituído por diferentes (ainda que duas) vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico”. Por essa razão é que já esclarecemos, no início deste capítulo, que é a partir do papel do indivíduo na interação verbal que se constitui a sua posição como “locutor” ou “interlocutor” já que são posições sempre intercambiáveis. Por conseguinte, a compreensão do sentido e da significação do enunciado perpassa pela questão do dialogismo.

Mediante as considerações até aqui discutidas, ao elucidarmos a noção dialógica a partir das ideias bakhtinianas é que passamos, então, a discutir o conceito de vozes que é essencial para configurarmos a compreensão de nosso trabalho.

### 2.2.3 A Polifonia entre as Vozes do “Eu”

Outra importante noção bakhtiniana estreitamente ligada ao dialogismo denomina-se de polifonia, que nos leva a perceber a impossibilidade de contarmos com as palavras como se fossem signos neutros, transparentes, já que elas são afetadas pelos conflitos históricos e sociais que sofrem os falantes de uma língua.

Na obra *Problema da Poética de Dostoiévski*<sup>23</sup>, de 1929, foi que Bakhtin usou a palavra *polifonia* – uma metáfora musical para poder se referir à pluralidade de vozes que podem manifestar-se em uma mesma obra. Bakhtin entende que na obra do escritor russo Dostoiévski há a presença de várias vozes, e, com isso, parece haver uma impressão de tratar-se não de um autor e artista, que escrevia novelas e romances, mas sim, de uma série de discursos filosóficos de vários autores e pensadores. Explica Bakhtin (2005, p. 4):

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a

---

<sup>23</sup> Ver referência.

multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência uma do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências eqüipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade.

O diálogo é extremamente importante na construção estrutural do romance de Dostoievski, onde não só encontramos sujeitos falantes, mas, acima de tudo, sujeitos que têm uma ideologia própria e independência do autor, podendo, assim, manifestar livremente suas diferentes visões de mundo.

Os estudos de Bakhtin têm despertado os interesses de estudiosos em toda parte do mundo, inclusive no Brasil. Das concepções teóricas desse filósofo russo, o que mais tem sido analisado pelos estudiosos, sem dúvida, são os gêneros discursivos, o fenômeno do dialogismo da linguagem e o fenômeno da polifonia. Segundo as contribuições de Barros (2003), as leituras, muitas vezes fragmentadas das obras de Bakhtin, resultam em interpretações errôneas acerca das categorias literárias e linguísticas elaboradas por ele, dentre as quais se destaca a polifonia.

Pelas características de pluralidade<sup>24</sup> e de alteridade<sup>25</sup> que circundam as trocas discursivas, Bakhtin insiste na intertextualidade dos discursos, pela qual todos os enunciados estão marcados por diferentes vozes provenientes de diversos falantes e contextos. O termo “voz” foi escolhido por Bakhtin para se dirigir à consciência falante presente nos enunciados. Uma importante característica da consciência falante configura-se na carga de um juízo de valor, de uma visão de mundo carregada por ela, ou seja, “a emoção, o juízo de valor, a expressão são coisas alheias à palavra dentro da língua, e só nascem graças ao processo de sua utilização ativa no enunciado concreto” (BAKHTIN, 2003, p. 321).

Conforme salienta Brait (2003), o termo *voz* nas concepções bakhtinianas é definido como a *personalidade do falante*, isto é, a *consciência do falante*. Portanto, a construção de um enunciado é constituída a partir de determinado ponto de vista por meio de diversas consciências falantes ou vozes. É importante ressaltarmos que Bakhtin contrapõe-se ao discurso monológico por se tratar de um discurso que se constitui apenas por uma única voz. No entanto, ao referir-se ao discurso heteroglóssico e/ou polifônico constituído por diversas vozes, o filósofo russo nos

---

<sup>24</sup> Refere-se à multiplicidade de vozes.

<sup>25</sup> Refere-se à aceitação e percepção dos valores do outro.

leva a compreender que as estas vozes que coexistem neste discurso advêm de outros tipos de discursos, de outros contextos comunicativos.

Vemos que, para Bakhtin (2006), todo enunciado de um sujeito falante é o local onde as forças se encontram. Diante disso, os discursos são moldados a fim de que se tornem, em parte, a palavra do sujeito, em parte, a palavra do outro. É pelos discursos utilizados pelos sujeitos falantes que temos o discurso monofônico e o discurso heteroglóssico ou polifônico. Na denominação de ambos os discursos, percebemos que o primeiro (monofônico) abafa as outras vozes, já o segundo (polifônico) propicia um entrelaçar de diferentes vozes que o constituem. Há uma pluralidade de vozes no discurso polifônico e estas coexistem pelo caráter dialógico das práticas discursivas, isto é, as relações dialógicas entre discursos são visivelmente perceptíveis. Por outro lado, no discurso monofônico, percebe-se que são ocultadas as relações dialógicas por de trás de um único discurso, ou seja, de uma única voz.

A diferença entre o discurso monofônico e polifônico é visivelmente caracterizada em algumas obras literárias de escritores clássicos como Cervantes, Shakespeare e outros. Em consonância com os escritos bakhtinianos, podemos identificar alguns indícios do discurso polifônico desses autores clássicos, contudo, é somente em Dostoiévski que há afirmação plena da polifonia, já que, nas obras de tais escritores, não há uma polifonia totalmente constituída. A respeito dessa temática em questão, o filósofo russo diz que

é possível observar alguns elementos ou embriões de polifonia nos dramas shakespearianos. Ao lado de Rabelais, Cervantes, Grimmelshausen e outros, Shakespeare pertence àquela linha de desenvolvimento da literatura européia na qual amadurecem os embriões da polifonia e que, neste sentido, foi coroada por Dostoiévski (BAKHTIN, 2005, p. 34).

Junto a Bakhtin, quando se discute a “polifonia”, que é um termo que caracteriza determinado tipo de discurso em que se percebe a multiplicidade de vozes e posições ideológicas que estão presentes neste termo, encontramos em sua obra, *A Problema da Poética de Dostoiévski* (2005), o verdadeiro criador do romance polifônico, ou seja, o criador de um gênero novo, pois a sua obra compõe-se por vozes que mantêm um diálogo com outras de caráter igual. Em outras palavras, os

personagens têm a liberdade de se expressarem acerca do mundo a partir do ponto de vista de cada um, podendo ou não harmonizar-se com o autor da obra.

Vale ressaltarmos um ponto que julgamos importante quando discutimos a polifonia neste trabalho. Indubitavelmente, esse grande filósofo russo jamais pretendeu expressar, em seus estudos, que o conceito de polifonia não ocorreria em outros gêneros discursivos. Ao contrário do que muitas pessoas imaginam, quando se discute “polifonia” a partir do romance de Dostoievski, percebemos que Bakhtin tinha a plena consciência da importância desse conceito a fim de não ficar restrito somente a um único gênero. Assim, compreendemos que a polifonia vai além do gênero romântico e pode ser encontrada em outros gêneros discursivos. A partir das palavras de Bakhtin (2005, p. 173) é que respaldamos nossas asserções:

A criação do romance polifônico é um imenso avanço não só na evolução da prosa ficcional do romance, ou seja, de todos os gêneros que se desenvolvem na órbita do romance, mas generalizando, também na evolução do pensamento artístico polifônico de tipo especial, que ultrapassa os limites do gênero romanesco.

É por esse motivo que há a polifonia em outros gêneros discursivos, e, se há a presença polifônica em outros gêneros discursivos, entendemos também que há presença polifônica entre diálogos, visto que todo diálogo é uma construção de enunciados. Como já ressaltamos ao longo de nossa discussão teórica neste capítulo, a palavra não é exclusividade do falante, até porque há outras vozes que antecedem a atividade comunicativa presente na palavra do locutor.

O pensamento bakhtiniano decorre do pressuposto de que nos constituímos à medida que nos relacionamos com o outro. A questão central de todo o trabalho de Bakhtin reside no fato de que a linguagem é fruto da interação entre sujeitos falantes. O locutor é um sujeito histórico e ideológico, cuja formação não ocorre sem a presença do outro. Por isso é que entendemos que os professores entrevistados, ao respondem às perguntas solicitadas a eles, projetam seu discurso em detrimento de um outro, no caso particular deste estudo, o “pesquisador”. É em decorrência da interação dos locutores com o outro que o mundo simbólico vai sendo construído, e, a partir dessa construção, novos enunciados irão se remeter aos enunciados já precedidos anteriormente.

Como todo discurso é apresentado em uma relação dialógica que se segue aos enunciados anteriores do outro, é que justificamos os pressupostos bakhtinianos para este trabalho, sob o prisma de investigar as vozes dos professores entrevistados que participaram da construção de um documento oficial<sup>26</sup> no Estado do Paraná, tendo como norte inicial que o discurso de cada uma desses professores é dialógico e polifônico.

Feitas as considerações teóricas deste trabalho, no próximo capítulo apresentaremos um resgate histórico acerca do ensino de LE, bem como, alguns aspectos que orientam a política de seu ensino, a fim de que tenhamos indícios para examinar e estudar, por meio dos sujeitos entrevistados, se as DCE-LE é um documento que expressa a participação coletiva e deliberativa dos professores de LE no processo de construção de uma proposta educacional que deva estar orientada para uma política coletiva, que propicie sustentação e orientação para a área da educação de línguas estrangeiras modernas.

---

<sup>26</sup> Por se tratar de nosso objeto de estudo, o documento ao qual viemos fazendo menção durante a composição deste capítulo será apresentado e discutido no capítulo quatro.



### 3. CONFIGURANDO A HISTÓRIA: OS SENTIDOS E A POLÍTICA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.

O tempo presente e o tempo passado  
Estão ambos, talvez presentes no tempo futuro  
E o tempo futuro contido no tempo passado.

T. S. Eliot, 2004, p. 87

Este capítulo inicia-se com um traçado histórico a respeito do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. Em um segundo momento, o capítulo é composto por um resgate histórico da língua estrangeira no Estado do Paraná a fim de caracterizar os (des) caminhos que o levaram a um momento de reformulação em toda a sua grade curricular, levando à saída do Espanhol como componente curricular nos estabelecimentos de ensino do Estado e à criação do Centro de Ensino de Língua Estrangeira – CELEM. Posteriormente, trataremos de questões que compõem os aspectos políticos de uma política de ensino de línguas estrangeiras.

#### 3.1 HISTÓRIA E MEMÓRIAS DO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Segundo relata Chagas (1967), no Brasil, as primeiras escolas fundadas pelos jesuítas implantaram, juntamente com o seu modelo pedagógico, o ensino do latim como língua culta e, conseqüentemente, a tradição brasileira possuía grande ênfase no ensino de línguas, principalmente nas línguas clássicas, como o grego e latim.

Ensinava-se a língua, não só por meio do latim, mas também segundo o método das línguas clássicas – *Gramática e Tradução*. Assim, só se valorizavam a leitura e a escrita, fazendo com que a concepção de linguagem fosse deixada à mercê de expressão do pensamento: “quem pensa bem deve expressar-se da mesma forma. É possível encontrar, em manuais do início desse século, lições tratando de itens gramaticais segundo o modelo da gramática latina”, afirma Picanço (2003, p. 27).

A respeito do período colonial, Chagas (1967) nos situa no contexto histórico do ensino de línguas, mostrando que, antes e depois da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, o grego e o latim eram as disciplinas dominantes. Já as outras disciplinas que incluíam o vernáculo, história e geografia, eram normalmente ensinadas por meio das línguas clássicas, pautadas nos exercícios de gramática e tradução juntamente aos comentários dos autores lidos. Contudo, só depois no final do século XVIII, o francês concorreu com o latim como língua culta, seguido de longe pelo inglês.

Muitos aprendiam naquela época por meio da gramática ou por professores nativos que davam aulas de francês, como “João de Sezarão, do Rio de Janeiro. O Viajante August Saint-Hilaire chegou a conhecer alguns homens, à época da independência, que teriam aprendido sem terem mestres, conhecendo os melhores autores” (PICANÇO, 2003, p. 27). A língua francesa, apesar de gozar de um *status* enriquecedor na época, às vezes, era considerada uma língua desregrada.

Por servir de veículos aos *ideais revolucionários*, a língua francesa não era muito bem vista, e, muitas vezes foi considerada, pelos habitantes letrados das classes dirigentes, principalmente em regiões onde havia a proclamação desses ideais, uma língua de “libertinos, ímpios e ateus” (PICANÇO, 2003, p. 27). [grifo da autora]

Vale ressaltar que, antes da criação do Colégio D. Pedro II, faltavam escolas públicas no Brasil colonial; conseqüentemente, por essa escassez de instituições públicas de ensino, as instruções escolares se davam em espaços privados, perpassados por valores particulares que constituíam uma reprodução da ordem social e de ostentação que integrava as características das sociedades do Antigo Regime.

Somente com a chegada da Família Real, em 1808, e com a criação do Colégio D. Pedro II em 1837, foi que o currículo da escola secundária<sup>27</sup> começou a dar lugar às línguas modernas, como francês, inglês, alemão e italiano<sup>28</sup> semelhantemente ao *status* das línguas clássicas.

---

<sup>27</sup> Foi com a Reforma Educacional de 1855 que a escola secundária começou a valorizar o ensino de línguas estrangeiras modernas.

<sup>28</sup> O espanhol, recentemente, conforme a perspectiva histórica, passou a ser um componente curricular nas escolas públicas e privadas do Brasil.

A noção de uma educação nacional se consolida somente no século XIX, com a criação do Colégio D. Pedro II (1837), a primeira escola pública de nível médio, que passou a ser modelo para as demais escolas secundárias. Para exercer o seu papel de controle, era preciso que se uniformizassem conteúdos e modelos de avaliação. Portanto, as aulas por disciplinas foram substituídas por classes de alunos e programas de ensino comuns. Neste momento se consolida a idéia de currículo como conjunto de programas, e os do Colégio D. Pedro II se tornaram oficiais (PICANÇO, 2003, p. 28).

Nos programas curriculares oficiais, no modelo de educação copiado da França, com ênfase no ensino clássico e humanista, as aulas de inglês, alemão e francês eram distribuídas nos últimos anos da escola secundária. No Colégio D. Pedro II, o italiano e o francês não faziam parte do currículo. Segundo assevera Picanço (2003), a língua francesa aparece do primeiro ao sétimo ano, a língua inglesa, no segundo ano até o último ano e o alemão é ensinado a partir do terceiro ano até o sétimo ano. Portanto, em estudos, o francês somava-se no total de sete anos, o inglês, de cinco anos e o alemão, de quatro anos.

Há indícios de que o ensino das línguas era dividido nessa proporção por causa dos ideais de se chegar a uma *civilização e modernidade* que correspondessem aos anseios dos grupos sociais em um momento específico de afirmação do conceito de nacionalidade e de identidade nacional.

De acordo com o ideário liberal maçônico e/ou republicano, só através da educação era possível transformar o indivíduo em cidadão produtivo e consciente de seus direitos e deveres cívicos, capaz – portanto – de exercer a liberdade propiciada pela cidadania (MORAES, 1998<sup>29</sup> *apud* PICANÇO, 2003, p. 28).

Contudo, esse momento de erudição das línguas modernas nesse período é interrompido por problemas surgidos pelo contexto da época. O ensino de línguas modernas durante o Império sofreu dois graves problemas: a falta de metodologias adequadas e problemas de administração. Leffa (1999, p. 24) assevera que

a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente

---

<sup>29</sup> MORAES, C. S. V. A. A Maçonaria Republicana e a Educação: um projeto para a conformação da cidadania (1867-1937). In: SOUZA, C. P. (org.). *História da Educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 5-26.

com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas.

Também durante o Império ocorreu o declínio do ensino de línguas com o desprestígio da escola secundária. Isso é resultado do ensino livre seguido de “exames (os chamados exames de madureza<sup>30</sup>, parcelados preparatórios ou de Estado<sup>31</sup>), geralmente realizados às pressas e sem qualquer rigor científico” (LEFFA, 1999, p. 25).

Ainda nesse período histórico, não podemos afirmar existir uma estatística exata sobre os aspectos importantes do ensino de línguas, pois muitos deles estão registrados em “decisões locais tomadas pelas congregações das escolas”, conforme nos mostra Leffa (1999, p. 24). O que podemos afirmar são dados a respeito da carga horária semanal de cada língua ensinada (latim, grego, francês, inglês, alemão e italiano). Disso temos prova por meio de “leis, decretos e portarias, que mostram uma queda gradual no prestígio das línguas estrangeiras na escola” (LEFFA, 1999, p. 24).

Somando os anos de estudo indicados para cada língua, Leffa (1999) pontua que para o número de línguas ensinadas estimava-se uma carga horária semanal de 2 a 3h. Esses dados mostram que os alunos, durante o Império, estudaram no mínimo quatro línguas no ensino secundário, algumas vezes cinco línguas, e até seis línguas, quando o italiano era incluído. Apesar de o número de línguas ter permanecido o mesmo, a carga horária destinada ao estudo delas foi gradualmente se reduzindo na metade do fim do Império para 36h estudo.<sup>32</sup>

No que tange à relação ao ensino das línguas na Primeira República, pouco sabemos a respeito delas, pois os escritos deixados daquela época não mencionam muitas informações, como acontece no Império. O que sabemos de fato é que, em 1898, as três línguas que aparecem juntas desde o primeiro até ao sétimo ano são o francês, inglês e o alemão.

---

<sup>30</sup> Nome do exame final que dava direito a um certificado equivalente à conclusão do curso secundário.

<sup>31</sup> Um exame feito junto às faculdades e que era exigido para o ingresso nos cursos superiores sem necessariamente serem precedidos por cursos preparatórios.

<sup>32</sup> No fim do Império, em 1881, o ensino de línguas em horas estudo se configurava com o Latim: 12 horas, Grego: seis horas, Francês: oito horas, Inglês: seis horas, Alemão: quatro horas e o Italiano, quando incluído, três horas. Por outro lado, no início do Império, o ensino de línguas somava-se em 50 horas estudo.

Nesse período, principalmente com a Reforma de Fernando Lobo <sup>33</sup>em 1892, é expressiva uma redução da carga horária semanal dedicada ao ensino das línguas. “Eram 7 anos de francês, inglês e alemão. Com algumas variações este quadro permanece até 1929, quando o curso é reduzido em um ano e se incorpora o italiano ao último período”, conforme salienta Picanço (2003, p. 28). O ensino do grego é deixado de lado, o italiano torna-se facultativo, sendo ensinado somente no último período, e o inglês e o alemão, nas palavras de Leffa (1999, p. 15), “passam a ser oferecidos de modo exclusivo; o aluno faz uma língua ou a outra, mas não as duas ao mesmo tempo.”

Durante a República, o ensino das línguas configurava uma carga horária de 76h anuais, contudo, em 1925, essa carga horária chega a 29h, menos da metade. Não podemos deixar de mencionar que o número de ofertas das línguas foi aumentado mesmo com a significativa redução de carga horária semanal.

Foi, portanto, ampliado para quatro o número de línguas estrangeiras oferecidas pelas escolas secundárias equiparadas ao Pedro II. Em grau de importância e número de anos, o francês figura em primeiro lugar, depois o inglês, o alemão e o italiano – que permanecerá como parte do currículo só até 1931 (PICANÇO, 2003, p. 28).

De certa forma, o aumento do ensino das línguas e sua redução de carga horária resultaram de alguma maneira na desconfiguração do ensino, ou seja, a frequência às aulas de línguas era livre, e, por isso, o ensino foi substituído por uma prova de estudos. Esse teste, conforme descreve Leffa (1999), era realizado por meio de um exame sumário, superficial e incompleto, como simples formalidade para o início do curso superior. Diante disso, há forte crítica sobre o ensino nesse período da República, pela qual, por meio das asserções de Chagas (1969, p. 89), percebemos que “se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se aprendiam nem mesmo os obrigatórios, simplesmente porque o anacronismo dos métodos se aliava à quase-certeza das aprovações gratuitas”.

Para corrigir distorções sociais da época, foi mantida a crença de que a escola seria o condutor para focar uma pedagogia que corrigisse certas diferenças

---

<sup>33</sup> A Reforma de Fernando Lobo de 1892, que ocorreu durante a Primeira República, refere-se à expressiva redução de carga horária que as línguas estrangeiras sofreram naquele período. Em relação ao método de ensino, apesar de se incluírem as línguas modernas (francês, inglês, alemão e italiano) junto às clássicas (latim e grego), o método ainda se pautava em gramática e tradução sem haver qualquer perspectiva de mudança.

na sociedade. Assim, no fim do século XIX, surge a *Pedagogia Nova*, que tem como objetivo iniciar “os indivíduos rejeitados socialmente, os que possuem deficiências neurofisiológicas, dando origem a uma pedagogia que enfatizava as diferenças individuais e a necessidade de aceitarmos as diferenças” (FOGAÇA e GIMENEZ, 2007, p. 55). Nesta pedagogia se apregoa o deslocamento de certos eixos tais como: do intelecto ao sentimento, do lógico ao psicológico, dos conteúdos para os processos pedagógicos (métodos), do professor ao aluno, do aprender a aprender.

Paralelo ao cenário pedagógico da educação no Brasil em 1930, momento em que Getúlio Vargas toma o poder, foram criados o Ministério de Educação e Saúde Pública, como também, as Secretarias de Educação nos Estados. Com a criação desses órgãos educacionais, alguns dos intelectuais que antes criticavam a conduta do governo anterior sobre as questões educacionais, passam a assumir cargos importantes por todo o país, dando início a uma reforma significativa no sistema de ensino.

De acordo com Fogaça e Gimenez (2007), essa Reforma propunha erguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada. Um dos intelectuais que passaram a compor o novo governo e que desempenhou papel importante na reformulação do sistema educacional foi Francisco de Campos nomeado Ministro da Educação, pelo então Presidente Getúlio Vargas. Assim, no ano seguinte, em 1931, iniciava-se a reforma do sistema educacional, que ficaria conhecida na História como a “Reforma de Francisco de Campos<sup>34</sup>”.

Uma das preocupações que chamava a atenção do então Ministro estava relacionada com a formação secundária, pois era proposto pela reforma que a escola secundária viabilizasse a formação geral e preparação para ingresso no ensino superior.

Segundo o decreto-lei n.º 20. 158, de 30/06/31, o secundário deveria ter uma duração total de sete anos: cinco de formação geral e dois preparatórios. Portanto, quem fosse para os estudos jurídicos deveria receber ênfase, nos dois últimos anos, em Humanidades. Quem fosse cursar Medicina, Farmácia ou Odontologia receberia ênfase nos estudos de Ciências Naturais e Biológicas. E aqueles que

---

<sup>34</sup> A Reforma Francisco de Campos foi expressiva no sentido de equiparar todas as modalidades de ensino (médio, secundário, normal, militar, agrícola), democratizando-as e dando o mesmo *status* a todas as modalidades. No que tange ao ensino das línguas, a Reforma preocupou-se com a questão metodológica e indicou o “Método Direto”, que enfocava um ensino contundentemente prático, embora o ensino das línguas estivesse orientado não só para objetivos instrumentais, educativos, mas também culturais.

quisessem cursar Engenharia ou Arquitetura deveriam aprofundar-se nos estudos de Matemática (PICANÇO, 2003, p. 29).

Naquela época, no que diz respeito ao ensino das línguas, em Humanidades, estudavam-se: português, inglês e latim. Já o alemão era facultativo e o italiano não compunha mais o quadro do ensino das línguas. Desse modo, além das disposições em torno do ensino secundário, a Reforma de 1931 foi apontada como uma das maiores Reformas do Sistema Educacional pela sua padronização no ensino. Consequentemente, isso resultou em programas que fossem obrigatórios em todo o país. Contudo, essa iniciativa só foi intensificada no período do *Estado Novo* (1937-1943).

No dia 1º de novembro de 1937, Getúlio Vargas decretou o fechamento do Congresso e anunciou a Nova Constituição. Em 2 de dezembro de 1937, os partidos foram dissolvidos, iniciando-se, então, o *Estado Novo*. Redigida por Francisco de Campos, a Constituição de 1937 era baseada na Carta Magna polonesa de *Pilusdski*, recebendo, por isso, a alcunha popular de *Polaca*. Por meio dos pressupostos de Cotrim (1997), a Constituição de 1937 tinha características como a abolição da liberdade de imprensa, fim dos partidos políticos interventores no Estado e fim do Federalismo.

Para que fosse garantido o funcionamento do novo regime, o governo criou vários instrumentos de *repressão e controle*. Entre outros, destacavam-se o Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP, cujas tarefas eram controlar toda a imprensa e determinar o que podia ou não ser publicado. As notícias de greves ou prisões não podiam ser publicadas senão em notas previamente redigidas pelo próprio DIP. Até os telegramas estrangeiros eram controlados. Esse mesmo Órgão fazia propaganda demagógica do regime, por meio do programa diário transmitido em rede nacional, *A Hora do Brasil*. Pela pouca audiência dessa programação, o povo alcunhou-a de *A Hora do Silêncio* ou *Fala Sozinho*. A intolerância era total e qualquer oposição ideológica era duramente reprimida.

A repressão ideológica era feita pela *Polícia Secreta*, chefiada por *Felino Muller*, que, tal como nos regimes totalitários europeus, se especializou em práticas de extrema violência, torturando e assassinando os indivíduos considerados nocivos à ordem instituída. O novo regime procurou, de todas as formas, anular a influência política do operariado, por meio do enquadramento dos trabalhadores pelo sindicato.

A política trabalhista do *Estado Novo* “seguia a concepção corporativa do fascismo, que consistia na negação da luta de classes e, contrariamente, na formação da colaboração entre elas”, afirma Cotrim (1997, p. 234).

Para encaminharmos a um enunciado concreto e com um fim determinado em torno do espírito deste novo regime – *Estado Novo* – vale ressaltarmos que a autonomia sindical foi liquidada pela instituição do Imposto Sindical, recolhido pelo Ministério do Trabalho, para se pagar o pessoal que controlava os sindicatos. Por conseguinte, conforme aponta Cotrim (1997), as consequências foram funestas, pois houve o surgimento dos *pelegos*, que não representavam autenticamente os trabalhadores, mas, sim, os interesses do governo. Ao mesmo tempo, os sindicatos tornaram-se entidades dependentes do Estado e, portanto, facilmente manipuláveis pelo governo.

Diante disso, é significativo mencionarmos, seguido dos dispositivos de Picanço (2003), que Getúlio Vargas formou um governo provisório após o golpe militar, e, nesta perspectiva, a educação era vista como uma das formas de conduzir o Brasil à *modernidade*, compreendida como o ideal do desenvolvimento europeu e norte-americano. A ideia de que a elite tinha que estar preparada para levar às massas o sentido do desenvolvimento e da industrialização (*modernização*) foi ratificada pelo sentimento de identidade nacional que era respaldado pela elite.

Notamos, também, que havia preocupação com o aumento das instituições escolares por todo o país. Embora esse aumento fosse significativo, somente nas décadas seguintes as mudanças no ensino secundário vieram a ocorrer devido ao pequeno número de escolas que era destinado para uma pequena parcela da população. A partir dessa mudança os alunos foram organizados em classes seriadas com duração de cinco anos de estudo.

Naquele período, as escolas primárias e instituições de ensino superior, como as universidades, também foram padronizadas. Tais padronizações, salienta Picanço (2003), destinavam-se ao conteúdo trabalhado nas escolas. O Ministério da Educação tinha como preocupação o *conteúdo nacional*, a história dos heróis e instituições nacionais, como também, noções de *brasilidade* (educação moral e cívica), foco no catolicismo e uso adequado da língua portuguesa de modo *uniforme e estável*. As padronizações do sistema de ensino e da uniformização deste no país foram orientadas para fortalecer ainda mais o sentimento nacional. Assim, o governo



promoveu o corte do desenvolvimento das minorias étnicas, culturais e linguísticas que se haviam consolidado no Brasil no início do século.

Foram envolvidos quase todos os ministérios, desde o da Guerra até o do Trabalho, passando pelo da Educação e da Justiça. Várias medidas passaram a cercar a liberdade dos colonos, principalmente os alemães. Em ofício enviado ao Ministro da Guerra, o então chefe do Estado-Maior do Exército, General Pedro Aurélio de Góis Monteiro, tenta mostrar os perigos que a presença de núcleos estrangeiros organizados trazia à segurança nacional. No documento, Góis Monteiro atribuiu a dificuldade de *assimilação* dos colonos alemães à *fecunda* consciência patriótica que o grupo preservava, mencionando um ofício da 5ª Região Militar (PICANÇO, 2003, p. 30). [grifos da autora]

Portanto, podemos afirmar que houve o fechamento de muitas escolas de colônias, como a dos alemães em consequência da repressão feita pelo exército, que resultou em que as escolas colocassem o alemão como segunda língua, obrigatoriamente fazendo com que as crianças de lá fossem alfabetizadas em português.

Além disso, as escolas que permaneceram em funcionamento tiveram professores brasileiros para ali trabalhar por indicação do governo. Apesar de muitos alemães configurarem o cenário nessa época, mesmo que eles tivessem uma boa conduta, a repressão do Estado era maior, atingindo a todos.

É evidente que essa ebulição ao nacionalismo não era tida como problema, mas sim, como algo que deveria ser enaltecido. A questão da nacionalização do ensino era incluída em pauta desde o início do século.

A questão da nacionalização do ensino e das possibilidades de intervenção nos estados e províncias merecia a seguinte reflexão de Afrânio Peixoto em 1917: “Vivemos um século a discutir o direito da [sic] união intervir nas províncias e nos estados, melindrosos de sua autonomia, e não temos brios em melindres de soberania para pedir que países estrangeiros, em nosso território, transformem em seus nacionais os nossos patrícios” (PICANÇO, 2003, p. 30).

Conforme as asserções teóricas acima, era dever das séries iniciais formar brasileiros segundo as tradições nacionais e não as estrangeiras, e isso chegou a afetar o ensino de LE nos cursos secundários. Na década de 1930, a LE ocupou notório espaço ao lado do idioma nacional na escola secundária. Do currículo faziam parte o francês, o inglês e o alemão.

De acordo com o currículo do Colégio, eram: 3 aulas de cada língua na primeira e na segunda séries; 2 aulas de cada língua na terceira; e 1 aula semanal de cada língua na quarta série, em que os alunos teriam aulas de latim e grego. Na quinta e última série ficavam apenas as línguas clássicas. O aluno terminava o curso com 5 anos de francês, inglês e alemão, e dois de latim e grego (PICANÇO, 2003, p. 31).

Caso o aluno se interessasse em prosseguir no estudo das línguas, ele teria que optar por uma área da escola secundária para terminar seus estudos, como o curso preparatório para ingresso no ensino superior. No que diz respeito ao ensino das línguas, que é o objetivo central deste trabalho, a Reforma de 1931 sugeriu mudanças não só ao conteúdo mas principalmente quanto à metodologia de ensino. Leffa (1999) afirma, no que diz respeito ao conteúdo, que foi dada mais ênfase às línguas modernas, não pelo acréscimo em sua carga horária, mas pela diminuição da carga horária do latim.

Contudo, a grande mudança foi na metodologia. Em 1901, na França, já havia introduzido um método de ensino para LE, que somente em 1931 foi introduzido oficialmente no Brasil - instruções metodológicas para o uso do *método direto*, método este que ensinava por meio da própria língua (ouvir, falar, ler e escrever). A compreensão do aluno acerca das regras gramaticais era pelo seu uso e não pela explicação delas. O método indicava “leitura de autores e também de manuais, revistas, almanaques e impressos que possibilitassem ao aluno conhecer o idioma como ele é utilizado no país de origem” (FOGAÇA e GIMENEZ, 2007, p. 57).

O Método indicado era o *Direto Intuitivo*, que significava o ensino pela língua estrangeira, e não a partir da língua materna como no método *Gramática e Tradução*, conhecido também como Método Tradicional. A finalidade de ensino tinha um caráter instrumental, ou seja, tinha um sentido de acesso a informações veiculadas no idioma estrangeiro. Na verdade, esse método não chegou a ser realmente implantado no Brasil, pois o método Tradicional continuou sendo utilizado – algumas vezes de forma renovada – pelos professores. Conseqüentemente, a finalidade de ensino continuava a ser a formação do *espírito* dos alunos pelo cultivo à boa *literatura* (PICANÇO, 2003, p. 31). [grifos da autora]

É pertinente mencionarmos que para que a Reforma acontecesse no ensino de LE, era necessária a presença de um intelectual que viabilizasse as mudanças necessárias em sua metodologia e conteúdo. Assim, a grande figura em destaque foi

o Professor Carneiro Leão que introduziu o método direto, na reforma do Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro, em 1931. O método estava baseado em 33 artigos, dos quais os principais são:

- A aprendizagem da língua deve obedecer à seqüência ouvir, falar, ler e escrever.
- O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula.
- O significado das palavras deve ser transmitido não pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se pra isso ilustrações e objetos do mundo real.
- As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras.
- A leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país (LEFFA, 1999, p. 16-17).

Diante disso, podemos dizer que a Reforma Francisco de Campos, em 1931, no que concerne ao ensino de línguas, introduziu mudanças significativas a fim de visar não apenas à preparação do aluno para o ingresso à universidade, mas também, à sua formação integral.

Em consonância às contribuições de Chagas (1967), após a Reforma Francisco de Campos, uma nova reforma instaurou-se no período - a Reforma Capanema, de 1942, que teve importante papel no ensino de LE no Brasil. Apesar desta Reforma, por um lado, ser polêmica por ser de cunho autoritário que “promovesse o classicismo aristocrático e acadêmico dos últimos dias do império”, conforme corrobora Leffa (1999, p. 17), por outro lado, democratizou o ensino, dando a todas as modalidades do ensino médio (secundário, normal, militar, comercial, industrial, agrícola) o mesmo *status*.

A principal finalidade do ensino passou a ser a formação geral, pela qual o curso secundário passou a ser dividido em dois ciclos; *ginasial* e *colegial*. Essas duas divisões propiciaram a repartição do ensino médio em suas modalidades, sendo a *ginasial* com duração de quatro anos, e o *colegial*, de três anos. O segundo ciclo (*colegial*) passou a ser configurado com duas ramificações, uma *clássica*, que enfatizava o estudo das línguas clássicas e modernas, e outra, *científico*, com maior ênfase no campo das ciências tais como: matemática, física, química e biologia. Já o

curso de preparação para o ingresso dos alunos à universidade passou a ficar em segundo plano.

Sem dúvida, a Reforma Capanema buscou recuperar a tradição clássica, por causa das Humanidades, na formação dos alunos. Por isso, o latim, que antes era ensinado somente na quarta e quinta séries do curso de formação geral, passou com a reforma a ser ensinado nas quatro séries do *ginásio*. Por sua vez, as LE continuaram ainda ocupando importante valor no programa curricular. Uma das principais mudanças na área do ensino das línguas nesse período foi a “retirada do alemão do currículo oficial das escolas secundárias equiparadas ao Colégio Dom Pedro II, como o Colégio Estadual do Paraná” (PICANÇO, 2003, p. 32).

Diante disso, nos é perceptível que a retirada do alemão como componente curricular nas escolas supracitadas no Brasil não é fruto da Reforma Capanema, de 1942, mas sim, resultado do momento histórico que se configurava com o regime político, instaurado pelo então Presidente Getúlio Vargas.

Segundo assevera Bohn (1997), a História se organiza nas relações de poder e sentidos, e essa relação de poder à *política* é que determina o entrelaçar dos sentidos da História. Por essa razão, o alemão não passou a ser mais ensinado nas escolas por motivos políticos da época. Embora os documentos oficiais não mencionem os motivos pelos quais o alemão fora retirado do currículo da escola secundária, é possível entender por que isso ocorreu exatamente nesse período.

A intensificação do processo de nacionalização promovido pelo Estado Novo e o regime autoritário instaurado por Getúlio Vargas, a partir de 1937, resultaram na perseguição às manifestações de grupos de imigrantes que preservavam sua cultura étnica, por meio de suas escolas, que, por sua vez, eram as que tinham melhores condições de profissionalização. Esses grupos eram independentes do governo federal, e, conseqüentemente, este se sentia responsável por esse fortalecimento criado pelos grupos imigrantes. Desta forma, conforme explicita Picanço (2003), como o governo não tinha uma política clara e bem definida para gerenciar algumas regiões do país, esses grupos instalavam-se nessas regiões, dirigiam suas escolas, igrejas e direcionavam suas atividades em torno de sua cultura étnica. Por isso, houve o fechamento dessas escolas e a proibição de manifestação de suas culturas e identidades étnicas, e, como consequência disso, o alemão não tinha mais força, resultando então na sua exclusão da escola secundária.

A língua, como veículo de cultura, era considerada, tanto pelos estrangeiros radicados no Brasil quanto pelo governo federal, como o principal meio de manifestação e manutenção de sua identidade étnica. O aumento da propaganda nazista e das denúncias de vinculação de colonos alemães com organizações do Terceiro Reich serviu de argumento para a política repressiva do governo, através da criação de um estigma que a legitimava aos olhos de quase todos. Desagregar o grupo alemão era garantir a unidade nacional e combater as influências nazistas no território brasileiro (PICANÇO, 2003, p. 32).

Por essa razão, os que estavam encarregados de reformar os programas de ensino da época tentaram vincular todos os conteúdos para a questão do “nacionalismo”, já que se apregoava um ensino nacional voltado ao *patriotismo*, a fim de defender, entre os estudantes do período, a continuação da história da pátria.

Após a Reforma de 1931, a Reforma Capanema de 1942 procurou seguir as instruções<sup>35</sup> em relação à questão metodológica. Segundo os apontamentos de Fogaça e Gimenez (2007), o método recomendado pela instrução era o *Método Direto* que, por sua vez, enfatizava uma pronúncia prática, embora o ensino de LE não estivesse atrelado a princípios *instrumentais* (compreender, falar, ler e escrever), mas a princípios *educacionais* (desenvolver hábitos de observação e reflexão) e a princípios *culturais* (compreender a cultura estrangeira, sem ignorar a sua própria cultura). Assim, para que esses princípios fossem alcançados, foram tratados aspectos de aplicação pedagógica em sala de aula.

O vocabulário seria escolhido pelo critério de frequência; a leitura deveria iniciar-se por manuais “de preferência ilustrados” dentro e fora da sala de aula, começando com “histórias fáceis” e progredindo até a leitura de obras literárias completas; os recursos audiovisuais, desde giz colorido, ilustrações e objetos até discos gravados e filmes são amplamente recomendados (LEFFA, 1999, p. 18).

As tomadas de decisões quanto à metodologia a ser utilizada pelo professor, as línguas a serem ensinadas, o programa a ser desenvolvido em cada série do ginásio e em cada ano do colégio ficaram centralizados no Ministério da Educação. Algumas dessas decisões, como as línguas a serem ensinadas e o desenvolvimento de cada série e seus conteúdos, deram resultados. Por outro lado, uma das decisões como a metodologia utilizada não teve um bom desempenho, talvez, por “não ter chegado à sala de aula”, afirma Leffa (1999, p. 17). Nesse caminho, a fim de

<sup>35</sup> Portaria Ministerial 114, de 29 de Janeiro de 1943. (LEFFA, 1999)

sanar a metodologia não efetivada com sucesso em sala de aula, o Ministério da Educação e as escolas optaram por substituir por uma versão simplificada do método direto, o método da leitura, que era usado nos Estados Unidos.

Consoante à visão de Bakhtin (2006), percebemos que é na e pela História que muitas das inúmeras respostas, que às vezes pensamos encontrar no tempo presente, na verdade, estão estabelecidas nos diálogos entre os diferentes discursos que a produzem. Portanto, na Reforma Capanema, de 1942, quando Leffa (1999, p. 18) nos possibilita compreender que a “metodologia proposta, baseada ainda no método direto, parece não ter chegado à sala de aula”, é que tomamos coragem pra continuar nossa reflexão por meio da História, para diagnosticar que, desde tempos atrás, faltavam políticas educacionais ao ensino de LE, não como relação de poder, mas, como relação que representasse uma política que desenvolvesse capacidades de “compreender a si mesmo pela língua do outro, perceber a si pela compreensão da voz do outro, pelo conhecimento da literatura do outro”, como nos corrobora Oliveira (2003, p. 37-38).

Desde a criação do Colégio D. Pedro II até 1951, inclusive a Reforma Capanema, no ginásial eram aprendidas duas línguas e no mínimo três no colegial, entretanto, na década de 1960, esse cenário da oferta de LE começa a mudar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1961, publicada no dia 20 de dezembro, “mantém os sete anos do ensino médio, ainda com a divisão entre ginásio e colegial, e inicia a descentralização do ensino” (LEFFA, 1999, p. 18).

Muitas disciplinas passaram a fazer parte das escolhas regionais e locais. Entre elas estavam o latim e a filosofia e aquele sai dos currículos a partir de 1961. Com essa reconfiguração no ensino de LE, Leffa (1999, p. 18) menciona que foi criado o Conselho Federal de Educação, “constituído por 24 membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação.”

Vale destacar que as decisões a respeito do ensino de LE ficaram a cargo dos conselhos estaduais de educação. Com a LDB de 1961 é sugerida a oferta de uma LE nas escolas onde fosse possível ser ensinada, mesmo em condições de caráter mínimo. Por isso, a Lei transformou a LE numa Disciplina Complementar Comum para Parte Diversificada. Eram assim os Conselhos Educacionais de Educação que configuravam a opção, ou não, das LE no currículo das escolas.

Constam no Núcleo Comum como obrigatórias, segundo o Conselho Federal de Educação: português, história, geografia, matemática, ciências e educação física. Além disso, deveria ser ofertada uma disciplina, definida regionalmente, e outra pela escola. Nestes dois componentes poderiam estar o latim, a filosofia ou a sociologia. Muitas vezes a existência ou não do professor na escola determinava a existência da disciplina no currículo (PICANÇO, 2003, p. 42).

Ao comparar a LDB com a Reforma Capanema, Leffa (1999) afirma que, com a Lei de 1961, o fim dos anos dourados das LE surge, reduzindo o ensino de línguas a menos de dois terços do que era na Reforma Capanema. Em meados do século XX, a partir dos pressupostos da neutralidade científica, baseada em formação técnica como forma de tornar o processo educativo operacional e objetivo ao modo semelhante do trabalho febril (SAVIANI, 1986), surge a pedagogia tecnicista. Nesse prisma, a educação tem o papel redentor de contribuir para a superação da marginalidade na medida em que forma cidadãos eficientes, que podem dar uma contribuição efetiva para a sociedade, aumentando a produtividade econômica. Um aspecto importante nessa pedagogia é o modo como a *marginalidade* era concebida, pois ela era vista “ineficiente e improdutiva, constituindo-se como uma ameaça ao sistema. O que importa[va] nesta pedagogia [era] o aprender a fazer” (FOGAÇA e GIMENEZ, 2007, p. 58).

Para que fosse atendida uma orientação de ensino profissionalizante na educação, a da LDB, Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, reduziram-se de 12 para 11 anos o ensino no Brasil. Com essa Reforma, os cursos primários passam a ter duração de cinco anos, e o ginásio, de quatro anos, passando a se chamar de *Primeiro Grau*, com oito anos de duração. O curso científico foi fundido com o clássico e passou a ser chamado de *Segundo Grau*, com três anos de duração, e o curso universitário passou a ser chamado de *Terceiro Grau*. Nessa reconfiguração (LDB 1971), o Brasil eliminou um ano de estudo, passando para 11 níveis, que chegam ao *Segundo Grau*, hoje, denominado Ensino Médio. Por outro lado, outros países europeus e o Canadá possuem no mínimo 12 níveis. A Reforma também enfatiza a formação especial com foco na habilitação profissional.

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira

seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira (LEFFA, 1999, p. 19).

No que diz respeito ao ensino de LE no Brasil, a LDB de 1961 e a LDB de 1971 acarretaram uma diminuição drástica no ensino dela no programa curricular, pois aquela reduziu significativamente a carga horária semanal em 02 ou 03h ao se comparar com a Reforma Capanema que mantinha a carga horária do ensino de LE em 23h/semanais, desde a Reforma de 1931. A LDB de 1971, ao instituir o ensino para 11 anos e a oferta do ensino profissionalizante, fez "muitas escolas tirarem a língua estrangeira do 1º. grau, e, no segundo grau, não oferecerem mais do que 01h por semana, às vezes durante apenas um ano" (LEFFA, 1999, p. 19).

Com a promulgação da Lei 5.692/71 fica claro que as medidas da política de implantação do inglês como componente curricular nas escolas brasileiras garante um mercado consumidor para os produtos norte-americanos e ingleses, possibilitando uma supremacia ao idioma supracitado, deixando desvalorizado a presença de outras línguas, como o francês, o espanhol e o italiano como disciplinas curriculares das escolas brasileiras.

Nesse período, o inglês, ao ganhar espaço e se solidificar como única disciplina obrigatória nas escolas públicas e privadas do país, necessitava de um método de ensino que atendesse aos objetivos de industrialização do país. Sendo assim, no que tange ao método utilizado para o ensino de LE, o áudio-lingual ou áudio-visual eram os mais indicados para atender às novas exigências do processo de industrialização do país. Semelhante ao método direto, no entanto com embasamento teórico advindo do behaviorismo e de uma concepção estruturalista de línguas, o método áudio-lingual, numa perspectiva instrumental, valoriza a língua como modo de interação social por meio de situações concretas. A partir das asserções teóricas de Fogaça e Gimenez (2001, p. 58), vemos que "o método áudio-lingual, porém, chegou muito timidamente nas [sic] escolas públicas, permanecendo mais restrito ao contexto das escolas particulares de ensino de idiomas."



O Brasil, na década de 1970, para atender às determinações de organismos financeiros internacionais<sup>36</sup> para os países em desenvolvimento<sup>37</sup> consolidou a reconfiguração do sistema educacional, por meio da Lei n.º 5692/71, que passara a manter cursos de formação profissionalizante para atender às exigências do mercado que necessitava de mão-de-obra qualificada. Assim, a figura do ensino de LE passou a atender às necessidades do processo de industrialização, deixando de lado as necessidades educacionais que era a formação da unidade do próprio espírito humano.

O papel do ensino de línguas passou a ser fundamentalmente instrumental, não no sentido mais geral de instrumento de comunicação, mas também, e principalmente, no sentido de *ferramenta* própria para certos fins, o que acabou reforçando a opção pela manutenção apenas do inglês nas escolas (PICANÇO, 2003, p. 47)

Na época, a repercussão das mudanças da Lei foi até significativa no sistema educacional, principalmente no que diz respeito ao ensino de LE. A disciplina passava a ser obrigatória no 2º grau e recomendada de 5ª à 8ª série, embora no 2º grau a LE tenha sido reduzida a 01h/semanal de aula e ofertada somente uma vez durante todo o 2º grau.

Indiscutivelmente, conforme aponta Saviani (2006), o aspecto político por de trás da Lei n.º 5692/71 não pode ser passado despercebido. Essa Lei completa o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964. Por essa razão, quando o autor nos chama atenção para os aspectos políticos por de trás da Lei, é perceptível que o governo militar tinha mais interesse em formar profissionais do que formar cidadãos que refutassem as ideologias dos períodos anteriores. Econômica e politicamente, o

---

<sup>36</sup> A criação dos organismos financeiros internacionais destina-se a equalizar diferenças entre países que necessitam de recursos financeiros para o seu desenvolvimento. Uma dessas organizações foi o Banco Mundial que assumiu papel de interventor nas políticas públicas de países que a ele recorriam para obter financiamento. Na América Latina, nos anos 1970, o foco foi o ensino profissional, nos anos 1980, a formação de professores leigos, nos anos 1990, a expansão do ensino fundamental. Com o advento das políticas neoliberais, nos anos 1990 e início de 2000, a influência dos organismos internacionais tornou-se explícita e ganhou legitimação por parte do Governo brasileiro. O Banco Mundial chegou ao interior das escolas públicas por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros e endossados pelo Ministério da Educação, separando o pensar e o fazer. A comunidade escolar era apenas informada sobre os programas, projetos e planos, recebendo orientações necessárias ao preenchimento de formulários e à prestação de contas.

<sup>37</sup> O papel historicamente era de importar mercadorias, como produtos tecnológicos e científicos, produzidos pelos países desenvolvidos.

governo militar se preocupava com as instituições de ensino a fim de que elas formassem cidadãos no primeiro modelo (formação profissional) e, de certa forma, atendessem às exigências de qualificação do mercado por mão-de-obra qualificada, pois o país estaria sendo colocado futuramente em uma esfera capitalista pelo momento econômico e político da década 1970, que tomou proporção na reorganização do sistema educacional proposto pela LDB de 1971.

A reforma do ensino de 1º e 2º graus acenou para uma abertura ampla ao propor a universalização do ensino profissional a [sic] nível de 2º grau em nome do combate à fórmula “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros” (SAVIANI, 2006, p. 150)

Ao ser diferenciada a terminalidade ideal da real, Saviani (2006) salienta que houve coincidência com a conclusão do 2º grau, da terminalidade real mediante qual ensino profissional poderia ser antecipado aos alunos, as regiões ou as escolas que não tivessem condições de ultrapassar a 8ª, 6ª e até a 4ª séries do 1º grau, a Reforma acarretou uma fórmula de “terminalidade legal para os nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros” (SAVIANI, 2006, p. 149). Por conta disso, houve a abertura do ensino privado, ao se manter a discriminação pela defesa do ideal e real por parte dos elitistas. Desse modo, houve crescente uniformização do padrão de escolas privadas no país, o que, conseqüentemente, acarretou na abertura de inúmeras instituições privadas, criando o cenário de que as escolas públicas não tinham qualidade no ensino. E para garantir os interesses dos elitistas por uma escola de qualidade que garantisse o padrão de ensino exigido pelas elites, “inverteu-se no ensino de 1º e 2º graus, a relação público-privado estabelecida ao [sic] nível de 3º grau” (SAVIANI, 2006, p. 149).

Isso tudo ocorrera por motivos políticos e econômicos do período<sup>38</sup>, pois, como afirmado anteriormente, o Brasil estava atendendo às exigências de organismos financeiros internacionais, e, a partir de 1964, após o golpe militar, o governo brasileiro, por meio do *Ministério da Educação e Cultura (MEC)*, passava a receber ajuda financeira e assistência técnica da *United States Agency for*

<sup>38</sup> Como o Brasil necessitava de recursos financeiros para seu desenvolvimento econômico, os líderes do governo, na época, recorreram ao Banco Mundial (organismo internacional) para pedir tal recurso, e, conseqüentemente, houve uma reconfiguração na educação na década de 1970 para atender à abertura de uma formação profissionalizante que suprisse o desenvolvimento político e econômico do país em prol dos acordos financeiros com os organismos internacionais.

*International (USAID)*. Esse órgão, *Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional* – USAID, no Brasil, tem como missão apoiar os esforços brasileiros em direção ao desenvolvimento sustentável, conforme nos informa Nogueira (1999).

Ainda, de acordo com as asserções desse autor, o surgimento da USAID se deu em 1961, com a assinatura do Decreto de Assistência Externa pelo então Presidente John F. Kennedy, que teve como objetivo central unificar diversos instrumentos de assistência dos EUA, a fim de melhorar o enfoque das necessidades de um mundo em constante transformação. A USAID é um órgão independente do governo federal dos EUA, responsável por programas de assistência econômica e humanitária em todo o mundo. Por meio desse convênio MEC-USAID é que foi implementada a reforma no sistema educacional pela Lei. nº 5692/71, e, conseqüentemente, oferecidos à USAID dados a respeito da situação do sistema educacional brasileiro.

Diante disso, conforme corrobora Nogueira (1999), a reforma do ensino de 1971 da LDB, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, teve como principal objetivo fazer a união das siglas MEC e USAID, simplesmente conhecidos como acordos MEC-USAID cujo objetivo era aperfeiçoar o modelo educacional brasileiro. Isso se deu por meio da reforma do ensino que visava estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira.

Consoante à visão de Nogueira (1999)<sup>39</sup>, o MEC-USAID inseria-se em um contexto histórico fortemente marcado pelo *tecnicismo educacional* da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Dentro desta perspectiva, a prática pedagógica era altamente controlada e dirigida pelo professor, com atividades mecânicas inseridas numa proposta educacional rígida e passível de ser totalmente programada em detalhes.

A supervalorização da tecnologia programada de ensino trouxe consequências à escola que permitiram a ela se revestir de grande autossuficiência, reconhecida por ela e por toda a comunidade atingida, criando, assim, a falsa ideia de que aprender não é algo natural do ser humano, mas que depende

---

<sup>39</sup> Para compreender a relação dos acordos MEC-USAID, sugerimos a consulta à obra *Ajuda Externa para a Educação Brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. [ver referência].

exclusivamente de especialistas e de técnicas. Desse modo, o capital humano<sup>40</sup> seria o componente fundamental do desenvolvimento econômico desigual entre os países<sup>41</sup>.

Dado que a continuidade socioeconômica exigiu uma ruptura política, esta, inevitavelmente, marcou das duas últimas décadas. Conseqüentemente, a inspiração liberalista que caracterizava a Lei n.º 4024 cedeu lugar a uma tendência *tecnicista na Lei n.º 5.692* (SAVIANI, 2006, p. 122) [grifos nossos].

Nesse contexto, a *ajuda externa* para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro, à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos que desembarcaram no Brasil, muito mais do que preocupados com a educação brasileira, na verdade estavam preocupados em garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas.

Conforme explicita Fávero (2006), na prática, o MEC-USAID não significou mudanças diretas na política educacional, mas teve influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar.

Vale ressaltarmos que entre a comissão que compunha os MEC-USAID destacam-se: Meira Mattos, criada em 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), de 1968, ambos decisivos na reforma universitária (Lei nº 5.540/1968) e a *reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971)*, a qual discutimos no momento. O GTRU e a Lei n.º 5.540/1968 foram as outras reformas implementadas pelo convênio MEC-USAID no Brasil.

---

<sup>40</sup> Em meio à conjuntura atual, marcada pela presença de novo simbolismo cultural, no qual a palavra central passa a ser a “competitividade”, a educação escolar, que deveria ser um instrumento de construção de relações mais solidárias entre as pessoas, passa a ser vista apenas como um instrumento de formação dos indivíduos para disputarem uma posição no mercado de trabalho. Nesta perspectiva, segundo os postulados teóricos de Frigotto (1989) para os propagadores da Teoria do Capital humano, tal conceito, deriva-se por incorporar aos seres humanos, especialmente na forma de saúde e educação, um “capital humano” que seria o componente fundamental para o desenvolvimento econômico desigual entre os países. O conceito de ‘capital humano’ foi retomado nos anos 1980, pelos organismos multilaterais mais diretamente vinculados ao pensamento neo-liberal, na área educacional, no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva.

<sup>41</sup> Para melhor esclarecimento, consultar o texto de Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero *A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968*. Neste texto, a autora discute a reforma universitária decorrente dos acordos MEC/USAID. [ver referência].

As mudanças no aspecto financeiro do país<sup>42</sup> refletiram no sistema educacional, resultando em uma rápida mudança como um todo, e, por conseguinte, esta mudança fez com que o ensino de LE fosse atrelado às novas exigências dos aspectos políticos vinculados ao período.

Após 25 anos da LDB anterior, publicou-se a LDB, Lei n.º 9.394, no dia 20 de dezembro de 1996. Essa Lei, que está até o presente momento em vigor, trouxe alterações na nomenclatura do sistema da rede de ensino no país. O ensino de 1º e 2º graus passou a ser substituído por ensino fundamental e médio.

A LDB de 1996 também inclui *obrigatoriamente* uma LE no currículo do ensino fundamental e médio, *além de outra*, de caráter opcional, no nível médio. Há uma inovação na reforma: a possibilidade de as classes ou turmas serem organizadas “com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares” (LDB, 1996, p.22, Cap. II, Seção I, Art. 24, Inciso IV).

Por outro lado, na Lei anterior, a 5692/71, a oferta de LE era enfocada à existência de condições para seu ensino. A LDB de 1996, ao instituir a obrigatoriedade de uma LE no ensino fundamental e médio, deixa clara a sua preocupação com a necessidade do ensino de uma LE nas escolas do país: “[na] parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (LDB, 1996, p. 23, Cap. II, Seção I, Art. 26, § 5º).

A preocupação em relação ao método que deve ser utilizado pelos professores nas escolas no país não é mais uma ideia fixa por parte dessa LDB, ou seja, é claro, a partir *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional do Título II*, que o ensino será ministrado nos princípios do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (LDB, 1996, p. 14, Art. 3, Inciso III). Isso se efetivará partindo das *Disposições Gerais da Seção I* que garantem a flexibilidade curricular.

---

<sup>42</sup> A economia mundial e, particularmente os EUA, entram em recesso após a crise do petróleo em 1973. Com isso, o Brasil vive a fase do “milagre econômico” que levou o país a um excepcional crescimento econômico ocorrido durante a Ditadura Militar, especialmente entre 1969 e 1973 durante o governo de Emílio Garrastazu Médici. O país começou a viver uma produção febril para a qual se exigia mão-de-obra qualificada para desempenhar funções em linhas de produção e montagens de grandes empresas. Desta forma, o ensino de línguas, neste caso, o Inglês, ganha ênfase em todas as escolas públicas no país para suprir essa crescente demanda no mercado de trabalho por meio da formação rápida em cursos profissionalizantes estendidos a todo o país.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDB, p. 21, Art. 23, 1996).

Assim, é perceptível que a LDB de 1996 ampara o ensino de LE no país e permite aos alunos acesso a uma LE no ensino fundamental e médio, e, em caráter opcional, à outra LE no ensino médio. Na verdade, o que precisamos ainda buscar é se as políticas educacionais do ensino de LE, que vêm sendo implantadas no sistema educacional, proporcionam o enriquecimento dos componentes curriculares, neste caso a LE, como também, a formação continuada dos professores para assessorar seu trabalho em sala de aula, como forma de garantir a aprendizagem ao aluno.

### 3.2 O MOVIMENTO DOS SENTIDOS DA LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ESTADO DO PARANÁ.

Até meados do século XX, o ensino de LE tinha objetivos bem diferentes dos dias atuais<sup>43</sup>, pois, antigamente, desde o Império até a LDB de 1971, a LE era entendida como parte da formação para a própria unidade do espírito humano dos jovens. Atualmente, ela é atrelada a fins de instrumentalização (não no sentido de instrumento de comunicação, mas principalmente no sentido de ferramenta para certos fins determinantes) da entrada do jovem no mercado de trabalho<sup>44</sup>, como afirma a mídia em certas reportagens e/ou documentários que tratam da importância em se aprender uma LE com ênfase ao mercado de trabalho. Portanto, podemos dizer que essa transformação na forma do ensino de LE, ocorrida na primeira metade do século XX, afetou a forma de se concebê-la como disciplina escolar.

---

<sup>43</sup> Atualmente, o ensino de línguas está vinculado à história e ao mundo social. Assim, os sujeitos estão expostos no mundo por meio do discurso e logo são afetados por ele, contemplando as relações com a cultura, o sujeito e a identidade.

<sup>44</sup> Foi empregado o termo *mercado de trabalho* para delinear a ideia de um condicionamento que expressasse a competência e habilidade de forma *individual*, que, pela inserção do país no modo de produção capitalista na década de 1990, exigia das escolas formação estritamente de caráter profissionalizante para mão de obra qualificada e não para formação do próprio espírito humano.

Considerando esse cenário, a LE, por sua vez, sempre foi e será componente essencial para a educação básica dos brasileiros e precisa ser considerada área de conhecimento tão importante quanto outra qualquer. A LE é “um espaço privilegiado em relação aos contextos culturais, políticos e sociais na contemporaneidade”, afirmam Paes e Jorge (2009, p. 162). No Brasil, a mudança dos paradigmas educacionais torna-se perceptível somente a partir dos anos 1950, com finalidades que se voltam mais para o mercado do trabalho do que para uma formação humanística. Ao traçarmos o histórico do ensino de LE no Brasil, notamos que as línguas geralmente ofertadas eram francês, inglês e alemão. Portanto, torna-se válido refletirmos sobre o processo do ensino de LE vinculado a um papel educativo.

O caráter educativo do ensino de uma LE está nas possibilidades que o aluno pode ter de se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo. As múltiplas possibilidades de ser diferente, seja pela cultura, seja [sic] pelas identidades individuais, podem fazer com que o indivíduo se torne mais consciente de si próprio, em relação a seu contexto e ao contexto global (PAES e JORGE, 2009, p. 163).

É importante observarmos a LE no interior da história cultural e da história das disciplinas, não somente por meio das reformas curriculares ocorridas durante o processo histórico<sup>45</sup>, mas também, nas mudanças metodológicas que ocorreram com o passar dos anos no seu ensino. Como exemplo, tomamos a língua espanhola.

Com a Reforma do Ensino Secundário de 1942, chamada de Reforma Capanema, o espanhol passou a ser ofertado como disciplina escolar na escola secundária. No Brasil, até então, este idioma não havia se alicerçado como componente curricular, portanto, foi escolhido a ser uma disciplina obrigatória nos programas oficiais do curso científico que pertencia à escola secundária. Nessa época os conteúdos ministrados pelos professores de línguas eram a sabor de *noções de civilização* e de *literatura comparada*, isto é, num contexto de configuração de um país que propiciasse o uso de uma LE.

---

<sup>45</sup> Quando nos referimos ao termo *processo histórico*, não pretendemos isolar certo número de dados a fim de remeter uma construção linear sobre os acontecimentos em geral, ao ensino de LE focado somente em sua evolução. Ao contrário, ao nos portamos a esse termo, estamos enunciando, de forma dialógica, as memórias e o sentido do ensino de LE, a partir do discurso que se constrói nos sentidos da História. Isso foi perceptível quando traçamos, anteriormente, o resgate histórico das línguas no Brasil, por meio das reformas no sistema educacional.

O espanhol, naquele momento era identificado como língua de autores consagrados, como Cervantes, Becker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era a língua de um povo que, tendo tido importante participação na história ocidental, com episódios *gloriosos* de conquistas territoriais, mostrava-se *orgulhoso de seus heróis nacionais*, como El Cid, a Rainha Isabel, o Imperador Carlos V e os conquistadores (PICANÇO, 2003, p. 33). [grifos da autora]

O espanhol, por meio das colônias de imigrantes, não representava, na visão do governo, ameaça durante o *Estado Novo*, e, conseqüentemente, estava apto a ser um componente curricular ao lado do francês e do inglês, por ser uma “língua de um povo que se identifica pelos signos de sua história e de sua literatura” (PICANÇO, 2003, p. 33). Ao ocorrer a Reforma de 1942, as modalidades do colegial clássico e científico não constituíram grandes diferenças em seus respectivos currículos.

Faziam parte do tronco comum: português, francês, inglês, matemática, física, química, história geral e do Brasil, e geografia geral e do Brasil. No clássico, estudavam-se grego e latim nos três anos, além de filosofia (2 anos) e história natural (1 ano). No científico havia filosofia (1 ano), história natural (2 anos), espanhol (1 ano) e desenho (1 ano) (PICANÇO, 2003, p. 32).

Conforme aponta Picanço (2003), o método do ensino das línguas deveria ser o *Direto*, que fora incorporado ao currículo do científico dando ênfase na prática e defendido no livro intitulado *O Ensino Científico das Línguas Modernas*, publicado em 1935, pela professora do colégio D. Pedro II, Maria J. Schmidt.

Durante o *ginásio*, que pertencia ao *secundário*, ainda que não fosse obrigatório o estudo das línguas, havia quatro anos de francês e dois anos de inglês que eram estudados pelos jovens. Portanto, ao estudarmos as línguas, traçamos os seus objetivos de ensino, divididos em “instrumentais” (ler, escrever, compreender e falar), “educativos” (observação, reflexão e formação da mentalidade) e “culturais” (refletir sobre a cultura da língua estrangeira). Para que o espanhol fosse ofertado como componente curricular nesse período, necessitava-se de uma formação de professores desse idioma, por isso foi dada atenção especial aos programas de formação de professores de espanhol que atuariam no quadro oficial das escolas.

A força dos métodos tradicionais, ou melhor, da formação dos professores por esses métodos, já que os elementos de *civilização* (principalmente literatura) continuam fazendo parte dos conteúdos



privilegiados pelo programa Oficial. Este programa, na verdade, seguia orientações *internacionais*, pois, segundo a professora Maria das Dores WOUK (1956, p. 1), “os vários congressos internacionais de professores de Línguas Vivas têm servido para difundir em todas as nações participantes a idéia e necessidade de desenvolverem o ensino dessas línguas” (PICANÇO, 2003, p. 34).

Segundo Picanço (2003), aconteceu um Congresso em 1931, o *Ilme. Congrès des Professeurs de Langues Vivantes* com 600 membros, durante o qual foram aprovadas certas medidas para o cenário de formação de professores de LE, redigido por Ferdinand Brunot, autor da obra *L'enseignement de la Langue Française*, publicado em 1911. Tais medidas são bem definidas por Wouk, em sua tese de concurso à livre docência à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná, em 1956, intitulado *Os Meios Auxiliares Audio-visuais no Ensino das Línguas Vivas*. Nessa tese, Wouk, ao se basear nos pressupostos de Carneiro Leão, pontua as orientações que deveriam ser dadas aos professores que ministravam a disciplina de Didática Especial das Letras Neolatinas para formação dos futuros professores. As orientações resgatadas por Picanço foram delineadas nas seguintes premissas:

- 1) Em cada nação, para bem indicar qual é o objetivo de seu ensino, os professores de línguas modernas passam a ser chamados professores de línguas e de civilizações estrangeiras;
- 2) longe de reduzir-se o papel acessório e exclusivamente prático, o ensino assim denominado será elevado à dignidade que lhe dá direito seu papel na formação individual e coletiva dos espíritos;
- 3) este ensino, conjugado ao ensino da língua e da literatura nacionais, será à base de um ensino moderno, com seus discípulos, seus mestres, seus estabelecimentos próprios e gozando de prerrogativas iguais às conferidas às disciplinas cujo objetivo é o estudo da antiguidade (PICANÇO, 2003, p. 35).

Um aspecto importante a mencionar é que, durante a década de 1940, a formação de professores de LE para compor o quadro próprio nas escolas era constituída da seguinte forma:

A Licenciatura em Letras Neolatinas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná previa, além das línguas clássicas e vernáculas (português), o estudo de francês, italiano e espanhol (com suas respectivas literaturas) até o terceiro ano do curso. Na última série do curso os alunos deveriam optar por duas delas, habilitando-se para dar aulas de língua portuguesa, latim, e duas línguas neolatinas (PICANÇO, 2003, p. 35).

Por essa razão, notamos que o espanhol teria motivos para ser incorporado como componente curricular nas escolas de educação básica, já que na universidade havia a possibilidade de formação em francês e espanhol para professores. Após o término da Licenciatura em Letras Neolatinas, era possível assumir aulas de espanhol no *colegial*, especificamente na primeira série. No Estado do Paraná, um dos locais em que podemos encontrar o espanhol como componente curricular no caráter de LE era o Colégio Estadual do Paraná.

Inicialmente fora ministrado por uma professora, Maria de Lourdes Vítola, formada em Neolatinas, e que originalmente pertencia à área de francês. O professor FRIGÉRIO<sup>46</sup>, também formado em Neolatinas, começou a dar aula no Colégio Estadual (onde havia feito a escola secundária) na década de 40 (PICANÇO, 2003, p. 36).  
[nota explicativa nossa]

Outro fator preponderante que explica a opção do espanhol como companheiro do inglês e francês no campo acadêmico seria o fato de haver uma Licenciatura em Letras Neolatinas, com uma das habilitações em espanhol, levando o mercado editorial a se aquecer a partir da década de 1940, e, como resposta a isso, produzir livros de literatura em espanhol, como também, de outras áreas para questões acadêmicas.

O governo brasileiro, por exemplo, só começa a se interessar pela falta de livros didáticos em português na década de 30. Como a Espanha tinha um mercado editorial em expansão, a possibilidade de importação de livros nessa língua era grande. Junte-se a isso o fato de que a literatura espanhola havia passado dois períodos de grande ebulição. A *geração de 1898*, marcada pela perda das colônias, era constituída por poetas, cronistas e prosadores que se propuseram a repensar o que era ser espanhol numa Espanha sem império. [...] A *geração de 27* procura, a partir do diálogo com os escritores da geração anterior, fazer uma síntese entre diversidade e unidade, tradição e modernidade. Além disso, logo depois do fim da Guerra Civil Espanhola (1936-39), a ditadura de Francisco Campo tenta

---

<sup>46</sup> Francisco Frigério, já falecido, foi o único professor concursado para o ensino de espanhol no Estado do Paraná durante as décadas de 1960, 1970 e meados de 1980. Em 1946 começou a dar aulas de línguas e, nos anos de 1961 e 1962, fez viagens à Espanha. Formou-se em Línguas Neolatinas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Paraná. Foi professor do Colégio Senhor Bom Jesus, durante 27 anos, e de latim e espanhol no Colégio Sagrado Coração. Também foi professor de português no Instituto de Educação e de espanhol no Colégio Estadual do Paraná por 35 anos em ambas as unidades de ensino. Dava aulas de espanhol no curso de Comércio Exterior e foi professor da Fundação de Estudos sociais. Estudou no Ginásio Paranaense, em 1846, primeiro estabelecimento do Estado do Paraná em nível de ensino médio. O Estado tinha o Ginásio Paranaense como o único oficial no ensino secundário, que, em 1942, passou a se chamar Colégio Estadual do Paraná (PICANÇO, 2003).

reconstruir o país em torno de tradições reconhecidamente nacionais (PICANÇO, 2003, p. 37).

Diante disso, podemos compreender que o conteúdo que seria trabalhado no espanhol deveria privilegiar a literatura, a História e os costumes, além do estudo da gramática. Portanto, o que prevaleceria até a década seguinte seria a valorização dos autores consagrados da literatura e o ensino da língua como norma com ênfase nas linguagens dos poetas e prosadores. Assim, esse modelo de educação para o ensino das línguas no Paraná acontece com ênfase a partir de modelos europeus, que valorizavam a literatura e a tradição metodológica. Contudo, não podemos esquecer que o espanhol teve um momento efervescente na história educacional, por motivo da abertura de publicações nessa língua pelo governo no Brasil.

Assim que o governo passou a incentivar a publicação de livros didáticos no país, a partir da década de 40, o espanhol vive um dos momentos mais ricos em número de títulos publicados. A língua espanhola, na década de 40, como área do conhecimento acadêmico ou como disciplina escolar, veio a responder a duas demandas bem delineadas: servia muito bem à expectativa da erudição das classes dirigentes, ao mesmo tempo que [sic] representava, para o governo, um modelo de patriotismo e respeito às tradições e história nacionais (PICANÇO, 2003, p. 37).

A partir disso, percebemos que certas línguas, tais como o alemão e o italiano, acabam perdendo espaço na formação dos jovens, e, conseqüentemente, a valorização de suas culturas que está atrelada à língua. No período de 1964 a 1985, o Brasil foi governado por militares que impuseram uma ditadura. Cinco militares sucederam-se no poder: Castelo Branco<sup>47</sup>, Costa e Silva<sup>48</sup>, Médici<sup>49</sup>, Geisel<sup>50</sup> e Figueiredo<sup>51</sup>. Para evitar os projetos da sociedade, o regime militar cassou o direito de voto e calou as oposições por meio da censura ou pela violência da repressão policial. Muitos brasileiros foram mortos e torturados pela polícia nesse período. Abandonando o nacionalismo reformista do governo Goulart, a ditadura militar

<sup>47</sup> Humberto de Alencar Castelo Branco (1897-1967). Foi militar e político brasileiro, primeiro Presidente durante o regime militar instaurado pelo Golpe Militar de 1964.

<sup>48</sup> Marechal Artur da Costa e Silva (1899-1969). Foi militar e político brasileiro, segundo Presidente durante o regime militar de 1964.

<sup>49</sup> Emílio Garrastazu Médici (1905-1985). General que presidiu o Brasil durante a ditadura militar de 1964.

<sup>50</sup> Ernesto Geisel (1907-1996). Foi general e político brasileiro, o quarto Presidente durante o regime militar de 1964.

<sup>51</sup> João Batista de Oliveira Figueiredo (1918-1999). Último Presidente do Brasil no período da ditadura militar de 1964.

adotou o modelo de desenvolvimento dependente, que subordinava nossa economia, ao capital, à tecnologia e aos interesses estrangeiros.

No plano político e social, por volta da década de 1980, instaurou-se uma mudança no autoritarismo político brasileiro, bem como, no plano social. Neste sentido, a sociedade brasileira começou a sofrer pressões para um novo período de democratização no cenário político, e, conseqüentemente, foi possível uma abertura mais plausível por tomadas de decisões que estivessem voltadas ao planejamento da organização local.

Por essa razão, no final da década de 1970, pelo que pudemos observar anteriormente na reforma da LDB de 1971, muitas das escolas já haviam optado pelo inglês, e, para combater essa insatisfação por parte dos professores, que foi criada pela reforma de ensino, começaram-se a aplicar algumas soluções que pudessem amenizar e/ou solucionar a situação em que se encontrava a LE em meio aos acontecimentos que ocorriam no país. Assim, em 1982 foi criado, no Estado do Paraná, no Colégio Estadual em Curitiba, o *Centro de Línguas Estrangeiras Modernas* (CELEM) que oferecia aulas de inglês, alemão, francês e espanhol. O CELEM tinha como objetivo expandir a oferta de LE para outras escolas públicas e cidades do Estado.

As metas do projeto incluíam a implantação de Centros de Línguas em mais quatro estabelecimentos estaduais de ensino: Colégio Hildebrando de Araújo (Curitiba): alemão; Colégio Prof. José Guimarães (Curitiba): alemão e inglês; Colégio Lamenha Lins (Curitiba): francês; Colégio Souza Naves (Rolândia): alemão; Instituto Professor César Pietro Martinez (Ponta Grossa): inglês (PICANÇO, 2003, p. 54).

A implantação do CELEM no Estado do Paraná deveria acontecer com o apoio dos consulados da França e Alemanha, e a oferta do Centro de Línguas nas escolas aconteceria conforme a disponibilidade de professores no quadro próprio do magistério. Por essa razão, para a implantação do Celem foram escolhidos locais onde havia a presença destes professores nas escolas do Estado.

Contudo, “as iniciativas dos professores esbarravam em limitações impostas pela falta de uma política que garantisse a formação e manutenção de quadro de professores” (PICANÇO, 2003, p. 55). Nesta perspectiva, parece-nos que as políticas em torno do ensino de LE, especificamente na formação inicial e

continuada de professores, têm sido vistas com descaso por parte das autoridades educacionais.

Deveriam as autoridades preocupar-se muito mais com medidas necessárias para tornar o ensino eficaz em produzir os resultados dele esperados. Encontrar respostas para os problemas da capacitação docente e da educação continuada dos professores de línguas estrangeiras, deveria ser a contribuição dos responsáveis pela Educação no País, para que as gerações atuais não sejam excluídas da fruição de um bem que não deve ser de alguns apenas, mas de todos (CELANI, 1995, p. 17).

Buscar essas respostas deveria ser a contribuição para as gerações atuais receberem um ensino com finalidades de aprimorar o conhecimento que nada mais é do que patrimônio precioso. De acordo com os apontamentos de Picanço (2003), ao resgatarmos a memória e a história do ensino de LE no Paraná, é importante ressaltarmos que, no início de 1982, a professora Deucélia<sup>52</sup> entrou em contato com a coordenadora da área de espanhol da UFPR, professora Cecília Zokner, fazendo a proposta de se incluir o idioma estrangeiro como opção para as provas de vestibulares. Prontamente a proposta foi aprovada e, nesse mesmo ano, fez-se a adesão do espanhol junto ao italiano e alemão.

Essa medida, de se incluir o espanhol no vestibular da UFPR, fez com que a procura de professores dessa língua aumentasse, resultando na valorização do idioma, uma vez que os cursinhos e colégios de 2º grau necessitavam de professores para ministrarem as aulas. Por conseguinte, a busca por professores que fossem aptos a ministrar o espanhol na capital do Estado, em 1982, resultou na criação de uma *Associação de Professores de Espanhol* que, mais tarde, em 1986, solicitou junto “à secretaria que esclarecesse aos diretores de escola sobre a responsabilidade de oferta de outras línguas estrangeiras em seus currículos” (PICANÇO, 2003, p. 57). A medida foi encaminhada aos chefes de núcleos e foi esclarecido que os cursos de 1º e 2º graus deveriam oferecer, aos alunos, a opção de escolha em língua estrangeira moderna.

---

<sup>52</sup> A professora Deucélia La Banca licenciou-se em 1971. Ministrou aulas de espanhol na UFPR em 1982. Assumiu as aulas do professor Francisco Frigério, no Colégio Estadual do Paraná, quando este se aposentou. Coordenou o Centro de Línguas do Colégio Estadual do Paraná (CELICEP) e foi professora efetiva da área de Espanhol no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas na UFPR, entre 1990 a 1996 (Picanço, 2003).

Com essa medida comunicada a todos os chefes de núcleos, houve a falta de professores para ministrar as aulas de espanhol. De modo que isso fosse solucionado, as associações de professores de francês e espanhol passaram a reivindicar, junto ao governo do Estado, vagas em concurso público. Como não havia demanda em todo o Estado de professores de espanhol e de outras LE, tais como alemão, francês e italiano, a SEED alegou não poder abrir concurso para as línguas estrangeiras, especialmente o espanhol.

De acordo com o dossiê preparado para a *II Reunião sobre o Ensino de Espanhol no Brasil*, realizada em 1987, em Brasília, a situação no Estado do Paraná era a seguinte: no 1º e 2º graus, somente duas escolas ofereciam espanhol, o Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba, com 40 alunos no Centro de Línguas, e o Colégio São Francisco Xavier, em Londrina, que não mantinha mais o ensino no 2º grau. Nos vestibulares, além da UFPR e da Faculdade de Ciências Sociais de Foz do Iguaçu, que já ofereciam a opção desde 85, em 1987.[...] Ainda segundo o dossiê da Associação, oficialmente só havia uma professora de língua espanhola em todo o Estado, lotada no Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba. Pelas datas podemos concluir que se tratava da professora DEUCÉLIA, que assumira as aulas do professor FRIGÉRIO, que estava aposentado (PICANÇO, 2003, p. 58).

Percebemos, então, que a medida esbarrou na justificativa de pouca demanda de professores em exercício da LE no Estado, e, posteriormente, tal medida levou a figura do espanhol<sup>53</sup> para um cenário de retirada dos currículos das escolas do Estado. A saída desse idioma da grade curricular como disciplina no Estado do Paraná não foi somente por questões de poucas condições de formação de professores em LE, mas por embates políticos que acabaram refletindo no sistema educacional. A fim de compreendermos os aspectos políticos que influenciaram a retirada do espanhol como componente curricular do Colégio Estadual do Paraná, é fundamental configurarmos, dentre vários embates políticos, o acordo MEC-USAID que julgamos ser um dos principais responsáveis dessa retirada.

Para atender à nova forma de exigências do mercado, que se apresentava como um modelo de economia em expansão, fazia-se necessária a presença de órgãos como a USAID, nos países em desenvolvimento. Por meio da Lei nº 5692/71,

<sup>53</sup> Componente Curricular no Colégio Estadual do Paraná desde 1980. Já em outras escolas, a LE ofertada era inglês, francês e italiano desde que houvesse professor habilitado para ministrar as aulas.

já discutida anteriormente, houve a reconfiguração do sistema educacional e, no que concerne ao ensino de LE, reduziu-se a carga horária da disciplina nos programas curriculares, fazendo com que muitas escolas tirassem a LE do 1º e do 2º grau. Isso contribuiu para o oferecimento de cursos de formação profissionalizante para atender às exigências do mercado que necessitava de mão de obra qualificada. Por conseguinte, o ensino de LE, neste caso o espanhol, não era mais tido como quesito principal na formação do próprio espírito humano, pois, de acordo com a nova reforma no cenário educacional, era necessária uma LE como componente curricular que atendesse às exigências do mercado, e, por essa razão, tirou-se o espanhol da grade curricular para se incluir o inglês como LE no país, e, conseqüentemente, no Estado do Paraná.

De certa forma, acabou se instaurando um monolinguismo no país, pois, com a Lei 5.692/71 que reduzira a carga horária das LE, apenas era possível a oferta de uma LE no currículo oficial das escolas públicas, e, sem a pluralidade de oferta, o ensino de línguas estrangeiras não teria mais a formação de cidadãos conscientes, críticos e agentes transformadores da realidade (PICANÇO, 2003).

Para que não se efetivasse o monolinguismo no Estado do Paraná, os professores de LE (espanhol, francês, alemão e italiano) se mobilizaram entre si, para lutar contra a nova forma da supremacia em LE como resultado da Lei 5692/71 que restringiu a oferta dela como opção na grade curricular.

Mediante os fatos expostos, conforme os dados divulgados pela PARANÁ/SEED (2009), a Secretaria de Estado da Educação, por meio da então Secretária Estadual da Educação, *Gilda Poli Rocha Loures*, no uso de suas atribuições legais, resolveu-se, por meio da Resolução nº 3.546/86 (PARANÁ/SEED, 1986), regulamentar a criação dos Centros de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM, na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. Nesse mesmo ano, conforme explicita Picanço (2003), foi aberto o concurso público para espanhol, francês e alemão, ficando o italiano de fora até o próximo concurso (realizado em 1988), apesar de estarem previstas, pela Resolução, vagas para cada língua.

Contudo, mesmo com a realização do concurso público para professores de LE atuarem nos centros de línguas, o governo ainda não tinha dado continuidade aos trabalhos regulamentados do CELEM. Diante disso, as associações de professores de LE resolveram cobrar uma posição do governo, fazendo um movimento ao longo dos anos de 1988 e 1989.

No ano de 1987 foram enviados, segundo os relatórios anuais de 1987 e 1988, 264 ofícios: ao Presidente do Conselho Federal da Educação, a todos os membros das Comissões da Família, Educação, Cultura, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação da Assembléia Nacional Constituinte, em números de 127 membros, à Comissão de Educação da Assembléia Legislativa do Paraná, aos diretores das escolas públicas estaduais do Paraná, ao Superintendente da Educação da SEED e ao Secretário de Estado da Educação (PICANÇO, 2003, p. 65-66).

Beneficamente o movimento resultou em uma comissão constituída pela Resolução 3.881/1987 com a incumbência de elaborar o Regulamento dos CELEM. O Secretário Estadual da Educação, Senhor Belmiro Valverde Jobim Castor, tendo em vista as disposições da resolução supracitada, compôs uma comissão integrada por Jussara de Fátima Mainardes Ribeiro, Sandra Poli Gonçalves de Almeida, Ivone Machado de Oliveira, Sílvia Marianne Muller, Nair Nodoca Takeuchi, Maria Fernanda Araújo Lisboa, Mario Candido de Ataíde Júnior e Cleusa Antonia Monteiro (PARANÁ/SEED, 2009). Em 1988, o então Superintendente de Educação do Estado do Paraná, Daniel Domaszak, com base no art. 7º da Resolução Secretarial nº 3.546/1986, expediu a Instrução nº 01/1988 que visava à regulamentação do CELEM, estabelecendo normas para o funcionamento deste nos estabelecimentos de ensino, e, na ocasião, destinando 30% das vagas à comunidade.

Todo esse trabalho resultou, em 1988, na efetiva implantação dos 22 CELEMs criados em 1986 pela Resolução n.º 3.546/86. Por causa disso, os professores também foram contratados e puderam assumir suas aulas nesse mesmo ano (PICANÇO, 2003, p. 66).

Como consequência desse amplo movimento, foram realizados inúmeras reuniões e encontros por meio das Associações e representantes de áreas afins “e, com a ajuda de consulados e embaixadas, foi possível a quebra do monolingüismo no ensino de línguas” (PICANÇO, 2003, p. 68).

Este rompimento se deu não só pela oferta de outras línguas e suas culturas como parte dos currículos escolares, mas também, pela ampliação do diálogo entre as várias entidades envolvidas no processo, inclusive o governo e a comum idade escolar, representada não só pelos professores, mas também pelos alunos e diretores de escolas (PICANÇO, 2003, p. 78).



A quebra de barreiras contra a oferta de outras línguas fez com que o espanhol adquirisse *status* num panorama mundial tornando-se reconhecido e este reconhecimento deveu-se ao fato da expansão do espanhol no mundo com a redemocratização da América Latina. Muitos países, conforme as asserções de Picanço (2003), se tornaram mercados consumidores de tecnologia e produtos industrializados importados de países asiáticos, e investimentos foram realizados na Espanha, como também, pela Comunidade Europeia, para fortalecer o país. Isso tudo resultou para o espanhol um *status* de segundo idioma mais falado no comércio mundial na década de 1990.

Além desses fatores, um fato importante na expansão do espanhol e que, de certa forma, foi uma alavanca propulsora para sua efetivação na grade curricular no Brasil, foi a criação do Mercosul<sup>54</sup>. De certo modo, isso fez com que o espanhol começasse a ser “oferecido em várias escolas particulares e públicas como disciplina escolar, obrigatória ou opcional” (PICANÇO, 2003, p. 69). Um significativo aumento do espanhol também ocorreu na comunidade acadêmica nos exames de proficiência, nos cursos de pós-graduação.

Um levantamento dos títulos homologados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, no período de janeiro de 2007 a janeiro de 2008, mostra que, na opção de Língua Estrangeira para os exames de proficiência, de um total de oitenta e sete alunos de Mestrado, sessenta e quatro fizeram proficiência em espanhol, o que equivale a mais de 73%. Em relação aos alunos de Doutorado, dos cinquenta e dois alunos que realizaram proficiência, quarenta e sete escolheram como uma das duas línguas estrangeiras o espanhol, equivalendo a mais de 90% das escolhas (CRISTOFOLI, 2008, p. 3).

É oportuno mencionarmos também que, com a aprovação da Lei 11.161/2005, que torna obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio, parece ter aumentado o interesse pelo espanhol também articulado com as proposições do Mercosul. Assim, por meio dos dispositivos de Gadotti (2007); Picanço (2003) e Cristofoli (2008), por mais que o espanhol integrasse um ponto de vista cultural e social, o idioma alavancou-se a partir da

---

<sup>54</sup> O Mercado Comum do Sul – Mercosul - foi criado em 26 de Abril de 1991 com a assinatura do Tratado de Assunção no Paraguai. Os membros que compõem o bloco econômico da América do Sul são os seguintes países: Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Venezuela (que entrou em Julho de 2006). O Mercosul tem como um dos objetivos a formação de um mercado comum entre seus Estados que possibilite uma política comercial conjunta em relação a terceiros Estados ou agrupamentos de Estados.

década de 1990, no Brasil, pelo fato de muitos países expandirem seus mercados por meio de interesses econômicos.

Assim, para que o espanhol fosse solidificado como componente curricular no país, para atender à nova configuração político-econômica deste, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou, no dia 5 de agosto de 2005, no Palácio do Planalto, a Lei nº 11.161, que tornou obrigatória a oferta da língua espanhola nas escolas públicas e privadas de ensino médio. Diante disso, a Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 especifica o artigo 36, inciso 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o ensino do espanhol na educação média.

A LDB (p. 27, Seção IV, Art. 35, Inciso III, 1996) diz que “será incluída uma LEM, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda língua, em caráter optativo, dentro das prioridades da instituição”. A LE obrigatória, de que trata a LDB, agora, será o espanhol. A Lei prevê a implantação gradativa do ensino desse idioma, no prazo de cinco anos, e atribui aos conselhos estaduais de educação a responsabilidade pelas normas que tornem viável sua execução de acordo com as condições e peculiaridades locais.

Em consonância ao tempo estipulado pela Lei nº. 11.161/2005, que torna obrigatório o espanhol na grade curricular, os Estados tiveram que se organizar e implantar o espanhol em suas respectivas grades. Para tanto, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná realizou dois concursos públicos, em 2004 e 2007, e um dos motivos destes estava relacionado ao aumento da demanda na rede estadual pela implementação de mais uma LE obrigatória no currículo escolar do ensino médio, neste caso, o espanhol, e, conseqüentemente, a expansão de ofertas dos cursos do CELEM em todo o Estado, que, atualmente, os oferta em 32 NRE, perfazendo um total de 473 estabelecimentos de ensino, com aproximadamente 38 mil matriculados em todo o Estado do Paraná.

### 3.3 OS ASPECTOS *POLÍTICOS* DE UMA POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Não poderíamos deixar de mencionar a clássica definição de política legada por Aristóteles. Na filosofia aristotélica, *política* lembra *poder* e *organização*. Em

filosofia, a política é tratada como governo e como ação coletiva de grupos sociais organizados que estabelecem leis e a elas obedecem. Segundo esclarece Chauí (2003), essa abordagem vem das concepções greco-romanas do poder legítimo. Na Grécia, a comunidade organizada dos cidadãos chamava-se *poltika*, e a cidade *polis* era entendida como tudo que se refere à cidade e sua correlata administração pelos cidadãos (CHAUÍ, 2003). Portanto, entendemos que o conceito de *política*, num prisma de práxis humana, está relacionado com a noção de poder, ou seja, faz-se política para se exercer o poder, conseqüentemente, “o homem exercer seu poder sobre outro homem, e/ou sobre um respectivo grupo social a fim de obter alguma vantagem pessoal ou coletiva” (BOHN, 2000, p. 122).

Um importante aspecto a considerarmos são os três tipos de poder que Bohn (2000) apresenta para a política de ensino de línguas, a saber: econômico, ideológico e político. Dentro desta divisão é pertinente considerarmos o interesse para o qual o poder é exercido pelo indivíduo e/ou grupo detentor de poder. No econômico, Bohn (2000) nos permite observar que o que está em jogo é o interesse de produção que beneficia o patrão ou os detentores do poder político; já o poder ideológico baseia-se das influências de ideias geradas e propagadas por pessoas com autoridade sobre as outras. De certa forma, notamos que é o poder dos intelectuais que exerce a influência sobre os intelectuais subalternos. E, por último, o poder político, que está relacionado à força física.

O poder político é normalmente relacionado com a força física, é (...) o poder coator, mas na verdade os três poderes – econômico, político e ideológico, mantêm uma estreita relação e são utilizados por grupos de pessoas para perpetuarem os seus privilégios, interesses e vantagens, exigindo e garantindo a desigualdade nas posses de bens pelo poder econômico, perpetuando assim a diferença entre sábios e ignorantes pelo poder ideológico, e mantendo a separação entre os poderosos e os subjugados pelo poder político (BOHN, 2000, p. 123).

Deste modo, observamos que, em diversas sociedades e Estados, há o estabelecimento de alianças em seu poder econômico, ideológico e político, que se caracteriza pela construção da globalização<sup>55</sup>. Bohn (2000) afirma que a

---

<sup>55</sup> A expressão "globalização", referida neste trabalho, segundo as asserções de Carrion e Vizentini (1997), está ligada a um sentido marcadamente ideológico, no qual se assiste, no mundo inteiro, a um processo de integração econômica sob a égide do neoliberalismo, caracterizado pelo predomínio dos interesses financeiros, pela desregulamentação dos mercados, pelas privatizações das empresas

convergência de poderes tornou possível a caracterização da globalização, tendo como base o Estado liberal, que, segundo Peroni (2000, 2003), é o Estado desvinculado de seu dever de promover as 'políticas' para a condição de uma vida estável à comunidade, que, como consequência, é o Estado que abre mão de seu poder político e de suas responsabilidades com os seus cidadãos.

O próprio Estado isenta-se de sua obrigação de coordenar as atividades da sociedade, delegando esta prerrogativa ao poder econômico, e, de certo modo, "o indivíduo aos interesses deste mesmo poder e enfraquecendo o poder ideológico e político" (BOHN, 1997, p. 256).

Portanto, Bohn (2000) nos leva a uma importante reflexão para priorizar os aspectos e os valores educacionais sobre o treinamento e a prontidão para a produção de um sistema de ensino em que o poder político é aliado ao poder econômico e ao poder ideológico, e, por conseguinte, se materializa como corpo dentro do capitalismo que não deixa escapar a cultura das garras do seu domínio.

A Educação sempre esteve associada ao processo produtivo, pois, segundo Saviani (1986), os educadores foram norteados para privilegiar um conhecimento voltado aos valores humanitários frente sua ação pedagógica. Um exemplo disso é a alfabetização que "somente foi oferecida pela burguesia às massas quando se tornou necessária para a produtividade das fábricas e à produção agrícola" (NEVES, 1994, p. 19). Com o poder político e ideológico dominado pelo poder econômico e a cultura sob julgo dos condicionamentos da lucratividade das empresas, percebemos, em consonância com Celani (1998) e Bohn (1997), que é difícil definir o ensino de línguas como um bem educacional e cultural, e os autores acordam que é bem mais fácil apresentá-lo como um produto, uma habilidade necessária para a competitividade da globalização.

Contudo, antes de propiciarmos uma discussão em torno das políticas de ensino de LE, é pertinente explicitarmos algumas características do poder político dentro de uma sociedade em que os dirigentes adotam normas do liberalismo da globalização.

---

estatais e pelo abandono do estado de bem-estar social. Esta é uma das razões por que a globalização se faz responsável pela intensificação da exclusão social (com o aumento do número de pobres e de desempregados) e do aparecimento de crises econômicas sucessivas, arruinando milhares de poupadores e de pequenos empreendimentos.

Uma análise mostra um Estado liberal - democrático - em que as decisões são tomadas nas assembleias de representantes, senado e câmara a [sic] nível nacional e assembleias legislativas e câmaras municipais a [sic] nível estadual e municipal, respectivamente. No entanto, ao colocar o foco da análise na prática política nacional, vemos um Estado coercitivo em todas as áreas da ação governamental e em todos os setores da vida nacional. Na área educacional a realidade mostra um Estado autocrático (autoritário) em todos os níveis. A discussão e aprovação da última LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação - é um bom exemplo deste autoritarismo (BOHN, 1997, p. 256).

Indiscutivelmente, conforme Saviani (2008), o aspecto político por de trás da Lei n.º 9.394/96<sup>56</sup> não pode ser passado despercebido. Essa Lei, após longas discussões e negociações para um projeto educacional que os educadores fizeram com a classe política - o governo - aprovou uma proposta alternativa de caráter autoritária, que foi sancionada pelo Presidente da República no dia 23 de dezembro de 1996. Conforme ressalta Saviani (2008), após esta aprovação, os membros do Conselho Nacional de Educação pouco tiveram a oportunidade de influenciar nas decisões nacionais e profissionais da educação, uma vez que “os membros deveriam ser detentores do poder ideológico” (BOHN, 1997, p. 252), mas acabaram se tornando incapazes de construir uma orientação nacional coletiva na área da educação.

Outro exemplo do Estado autoritário, conforme explicita Peroni (2003), foi a metodologia utilizada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental. Poucas pessoas participaram do processo de elaboração dos PCN, como professores do ensino fundamental, pois, para a construção do Documento, uma equipe fora contratada pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC e foi constituída para se encarregar dos pressupostos que deveriam constituir o Documento tanto em nível teórico como prático.

Outra característica do poder político, para a qual Bresser Pereira (1995) nos chama a atenção é a força em armar-se por legislações específicas ou pelo poder coercitivo, contra as investidas de forças externas, de grupo de posições que detém o poder ideológico, pois, para o autor, fazem parte do poder político precaver-se e anular ingerências externas para atribuir, de forma exclusiva, decisões legitimadas para toda a coletividade.

---

<sup>56</sup> Essa Lei foi discutida anteriormente na seção 2.1 deste capítulo.

Percebe-se um Estado contraditório; por um lado se proclama liberal em sua maneira de governar e em sua maneira de interferir nos processos econômicos da sociedade, privatizando o patrimônio nacional, isentando-se das obrigações do Estado, mas ao mesmo tempo mostra-se autoritário na maneira de legislar e como conduz o processo educacional da nação (BOHN, 1997, p. 255).

Diante disso, é nítido que o Estado se preocupa consigo mesmo, e as normas educacionais propostas pelo governo passam a ser excludentes, fazendo com que o sentimento individualista do Estado imprima em suas ações uma despreocupação com o bem estar de seus cidadãos, afirma Bresser Pereira (1997).

Assim, concluímos que o governo, ao chamar a participação dos educadores para um processo de elaboração de decisões no plano educacional, faz com que os valores educacionais sejam sublinhados até nas propostas de ensino. Nesta perspectiva, para o Estado, as ações políticas são consideradas boas somente quando lhe convêm, e, portanto, as pessoas que compõem o Estado (classe dominante) estão a seu serviço, sendo detentoras do poder político e econômico.

Mediante ao exposto acima, mostramos que esses são os poderes com os quais os professores e profissionais do ensino de línguas precisam negociar para poderem elaborar e programar uma política de ensino de LE.

Todo professor de línguas deve ser considerado um “intelectual” importante, porque ele não é mero executor de um projeto, de uma política, mas ele colabora efetivamente para a consolidação dos objetivos da vontade coletiva (BOHN, 2000, p. 129).

Como menciona Celani (2000b), definir *política de ensino de LE* não é tarefa fácil, pois envolve inúmeras questões e exige a participação de professores, linguístas aplicados, pesquisadores, líderes comunitários e, principalmente, autoridades do governo.

Ao sugerir uma política nacional de ensino de línguas, devem desenvolver uma vontade política nacional pelos objetivos de uma política de ensino de línguas estrangeiras e, através de ação e participação política, convencer as lideranças comunitárias, educacionais e governamentais do valor educacional e profissional da aprendizagem de línguas estrangeiras (BOHN, 2000, p. 118).

O processo de elaboração de uma política educacional eficaz, segundo classifica Celani (2000b), consiste na fixação de uma série de objetivos, enunciados

em termos concretos e práticos, que devem servir de guia para a ação imediata e conter mecanismos de avaliação.

As medidas concretas de como se atingir as metas devem estar claramente explicitadas. [...] os objetivos devem ter relevância para os sujeitos envolvidos e devem ser colocados em escala de prioridades; por exemplo, garantir um ensino de qualidade em oposição a construir mais escolas. Para determinados políticos, a prioridade em relação à oposição citada como exemplo seria clara, uma vez que a escola construída, ou até em construção, tem maior visibilidade do que a qualidade do ensino, podendo, assim, carrear votos mais facilmente (CELANI, 2000b, p. 18).

Neste prisma, o presente trabalho examina os aspectos políticos e estratégicos a serem considerados na elaboração e implementação de uma política de ensino de LE. Para tanto, abordaremos políticas subjacentes de dois documentos, frutos de dois eventos realizados em 1996 e 2000 que trataram das especificidades de políticas de ensino de LE.

O primeiro documento é *Síntese de Florianópolis*<sup>57</sup>, discutido entre os participantes do encontro em Florianópolis, em novembro de 1996 no I ENPLE. Para tanto, partiremos da análise realizada por Bohn (2000) para observar os seguintes aspectos: a organização do documento, o diagnóstico das realidades educacionais brasileiras e as metas propostas para tais realidades. O segundo documento refere-se ao *II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras – II ENPLE*, realizado na Universidade Católica de Pelotas-RS, para discutir as políticas linguísticas com relação às línguas estrangeiras e que foi reiterado a partir do I ENPLE, realizado em novembro de 1996. Assim, surgiu o documento intitulado *Carta de Pelotas*<sup>58</sup> que resgata os termos do primeiro Documento. Para configuração da discussão e análise do segundo documento – *Carta de Pelotas* – partimos dos pressupostos que Gimenez (2005b) postulou para especificar os desejos da comunidade professoral e da sociedade em geral.

Ao revisarmos os conteúdos discutidos do primeiro documento, *Síntese de Florianópolis*, Bohn (2000) chama-nos a atenção para três eixos que o organizam. A saber: 1) descrição da realidade educacional linguística brasileira; 2) propostas sobre os direitos linguísticos dos alunos brasileiros; 3) formação de recursos

---

<sup>57</sup> Ver anexo 1 deste trabalho.

<sup>58</sup> Ver anexo 2 deste trabalho.

humanos. Por conseguinte, a partir da organização em torno desses três eixos, os participantes reunidos em sessão plenária acordam entre si a respeito de nove aspectos, quanto à *realidade educacional brasileira*:

- Todo cidadão tem direito à plena cidadania e num mundo globalizado e poliglota isso significa a aprendizagem de Les;
- A sociedade anseia em desenvolver/adquirir este conhecimento;
- A sociedade não deseja hegemonias e/ou monopólios lingüísticos;
- A aprendizagem de LEs inclui objetivos educacionais;
- O aluno precisa de um ensino eficiente de LEs;
- A escola não tem sido capaz de garantir este direito;
- A população mais afluenta busca este conhecimento fora da escola;
- A falta de recursos humanos é responsável pelo não atendimento deste direito;
- A atualização pedagógica dos professores é imperiosa (BOHN, 2000, p. 120).

A assembleia de professores, perante os fatos propostos quanto à *realidade educacional brasileira*, passa a propor as seguintes deliberações:

- elaborar um plano emergencial para garantir ao aluno o estudo de LEs;
- garantir a oferta de pelo menos uma LE no currículo escolar;
- incentivar o estudo de uma segunda LE;
- garantir pelo menos 3 horas de estudo semanal de LE no currículo escolar;
- garantir para a LE o mesmo status das outras disciplinas;
- garantir a continuidade do estudo da mesma LE através da escolarização;
- introduzir o estudo da LE gradualmente nos primeiros ciclos do ensino fundamental;
- permitir que a comunidade escolar local escolha as LEs de sua preferência;
- incentivar a criação de Centros de Línguas nas escolas para garantir a diversidade;
- incentivar a pluralidade de LEs nos exames vestibulares (BOHN, 2000, p. 120-121).

Após os fatos proposto pelos professores em Assembleia, norteou-se uma formação de recursos humanos, que, segundo pontua Bohn (2000), seria para suprir necessidades dos professores de LE, tais como: criar planos de emergências para formação de recursos humanos; elaborar projetos de integração entre



Universidades, Secretarias e Escolas; estudar soluções para afastamento dos professores que estejam em formação continuada; exercer um padrão de fiscalização a fim de que a profissão seja exercida por professor capacitado, principalmente em escolas de línguas; incluir prova de proficiência em exames de concurso pública; e disponibilizar mecanismos que melhorem as condições salariais dos professores.

Feitos os acordos, regulamentadas as propostas e solicitadas as reivindicações, percebemos que o Documento, portanto, aborda aspectos considerados importantes para uma discussão de políticas de ensino de LE, mas, por outro lado, não detalha de forma exaustiva alguns aspectos que seriam essenciais no que concerne às políticas de ensino de LE.

Não define (...) os objetivos do ensino de línguas para o país. (...) Não explicita os ganhos cognitivos, sociais e acadêmicos da aprendizagem de uma LE. Não examina o papel da sociedade, dos professores e associações (ONGs), do governo local, estadual e federal na discussão, elaboração e implementação de uma política de ensino de línguas. Não define o papel do professor e do aluno no desenvolvimento da competência lingüística. Não se posiciona perante os direitos lingüísticos dos aprendizes, das comunidades de línguas minoritárias e grupos deficientes, como auditivos e visuais, por exemplo. Não apresenta o perfil do professor de línguas que o país precisa para atender às necessidades de ensino e aprendizagem dos aprendentes de línguas. Não discute o estado da arte de ensinar e aprender línguas e o papel da língua materna no desenvolvimento da competência lingüística em LE. Ignora a importância e o papel da avaliação na implementação de uma política de línguas e não define as diretrizes da reintrodução de LES no currículo do ensino fundamental e médio (BOHN, 2000, p. 121-122).

Ainda, Bohn (2000) chama-nos atenção ao fato de que a assembleia de professores não se posiciona a respeito de dois outros aspectos, que, em sua opinião, são essenciais para a política de ensino de línguas. O primeiro aspecto seria o problema do ensino de LE na Universidade, o seu papel na formação dos recursos humanos e na elaboração de pesquisas a respeito da aquisição/aprendizagem de LE. O segundo seria a necessidade de associação de professores de ensino que estivessem engajados quanto ao planejamento e implementações de uma política para a LE.

A nosso ver, a partir das análises conferidas pelo professor e pesquisador, Hilário Bohn, percebemos que as propostas realizadas pelos participantes do

*Encontro de Florianópolis* requerem que as políticas de ensino LE sejam objetivas para preparar o sujeito para o exercício lúcido da cidadania, integrando-o ao mundo de trabalho com possibilidades de progresso pessoal. Contudo, para que isso possa ocorrer de forma plena é necessário que “uma política educacional não deixe de considerar com seriedade a questão da formação de docentes” (CELANI, 2000b, p. 24), pois, só assim as políticas educacionais no ensino de LE ganharão forças no intuito de se “fazer sentir no estabelecimento das próprias políticas educacionais” (CELANI, 2000b, p. 26). São notórias, por meio da mídia e da literatura, as carências no que se refere à capacitação profissional do corpo docente no cenário educacional brasileiro. Em muitas partes do país, principalmente na região Nordeste, podem-se encontrar professores que não têm qualificação profissional e que mal completaram os estudos de 1º grau.

Em muitas partes do país a educação fundamental, na qual o investimento em termos de uma política educacional deveria ser maior, fica entregue a alguns abnegados que não tiveram formação adequada, mas encaram o magistério como um sacerdócio e fazem todo tipo de sacrifícios para darem sua contribuição para o desenvolvimento da educação (CELANI, 2000b, p. 26)

Nesse pressuposto, podemos afirmar, também, que esta realidade se manifesta no cenário de LE, pois ainda é comum nos depararmos com profissionais da área de ensino de línguas, que atuam no ensino fundamental e médio sem apresentarem condição mínima de fluência<sup>59</sup> na língua que lecionam. Este problema em torno da formação docente é um dos fatores que afetam, de forma direta, as políticas de LE e o aprendizado do aluno, pois, se acreditamos que a “função da educação é preparar os indivíduos para o exercício pleno da cidadania, devemos também nos preocupar em prepará-los para o trabalho” (CELANI, 2000b, p. 29) e então nos perguntamos: como fazer isso?

Primeiramente, é dever do *governo* e dos *órgãos públicos da educação* perceberem estes problemas e, sem muita demora, programarem as mudanças necessárias para o ensino da LE, pois cabe ao Ministro da Educação estabelecer políticas educacionais necessárias à educação, por força da própria LDB nº 9.394/96 (Cap. V, Título, VI, Art. 61, Inciso I, Art. 67, Inciso II, p. 35-36) e ele conta com a

<sup>59</sup> Ao propormos o termo “condição mínima de fluência”, partimos dos pressupostos de Magalhães (2008) de que o professor não apresenta fluência mínima para manter uma conversação em nível social.

colaboração do Conselho Nacional de Educação. Podemos afirmar, portanto, que há aspectos do sistema de ensino que dependem da vontade dos responsáveis pelo desenvolvimento de uma política educacional centrada nos seguintes aspectos:

estabelecimento de uma pedagogia realista, com clareza de propósitos, possibilitando experiências com novos tipos de materiais; encorajamento em relação a experiências com novos tipos de organização de cursos; melhor aproveitamento possível da situação difícil em que o ensino de línguas se desenvolva no país (CELANI, 1997, p. 159).

Desses aspectos todos, talvez haja necessidade de estabelecermos uma “pedagogia mais realista que seja prioritária, com definição clara dos objetivos possíveis de serem atingidos, particularmente na escola pública” (CELANI, 1997, p. 159). Deste modo, ao estabelecermos esse princípio, propiciaremos evitar o fracasso escolar na aquisição de LE, para desmistificar, de uma vez por todas, a falsa ideia de que só se aprende LE fora da escola pública. Os objetivos para que essa *fictícia concepção* seja banida do cenário de línguas, primeiramente, devem estar centrados na “formação e capacitação continuada do professor” (CELANI, 1997, p. 159), só assim, com professores capacitados, é que estaremos ensinando a LE no Brasil.

Portanto, é perceptível que cabe ao governo propiciar investimentos na formação do professor, mas, infelizmente, “a falta de uma política clara do governo com relação à oferta de línguas estrangeiras na escola significa maior dificuldade de encontrar trabalho para os recém-formados” (PICANÇO, 2003, p. 44). Isso é evidente na alteração provocada pela promulgação da LDB de 1961<sup>60</sup>, que se consolidou, realmente, só na década de 1970, pois, com a saída do alemão das escolas, como componente curricular, a procura pela licenciatura em espanhol nas universidades cresceu em grande massa, uma vez que esta língua estava se consolidando como disciplina curricular nas escolas e carecia de professores habilitados para o seu ensino. No entanto, “por não ter uma política clara de investimentos na formação de professores, o MEC usou a precariedade do ensino de línguas estrangeiras como argumento para não torná-la obrigatória” (PICANÇO, 2003, p. 45).

---

<sup>60</sup> A Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 foi discutida anteriormente na seção 3.1 deste capítulo.

Concluímos, portanto, que, pela nova elaboração da Lei da LDB que passava a ser a 5.602/71 significou estar sintonizado às tendências mundiais, a partir da década de 1970, como adoção do modelo norte-americano. Isso prova que, ao justificar a precariedade de ação de uma política pública para formação dos profissionais de línguas, alegando que o espanhol não passaria ser mais obrigatório na grade curricular, de certo modo, o MEC, sendo um *órgão público educacional* que compõe o organograma governamental do *governo*, ausentava-se da responsabilidade de propiciar uma educação que garantisse uma política educacional que incluísse a formação e capacitação dos professores de línguas.

No entanto, considerando, em geral, que Ministros da Educação são políticos e não pedagogos, as pessoas que querem implementar mudanças devem tentar convencer os políticos e aqueles que os assessoram da necessidade e dos benefícios dessas mudanças (CELANI, 2000a). Por isso, a necessidade de aceitação pela população é essencial para que sejam estabelecidos mecanismos a fim de se obter importantes opiniões dos setores da comunidade.

A definição de uma política de ensino de línguas estrangeiras é uma tarefa complexa. Envolve inúmeras questões e exige a participação de professores, lingüistas aplicados, pesquisadores, administradores, líderes comunitários e autoridades do governo (BOHN, 2000, p. 117-118).

Assim, o conhecimento dos especialistas não basta, são necessárias as ações da comunidade para se criar uma política educacional que propicie enunciados em termos concretos e práticos que sirvam de guia para uma “interação em sala de aula [em] que se processa a aprendizagem de línguas” (CELANI, 2000b, p. 28).

Passando agora para a discussão do segundo documento – *Carta de Pelotas* – vemos que este delibera a participação da sociedade brasileira (professores do ensino fundamental, médio, pós-médio, universitário, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas) para reiterar o primeiro documento *Síntese de Florianópolis* e identificar o desejo desta sociedade para com o ensino de LE.

Por conseguinte, ao considerarmos a política de ensino de LE como ação deliberada, veremos que “somente o somatório das forças pode construir a vontade coletiva necessária para a ação política” (BOHN, 2000, p. 128); no caso do ensino

de línguas é preciso contrapor o que tem sido feito pelo somatório das forças (comunidade de profissionais) e pelo que se efetiva na prática atual.

Quadro 1 – Formação de Contraste

| COMUNIDADE DE PROFISSIONAIS                                                                                   | SITUAÇÃO ATUAL                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A sociedade brasileira não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro.                                       | Predomínio da língua inglesa no currículo das escolas (públicas e particulares), maior número de alunos matriculados em cursos de inglês do que de outras línguas. Poucas iniciativas de introdução de outras línguas, geralmente em centros de línguas estrangeiras que ofertam cursos em horários de contra-turno. |
| A aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, faz parte da formação integral do aluno. | Inglês valorizado pelo mercado de trabalho. Pais de alunos justificam interesse pelo inglês em função de perspectivas futuras.                                                                                                                                                                                       |
| Direito ao ensino de qualidade ameaçado. Direito usufruído pela camada mais afluenta da população.            | Setor privado tido como parâmetro. Iniciativas de terceirização do ensino de inglês nas escolas.                                                                                                                                                                                                                     |
| Falta de professores e de “capacitação profissional” responsáveis por ausência de qualidade.                  | Repetição do discurso de que “não se aprende língua estrangeira na escola pública”, inclusive em relatos de pesquisas.                                                                                                                                                                                               |

(GIMENEZ, 2005b, p. 94)

No confronto entre os dois posicionamentos, percebemos, por meio do contraste estabelecido por Gimenez (2005b), que a comunidade de profissionais<sup>61</sup> compreende que todo cidadão tem direito a um exercício pleno da cidadania e também à preparação ao mundo multicultural e plurilíngue, por meio da aquisição de línguas estrangeiras. Por outro lado, a sociedade, de forma geral, parece valorizar as línguas que permitam um *status* na formação profissional como forma de obter um emprego qualificado. Esse jogo de conflito entre educação de LE para formação do próprio espírito humano *versus* conhecimento de inglês para um bom emprego, parece, conforme Gimenez (2005b), não estar sendo desafiado nas escolas, que tentam atingir a *igualdade* sem considerar a diversidade.

Tendo em vista que a *Carta de Pelotas* é uma política de valorização da LE e incentiva o plurilinguismo com ensino de qualidade, Gimenez (2005b) unifica as propostas desse Documento em quatro pontos, contrapondo-as com a situação atual.

<sup>61</sup> Somatório de forças como estabelece Bohn (2000).

Quadro 2 – Formação de Contraste

| PROFISSIONAIS DA LINGUAGEM                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | ESCOLA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Valorização das línguas</b><br>Mesmo <i>status</i> das disciplinas do núcleo comum.<br><br>Ensino estendido às séries iniciais.<br><br>Interferir na política de avaliação da educação básica e superior.                                                                                                                                         | As disciplinas da parte diversificada, na qual se encaixam as línguas estrangeiras, são geralmente tidas como menos importantes.<br><br>Algumas escolas municipais vêm introduzindo a língua inglesa nas séries iniciais, mas ainda são iniciativas isoladas.<br><br>Línguas estrangeiras excluídas do SAEB, ENEM e ENAES, bem como do antigo Provão. |
| <b>Plurilinguismo</b><br>Línguas definidas pela comunidade.<br><br>Criação e manutenção de centros de línguas, sem prejuízo da grade curricular.<br><br>Pluralidade de oferta das línguas no vestibular.<br><br>Ensino bilíngue em comunidades onde Português não seja constantemente usado.                                                         | Escolha em função da disponibilidade de professores.<br><br>Esparsos centros de línguas em poucos estados.<br><br>Autonomia das universidades para definir quais línguas solicitar no vestibular.<br><br>Português tem sido ensinado como língua dominante.                                                                                           |
| <b>Ensino de qualidade</b><br>Formação continuada do professor de línguas (projetos de integração secretarias de educação/universidades/escolas; afastamento temporário da sala).<br><br>Prova específica de proficiência em concursos públicos.<br><br>Formação inicial: disciplinas como Linguística Aplicada e Português como Língua Estrangeira. | Poucas iniciativas. Atualmente o MEC implementa a Rede de Formação Continuada, com atividades a distância.<br><br>Concursos já incluem provas de LE. Seria possível sugerir um teste padrão a ser adotado nacionalmente?<br><br>Currículos dos cursos de Letras em processo de revisão.                                                               |
| <b>Valorização profissional</b><br>Profissão exercida por pessoas legalmente habilitadas.<br><br>Coibir a terceirização nas escolas públicas e particulares de ensino regular.<br><br>Melhoria salarial do professor.                                                                                                                                | Setor privado imune a propostas deste tipo.<br><br>Crescente interesse pela terceirização, especialmente no ensino regular privado!<br><br>Sem comentários.                                                                                                                                                                                           |

(GIMENEZ, 2005b, p. 95)

Ao percebermos como Gimenez se contrapõe em relação à situação atual, notamos que pouco se avançou desde o documento redigido no I ENPLE que discutimos há pouco.

A partir do quadro proposto por Gimenez (2005b), a *Carta de Pelotas*, ao se contrapor o contraste entre os profissionais da linguagem *versus* a situação atual, observamos que a qualidade de ensino parece estar vinculada à qualidade profissional e não referenciada às condições de ensino. Ao se propor uma ação para o aprendizado de uma LE ao aluno, se faz menção a um ensino de qualidade, de certo modo, não evidenciando com clareza o que seria a qualidade mencionada. A *Carta de Pelotas* menciona, também, que *as autoridades educacionais e governamentais não compreendem e nem reconhecem a complexidade e a importância do ensino de línguas na educação*.

Sob esse ponto de vista, Gimenez (2005b) nos faz perceber que a LDB de 1996, ao propor a aparente valorização da LE no sistema educacional (ensino fundamental e médio), faz com que os profissionais<sup>62</sup> esperem que a LE seja incluída nos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES.

Pelas discussões que apontamos em torno dos dois documentos que são frutos dos eventos realizados em 1996 e 2000 e que tratam especificamente de políticas para o ensino de LE, percebemos que, apesar dos envolvidos com a política de línguas (população em geral, legisladores e comunidade acadêmica), ainda não se estabeleceu uma articulação entre os agentes desse campo, para que se produza um diálogo de sentidos para a efetivação de políticas de línguas no país.

Para que haja uma política bem sucedida em torno de LE, talvez devamos considerar três medidas que implicarão, no processo decisório, o comprometimento dos profissionais de línguas na implementação de políticas educacionais. Para tanto, é necessário que:

- 1) Haja uma boa circulação de informações e de decisões entre os diversos “estratos” (intelectuais) que participam da política de ensino - entre professores e pesquisadores particularmente;
- 2) Os processos decisórios não forem repressivos e conservadores, mas progressistas e democráticos buscando claramente elevar o nível de participação e a qualidade desta participação entre os membros;
- 3) Os participantes do grupo se sintam deliberadores e não meros executores de tarefas e normas prescritas pelos intelectuais tradicionais ou pelas instituições (BOHN, 2000, p. 129).

---

<sup>62</sup> Quanto aos termos proferidos pela Carta de Pelotas, consultar anexo 2.

Outro aspecto importante a considerarmos é o cumprimento de uma análise histórica como meio de conscientização dos sujeitos para que haja criação de políticas para o ensino de LE.

Os estudiosos da ação política e da transformação social ainda salientam que para a criação de uma consciência e/ou vontade coletiva, primeiro requisito para a mudança, é necessário fazer uma análise histórica do fenômeno sobre o qual se atua. Do contrário seria difícil engajar as pessoas numa práxis transformadora. Esta análise dará ao grupo senso de orientação, homogeneidade e universalismo, evitando a imprevisibilidade dos movimentos espontâneos (BOHN, 2000, p. 130).

É importante termos a consciência de que nenhuma proposta de ensino de línguas é uma política culturalmente neutra. E retomando as discussões feitas até aqui, podemos concluir que uma ação política eficaz centra-se em seis pontos:

1) Exige a construção de uma vontade coletiva que orientará a ação política de ensino de línguas; [...] 2) Somente será uma realidade e terá força inovadora na medida em que incluir todos os 'intelectuais' no processo decisório; 3) Todos os membros do grupo devem ser deliberadores, são "intelectuais" dentro de suas funções específicas e devem contribuir na deliberação para a formação da vontade coletiva; [...] 4) Os membros do grupo social a perceberem como vantajosa, contribuindo para o '*bem viver*', dentro da percepção aristotélica; 5) A formação da vontade coletiva sobre os objetivos do ensino de LEs e a seleção dos meios para atingi-los não será isenta dos ataques e dos entraves criados pelos 'inimigos' e pelas ideologias contrárias ao desenvolvimento desta habilidade na educação brasileira; 6) O envolvimento político, apesar de penoso, é necessário. É através deste envolvimento que se pode derrotar o discurso da naturalização dos problemas, os comportamentos de discriminação, do negativismo, da subjugação, das diferenças e a falta de qualidade (BOHN, 2000, p. 131-132).

A política de línguas entra em conflito por não haver um diálogo que produza enunciado concreto entre a população em geral, os legisladores e a comunidade acadêmica, fazendo com que o ensino de LE não configure um espaço na mídia, como forma de se tornar visíveis alguns (des) caminhos que foram explicitados ao contrapor-se entre a sociedade e profissionais da linguagem *versus* situação atual.

No entanto, apesar de as políticas de ensino de LE vislumbrarem um conflito entre os agentes que compõem esse cenário, um aspecto importante a considerarmos é a política educacional para formação e capacitação de professores



de LE. É de senso comum entre os autores aqui arrolados (Celani 1997, 2000b; Picanço 2003; Bohn 1997) que a precariedade nos cursos de capacitação para professores de línguas, conforme aponta Basso (2005), tem corroborado o fortalecimento de crenças primárias que têm acompanhado e marcado o cotidiano dos professores de LE.

Portanto, à guisa de conclusão a este capítulo, pela construção da história e o movimento dos sentidos da LE, desde o Império, procura-se acertar uma política de ensino de línguas estrangeiras, no entanto, se as autoridades educacionais não centrarem seus objetivos e compactuarem da mesma linguagem com a população em geral e comunidade acadêmica, essa política não será capaz de tomar um corpo em si, garantindo ao aprendiz de uma LE a possibilidade da apropriação do conhecimento para a própria formação de seu espírito humano. Dentre os vários elementos que interferem na política de ensino de uma LE de um país, pontuamos os seguintes elementos:

- a) **Atores** - *autoridades educacionais, população acadêmica e (sociedade civil - na tentativa de se estabelecer um diálogo e objetivos que sejam concretos para um acordo com os legisladores).*
- b) **Aspectos políticos “ideológicos”** – *finalidade política de uma LE, isto é, se requer o ensino de uma LE para certos objetivos político-econômico.*
- c) **Aspectos estruturais** – *na e pela História compreende-se a oferta de uma LE no país e, de certa forma, mostrando os movimentos de centralização e descentralização de seu ensino; os períodos de ascensão e declínio da LE.*
- d) **Conhecimento técnico** – *ser fluente no idioma significando ter uma boa formação técnica do professor.*
- e) **Concepção de educação** – *o ensino de LE é atrelado a uma educação de instrumentalização ou emancipação do sujeito. Tais objetivos acordam-se com os “aspectos estruturais” marcados na e pela História.*

Neste contexto, uma educação na área do ensino de LE que se oriente para uma formação humana só será possível por meio de uma política educacional que priorize a formação e capacitação de professores crítico-reflexivos, pois, só assim, a partir de uma política que procure negociar acordos e compactuar de uma mesma linguagem, a relação de poder (política) estará direcionada para fins de formação

humana e também possibilitará a construção de uma proposta educacional que se oriente para uma ação coletiva na área do ensino de línguas estrangeiras modernas.

#### **4. A CONFIGURAÇÃO DAS VOZES DO DISCURSO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A teoria sem a prática é puro verbalismo inoperante,  
a prática sem a teoria  
é um atavismo cego.

Paulo Freire, 2000, p. 78

Neste quarto capítulo, analisaremos as vozes do discurso no cenário de LEM na educação básica no Estado do Paraná. Conforme os pressupostos teóricos discutidos no primeiro capítulo, procuraremos, a partir dos conceitos bakhtinianos de dialogia e polifonia, configurar os discursos dos professores entrevistados, que se constituem não só por uma única voz, mas por múltiplas vozes que permeiam as respostas apresentadas por eles. Assim, seremos capazes de diagnosticar o modo como se constitui o processo de criação das DCE-LE, utilizando dos nossos sujeitos entrevistados que passam a ser nosso objeto de análise a partir da linha teórica supracitada. Entretanto, antes de caminharmos para a análise dos dados empíricos neste trabalho, pontuaremos o contexto histórico das propostas curriculares nos últimos anos e o caminho que levou a SEED ao projeto de formulação curricular no Estado do Paraná, chegando, então, ao documento oficial Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna. Após as considerações feitas acerca do contexto de produção das DCE-LE, apresentamos, portanto, o quadro comparativo com as respostas dos dois questionários realizados com os professores da rede pública estadual e com as professoras assessoras, seguido da análise dos dados obtidos junto aos entrevistados por meio de nosso instrumento de coleta de dados (questionário).

##### **4.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO PARANÁ.**

Ao definir a proposta político-pedagógica, que norteou a condução do processo educacional no Estado do Paraná, a Secretaria de Estado da Educação – SEED, propôs como uma de suas metas a necessidade em se estabelecer alguns

critérios de revisão para seu processo educacional. Assim, rever e estabelecer “novas diretrizes curriculares<sup>63</sup> para a Educação no Estado do Paraná, bem como, promover ações voltadas à valorização dos profissionais da Educação” (ARCO-VERDE, 2004, p. 2) foram o centro em suas ações. Diante disso, conforme Arco-Verde (2004), a SEED cria o *Programa de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação*<sup>64</sup> com o propósito de elaborar de forma coletiva as novas diretrizes curriculares.

O que observamos por meio da ação política educacional da SEED é uma luta pela democratização, a qual aclama por uma escola de qualidade, por uma educação que seja pública, gratuita e universal. De certo modo, isso continua sendo a palavra de *ordem* de governos progressistas, que não só proclamam uma educação que garanta os direitos iguais a todos, mas também, pelo fim de diretrizes que se desvincularam desses propósitos quando se uniram a políticas públicas contrárias às ações propostas. Todo esse contexto contrário a uma política pública voltada para uma educação de cunho progressista remete-nos à manutenção de uma escola que seja conservadora e que legitime as desigualdades em relação à escola e à cultura. Pelo fato de a escola ser a instituição social que trabalha de forma direta com o conhecimento e com o ser humano, e, por isso, tem o desafio de estar não somente acompanhando o processo constante da evolução da sociedade, mas também, interferindo nas transformações que forem necessárias.

Quando passamos a observar os desvios dos processos de formação continuada do professor, percebemos a ausência de sua capacidade de reflexão sobre a prática por ele desenvolvida, e, conseqüentemente, o distanciamento de sua postura como sujeito epistemológico de sua ação e a carência de um trabalho sistematizado que esteja norteado para as diretrizes curriculares do Estado do Paraná.

Contudo, segundo assevera Oliveira (2004), é possível vislumbrarmos a instalação de um processo de formação continuada que acrescente e supere a formação inicial do profissional para dar conta da prática escolar. Desse modo,

---

<sup>63</sup> O Estado do Paraná, ao conceituar novos caminhos para as propostas curriculares em todas as áreas do ensino, após várias discussões, debates, encontros, seminários, simpósios e grupo de estudo, por meio da Secretaria de Estado da Educação em 2008, chega à versão final das “Diretrizes Curriculares Estadual da Educação Básica - DCE”, que é composta por um caderno de orientação teórico-metodológico para cada disciplina. Em nosso caso, a DCE refere-se a Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna – DCE- LE (PARANÁ/SEED, 2008). [ver referência].

<sup>64</sup> Brasil. Ministério da Educação e Cultura (2007a, 2007b). [ver referência]

segundo postula Arco-Verde (2004), a SEED deve levar em consideração a construção histórica dos sujeitos envolvidos com as práticas educativas que se constituíram ao longo dos anos, com, e ao mesmo tempo, sem o apoio de uma política educacional para tal fim proposto.

É tarefa do Estado e especialidade da SEED a indicação das diretrizes curriculares que sustentam o processo educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Esta tarefa deve estar permeada por princípios democráticos que possibilitem a garantia de uma escola de qualidade, que seja universal, pública e gratuita. Por outro lado, é fundamentalmente uma compreensão de que os profissionais docentes são os nossos maiores e melhores protagonistas da reformulação curricular. Os professores, em sua prática na escola, tornaram-se sujeitos epistêmicos, capazes de refletir, analisar e propor as indicações mais apropriadas para o processo de ensino e de aprendizagem (ARCO-VERDE, 2004, p. 3).

Como o quadro desses profissionais é amplo e variado, há necessidade de um processo coletivo, a fim de que se organizem de maneira clara as diretrizes curriculares, sendo dela a condução desta tarefa, e também, proporcione efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos na reformulação da proposta curricular (ARCO-VERDE, 2004).

O Estado do Paraná, nos últimos anos, apresenta uma história de avanços e retrocessos no trabalho de organização do currículo das escolas públicas de sua rede. Em 1986, conforme pontua Gimenez (1999), a SEED iniciou um processo educacional que visava à reestruturação do ensino de 1º e 2º graus, que tinha como metas diminuir a evasão escolar e equilibrar os desníveis entre idade/série escolar. Essa reforma teve como ponto de partida o 2º grau, para depois atingir também o 1º grau. Assim, em 1988, foi publicada a apostila que continha as diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras modernas no 2º grau. Quatro anos depois, foi lançado o *Currículo Básico* para a escola pública do Paraná<sup>65</sup>.

No que diz respeito à área de LEM, o Documento foi elaborado por duas professoras, uma de francês (Lúcia Cherem) e outra de inglês (Beatriz Maria Moro Zétola Bez). O referido Documento norteou a nova proposta curricular e apresentou sugestões para as várias áreas do currículo do 1º grau, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Artística, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e Organização Social e Política do

---

<sup>65</sup> PARANÁ/SEED (1992). [ver referência]

Brasil. A referida proposta se fazia necessária à época por causa da “preocupação e compromisso dos educadores com a melhoria do ensino no sentido de responder às necessidades sociais históricas, que caracterizam a sociedade brasileira hoje” (PARANÁ/SEED, 1992, p. 13), isto é, a sociedade dos anos 1990.

Notamos, portanto, na afirmação da introdução do Documento, que a reestruturação teve impulso a partir da Implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, dentro da proposta de *Reorganização da Escola Pública de 1º Grau do Paraná* (PARANÁ/SEED, 1972). O Currículo Básico teve como formatação uma divisão em três partes: Pressupostos Teóricos; Encaminhamento Metodológico e Conteúdos; e Avaliação. Na primeira parte, enfatiza-se a necessidade de se recuperar a dimensão discursiva da linguagem, em oposição ao ensino baseado no método audiolingual<sup>66</sup>.

Em sua segunda parte, o Documento propõe, além da abordagem comunicativa<sup>67</sup>, um trabalho com textos autênticos, a partir de noções da linguística textual. E, na terceira parte, norteiam-se os encaminhamentos avaliativos no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para a construção de todo o conteúdo deste Documento, elaborado em 1989, e em sua primeira versão, publicado em 1990, segundo pontua Gimenez (1999), após amplo processo de discussões e reflexões sobre as novas diretrizes que conduziram a educação no Estado, organizou-se a construção desse novo plano curricular (O Currículo Básico para as Escolas Públicas do Paraná) por meio de grupos de estudos de professores da rede estadual, das universidades, de especialistas e de consultores que, em discussão com diversas instituições, passaram a organizar as proposições para o ensino fundamental e médio, indicando como referências de trabalho o conteúdo, o objetivo, a metodologia e a avaliação a cada área de ensino.

---

<sup>66</sup> Método discutido anteriormente no primeiro capítulo, no item 3.1 *História e Memórias do Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil*.

<sup>67</sup> Os metodólogos do ensino de línguas, após vários anos de abandono, reencontraram o apoio que lhes tinha sido negado pelos linguistas da escola de Chomsky. Nascia, dessa nova união, com grande impacto para o ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa. Esta defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula; o professor deixa de exercer seu papel de orientador, devendo subordinar seu comportamento às necessidades de aprendizagem dos alunos, mostrando sensibilidade aos seus interesses, conduzindo-os à participação e aceitando sugestões. O aluno torna-se responsável pela sua própria aprendizagem e técnicas de trabalhos em grupo são muito encorajadoras para que haja maior troca de conhecimentos entre os alunos sem a participação direta do professor (LEFFA, 1988).

A divulgação da reestruturação curricular no contexto mencionado materializou-se [sic] basicamente através da publicação de um livreto contendo as propostas curriculares para as várias disciplinas, e cursos de “treinamento” para professoras. Estou considerando o documento publicado pela SEED-PR e distribuído para conhecimento das professoras como a representação ‘oficial’ (ou institucional) da visão do que seja língua estrangeira moderna e de como ela deve ser ensinada nas escolas públicas do Paraná. Por outro lado, essa visão oficial é mediada pelos educadores encarregados de ministrar os cursos de atualização oferecidos às professoras como parte do processo de disseminação, com o fim de implantar a proposta sugerida. (...) Houve durante todo o processo de concepção e disseminação da proposta várias etapas de interpretação de intenções, desde o momento em que os princípios filosóficos foram definidos, passando pela elaboração do texto final por uma equipe incumbida pela SEED-PR de redigir o texto para línguas estrangeiras modernas, até a sua materialização em atividades pedagógicas na sala de aula (GIMENEZ, 1999, p. 171-172).

O Documento apontava, para a época, a base de uma concepção histórica crítica que nascera na prática das escolas paranaenses.

Contudo, com as mudanças de governo e de diretrizes políticas, não foi dada sequência ao processo de formação continuada dos professores para disseminação do novo documento elaborado pela SEED.

Em 2004, o Currículo Básico continuou sendo o Currículo do Estado do Paraná, e, a partir dos elementos que estavam propostos no Currículo Básico, a SEED propôs a retomada das discussões curriculares para a elaboração das diretrizes curriculares da educação básica, entendendo que nos últimos anos muitos fatos, leis e mudanças políticas ocorreram no Brasil e no Paraná, e conseqüentemente, levaram à necessidade de uma reelaboração na proposta curricular do Estado.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692/96, e com a mudança de gestão do governo federal, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN<sup>68</sup> para todos os professores em todo o território nacional, com a gestão de 1994 a 1998, fazendo-se, assim, ampla divulgação dessa nova proposta curricular no período em tela.

---

<sup>68</sup> Ver referência em Brasil. Ministério da Educação e Cultura (1997).

As escolas receberam uma série de materiais de apoio ao professor e, subjacente a este material, uma nova concepção de trabalho e de organização da estrutura curricular, também absorvida e assumida pela SEED. Além do material recebido, no Estado do Paraná, na gestão educacional de 1998 a 2002, houve um investimento na capacitação das equipes pedagógicas e dos professores em relação às propostas dos PCN, acompanhadas de uma base de apoio de documentos escolares e da própria organização interna do sistema que passou a utilizar-se dos termos e referenciais teóricos dos PCN (ARCO-VERDE, 2004, p. 4).

Observamos, portanto, que, a partir de 1999, o Conselho Nacional de Educação inicia a reforma curricular e o lançamento dos documentos referenciais e das normas, por meio das Deliberações e Pareceres, que direcionaram a organização pedagógica da escola, sendo, assim, denominada – Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN<sup>69</sup>. Embora no Estado do Paraná estivesse regulamentada e indicada pelo órgão legislativo maior da educação do país a organização curricular no Brasil, as DCN ainda não eram conhecidas e utilizadas na proposta curricular escolar. Outro elemento bastante marcante nesse processo de organização curricular foi a elaboração do projeto pedagógico da escola, em sua autonomia escolar, que deixou um quadro desfigurado de currículo do Estado.

A ausência de um trabalho sistemático com as escolas sobre a base de sua prática, ou seja, os saberes que compõem a dinâmica do trabalho pedagógico, as concepções, objetivos, a relação de conteúdos, a metodologia e avaliação de cada disciplina ou área de conhecimento, garantiu uma autonomia mas deixou cada escola e cada professor, com raras exceções, responsável individualmente pela organização de um projeto educacional que, em princípio, é universal, coletivo e deve buscar o princípio da igualdade para garantir a todos o acesso à educação (ARCO-VERDE, 2004, p. 10)

Diante disso, por entender que a autonomia é um processo de conquista, a qual deve fluir da prática comprometida, e pelo fato de algumas carências do quadro educacional do Estado, tais como: investimento na formação continuada dos professores e da responsabilidade do Estado no direcionamento da política educacional na formação dos alunos da rede pública estadual de ensino, foi que SEED propôs uma reformulação curricular, tomando como princípio base o trabalho coletivo por meio de discussões e análises da prática educacional desenvolvida nas escolas.

---

<sup>69</sup> Brasil. Ministério da Educação (1998a, 1998b, 1999). [ver referência]



O projeto de reformulação curricular tem como base a elaboração coletiva das diretrizes curriculares do Estado do Paraná. Não se trata de construir um currículo único com uma única grade com variações desta. A idéia é de construir, no coletivo das escolas, com os professores, profissionais da educação, alunos e pais, um conjunto de idéias que permeiem as propostas que estarão na base do processo do ensinar e do aprender nas escolas, as quais vão se constituir nas diretrizes curriculares (ARCO-VERDE, 2004, p. 5).

Para que ocorresse um processo democrático na elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008) no Estado do Paraná, foi indicada uma metodologia com amplos debates, em diferentes eventos, ações e atividades que envolveram os sujeitos que compunham o quadro de atores das diretrizes curriculares. Assim, foram chamados todos os professores que compunham o quadro próprio do magistério da Rede Estadual de Educação do Estado, como também, parceiros desse processo – as Secretarias Municipais de Educação e Instituições de Ensino Superior. Toda essa participação coletiva pode ser ratificada na *Carta do Departamento da Educação Básica* que compõe a parte de apresentação da versão final das Diretrizes Curriculares da Educação Básica.

Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola. Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva (PARANÁ/SEED, 2008, In: Carta do Departamento da Educação Básica).

É importante esclarecermos que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Paraná foram desenvolvidas em seis fases. A *primeira fase* ocorreu em 2003 com a discussão e levantamento da situação concreta das Diretrizes Curriculares, a partir de seminários e da produção de documentos referenciais, com a intenção de identificar os elementos norteadores da reforma curricular.

Esta fase é caracterizada pelo mapeamento do estado diante dos encaminhamentos curriculares no Brasil e as definições básicas. Nesta etapa de seminários disseminadores foram organizados alguns momentos para se apresentar, debater e socializar as seguintes temáticas:

- *Conjuntura da Educação nacional e os desafios da reformulação curricular;*
- *Elementos norteadores da reformulação curricular; e*
- *As diretrizes curriculares nos diferentes níveis e modalidades de ensino* (ARCO-VERDE, 2004, p. 5). [sem grifos nossos]

Na *segunda fase*, em 2003 e 2004, discutiram-se propostas pedagógicas das áreas de ensino, por meio de cursos, eventos e reuniões com o coletivo dos professores.

Cada departamento de Ensino da SEED, de forma articulada, estará proporcionando atividades e eventos referentes a esta fase e convocando diretamente os profissionais que atuam nas diferentes áreas para discussões específicas (ARCO-VERDE, 2004, p. 5).

Concomitantemente, a *terceira fase*, em 2004 e 2005, por meio de reuniões pedagógicas, hora-atividade, grupos de estudos e alguns eventos institucionais, colocou discussões sobre a proposta curricular relativas ao cotidiano dos professores.

O processo de discussão coletiva nas escolas ocorrerá a partir da semana de planejamento de 2004. As escolas, por meio do trabalho da equipe pedagógica, deverão organizar as discussões, com o apoio dos textos encaminhados na coletânea e a sugestão de atividades reflexivas organizadas pela SEED, bem como pelas atividades propostas individualmente em cada estabelecimento de ensino ou Núcleo Regional de Educação. Outros momentos de discussão deverão e poderão ocorrer durante o ano letivo de 2004, acrescidos das discussões que forem sendo oportunizadas pela mantenedora, pelos Núcleos Regionais e pela própria escola (ARCO-VERDE, 2004, p. 6).

A *quarta fase*, também em 2004 e 2005, constituiu-se na sistematização das propostas curriculares por disciplina, níveis e modalidades de ensino e contou com os documentos já construídos coletivamente e encaminhados pela SEED para as escolas e com reflexões que envolveram os professores das áreas, os profissionais da escola, da comunidade escolar, do município e do Núcleo Regional da Educação.

A síntese desejada, que tem por base os documentos encaminhados pela SEED, deverão ser discutidas [sic] em universos maiores, conforme encaminhando pela SEED ou proposto [sic] pelas unidades escolares, a qual poderá abranger desde a comunidade escolar, as escolas por município e/ou de diferentes municípios, professores e demais profissionais da educação no conjunto de sua instituição e de escolas diferentes, de Núcleos Regionais de Educação – NRE e pelo conjunto destes, de forma a promoverem [sic] grandes seminários que congreguem a visão do que deve vir a ser a configuração das diretrizes curriculares do Estado do Paraná (ARCO-VERDE, 2004, p. 6)

A *quinta fase*, em paralelo à discussão curricular, também trabalhava com o preparo, elaboração e efetivação do Projeto Político Pedagógico das Escolas da Rede Pública de Ensino do Paraná que envolveria a SEED, as equipes dos NRE e o coletivo das escolas na produção de uma proposta educacional.

Para o ano de 2005 a SEED tem planejado um grande movimento de (re)organização dos projetos políticos pedagógicos das escolas que [sic], a partir do amplo processo de discussão das bases curriculares do Estado, a escola poderá definir seus rumos, suas propostas, seus projetos específicos. A organização e preparo dos profissionais da escola para este projeto estará sendo conduzido [sic] pela Coordenação de Apoio Pedagógica ao Diretor e à Equipe Pedagógica – CADEP, numa série de atividades e eventos que estarão sendo divulgados nos NREs e nas Escolas (ARCO-VERDE, 2004, p. 6).

A *sexta fase* compõe a avaliação e acompanhamento das propostas que foram sendo implementadas, com o acompanhamento e monitoramento pelos Núcleos e pela SEED. Nesse processo, deteve-se atenção especial à formação inicial e continuada dos professores, vinculada à organização de suas práticas docentes, com programas de capacitação voltados para uma proposta curricular que desse conta de um ensino de qualidade.

O acompanhamento e monitoramento das atividades de reformulação curricular serão constantes, quer pelos NRE, quer pela SEED, no sentido de manter a unidade de trabalho e estar auxiliando as escolas que mais necessitarem de ajuda. É importante que está programado o atendimento especial para a formação inicial e continuada dos docentes que necessitarem de um apoio para revisão, elaboração e organização de suas práticas docentes. Da mesma forma a SEED estará mantendo programas de capacitação específica em temáticas, nos níveis e modalidades e na constante elaboração dos conteúdos que compõem as disciplinas e áreas de

ensino que sustentam a proposta curricular do Estado. (ARCO-VERDE, 2004, p. 6).

Após toda essa sistematização, debates e elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2008), duas versões preliminares e uma final do texto foram apresentadas. A primeira versão, no início de 2005, a segunda, em Julho de 2006 e a última, no final desse mesmo ano. Por fim, em 2007 e 2008, o Documento passou por leituras críticas de especialistas nas diversas disciplinas e em história da educação chegando, então, à sua versão final em 2008. Em 2010 estimam-se a publicação e a divulgação impressa e *online* do Documento para toda a rede pública de ensino.

Quadro 3 – Cronologia de Elaboração das DCE-LE

| <b>Processo de Elaboração das Diretrizes da Educação Básica - LEM</b> |                                                                                                        |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>2003</b>                                                           | <i>Discussão e levantamento da situação concreta das Diretrizes Curriculares.</i>                      |
| <b>2004</b>                                                           | <i>Discussão das propostas pedagógicas das áreas de ensino para compor as Diretrizes Curriculares.</i> |
| <b>2005</b>                                                           | <i>Primeira versão preliminar das Diretrizes Curriculares.</i>                                         |
| <b>2006</b>                                                           | <i>Segunda versão preliminar das Diretrizes Curriculares</i>                                           |
| <b>2007</b>                                                           | <i>Revisão do documento</i>                                                                            |
| <b>2008</b>                                                           | <i>Versão final</i>                                                                                    |
| <b>2010</b>                                                           | <i>Publicação e Distribuição aos professores da rede estadual</i>                                      |
|                                                                       |                                                                                                        |

A última versão do texto, redigida em 2008, é o objeto que está colocado sob análise das vozes dos professores da rede pública estadual de ensino e das professoras assessoras frente ao discurso apresentado pelas diretrizes, referente aos aspectos políticos de ensino de LE que norteiam este Documento.

Portanto, para que nos seja possível passar para a análise das vozes que condicionaram todo o processo de construção do Documento supracitado, faz-se importante apresentarmos a forma como este se encontra organizado, para,

posteriormente, analisarmos as vozes que permearam a sistematização das Diretrizes Curriculares da Educação Básica no Estado do Paraná.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica em suas diversas áreas do saber compõem-se em duas estruturas. Na primeira estrutura, referente à Educação Básica, inicia-se uma discussão a respeito das formas históricas de organização curricular e, posteriormente, da concepção de currículo que está proposta nas diretrizes para a rede pública estadual. Para tal aferição, é justificada e fundamentada a concepção de currículo por meio dos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação (PARANÁ/SEED, 2008).

Já a segunda estrutura do Documento volta-se para a disciplina de formação/atuação do docente na rede pública estadual, que, em nosso caso, refere-se à área do saber – Língua Estrangeira Moderna. Nessa parte do texto é apresentado um panorama do contexto histórico da disciplina como campo do conhecimento e contextualizados os interesses políticos, sociais e econômicos que, de forma direta ou indireta, interferiram na seleção dos saberes na escola básica. Logo após a parte histórica da disciplina, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes (língua e discurso) que devem ser a base da organização do trabalho docente em sala de aula. Anexada ao documento, encontra-se uma relação de conteúdos considerados básicos para as séries do ensino fundamental e ensino médio, os quais foram discutidos e depois sistematizados nos encontros descentralizados, como DEB-Intinerante (PARANÁ/SEED, 2008).

Por conseguinte, passamos à análise, primeiramente, dos Professores da Rede Pública Estadual de Ensino (PRP), e, num segundo momento, das Professoras Assessoras (PA) que participaram do processo de sistematização das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, neste caso, na disciplina de Língua Estrangeira Moderna.

#### 4.2 A APRESENTAÇÃO DAS VOZES DO DISCURSO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

Como dissemos anteriormente, passaremos à análise dos dados dos sujeitos entrevistados. Principiaremos em focar as respostas deles, caracterizados como

PRP1 e PRP2, a partir do aporte teórico que delimitamos no início do trabalho: os conceitos bakhtinianos, em especial o dialogismo e polifonia. A análise das respostas dos entrevistados do quadro de perguntas e respostas que está desenhado nos anexos cinco e seis deste trabalho possibilita-nos um panorama geral de suas respostas que passarão a tomar sentidos a nós, a partir da análise dos dados que foram empiricamente obtidos em campo por meio da coleta de dados, para a qual, utilizamos dois questionários<sup>70</sup>.

Após a análise das respostas do PRP1 e da PRP2, partiremos para um estudo do segundo do quadro de perguntas/respostas, no qual, da mesma forma como procedemos com os entrevistados em nossa primeira análise, caminharemos com os mesmos e lançaremos mão de uma discussão que nos possibilite examinar, estudar, explorar e/ou percorrer dados que nos possibilitem um norte inicial ao modo como se configurou o processo de elaboração e participação dos professores nas DCE-LE.

Na segunda etapa da análise dos dados, os sujeitos entrevistados caracterizam-se como PA1, PA2 e PA3. Esperamos que, a partir dos dados empíricos, nos seja possível expressar o modo com que se configuraram as políticas de ensino de LE no Estado do Paraná, a partir das vozes dos professores entrevistados que participaram do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna.

#### 4.2.1 Análise do Questionário dos Professores da Rede Pública Estadual de Ensino.

Partindo do quadro de perguntas/respostas anexado a este trabalho, notamos que na questão 01 (um) os dois professores entrevistados, o Professor da Rede Pública (PRP1) e a Professora da Rede Pública (PRP2), apresentam idades categoricamente distintas entre eles. O PRP1 tem a idade de 27 anos, e a PRP2, a idade de 42 anos, ambos com uma diferença de idade de 15 anos. No entanto, em relação à formação do PRP1 e PRP2, em suas respostas aferidas à questão 02 (dois), os sujeitos entrevistados apresentam formação acadêmica distinta entre si,

---

<sup>70</sup> Já foi traçada anteriormente a característica de nossa coleta de dados (cf. capítulo dois).

pois o PRP1, apesar de ser 15 mais jovem que a PRP2, tem a formação em nível de Mestre, isto é, o PRP1 é titulado em Mestre em Letras pela UEL. A PRP2, por outro lado, é especialista em Língua Portuguesa e não faz menção de sua titulação de origem ao relatar a sua formação.

No que se refere às séries de atuação de LE, na questão 03 (três) os entrevistados apresentaram atuações distintas entre si; enquanto o PRP1 atua em somente duas quintas séries do ensino fundamental, a PRP2 apresenta uma atuação bem mais extensa que o PRP1, pois atua em duas séries do ensino médio e na formação docente. No que tange às preferências individuais de cada um dos sujeitos entrevistados, podemos observar, em suas respostas da questão 04 (quatro), diferença significativa, pois o PRP1 atribuiu sua preferência de atuação a séries finais do ensino fundamental, e, por outro lado, a PRP2 atribuiu sua preferência em lecionar LEM a séries do ensino médio e formação docente. A preferência em atuar por aquela ou esta série na rede pública de ensino difere entre os professores entrevistados pelo fato de cada um ter uma característica pessoal no campo da educação.

Os sujeitos entrevistados, ao serem perguntados na questão 05 (cinco) a respeito da importância da LEM no currículo da educação básica, novamente tiveram opiniões totalmente divergentes entre si. Portanto, para que seja possível dialogarmos com os pressupostos teóricos desta pesquisa, didatizaremos inicialmente a análise da resposta concedida pela PRP2 e, posteriormente, pelo PRP1, para, enfim, mapearmos nossa análise com os princípios bakhtinianos que regem o edifício teórico de nosso trabalho.

A PRP2 não apresentou de forma clara as razões e/ou princípios que justificam a importância, na formação do indivíduo, em se aprender uma LEM, pelo contrário, ela apenas esboçou alguns movimentos de luta que o atual documento (Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna) procura resgatar e, além disso, pontuou outras ações que a SEED vem desenvolvendo para disseminar o ensino de LEM nas escolas da rede pública estadual de ensino. Assim, percebemos que a PRP2 compreende que *valorização* é igual à *importância*, isto é, se nem mesmo em sua própria escola o professor tem sua valorização, como será possível dizer quais são as contribuições benéficas que uma LEM pode atribuir na formação do indivíduo? Desse modo, percebemos que PRP2 atribui às diretrizes

curriculares e às ações realizadas pela SEED o sucesso e/ou o fracasso da aquisição de uma LEM no currículo da educação básica da rede pública estadual.

É perceptível na resposta do PRP1 o nível de conhecimento e de aprofundamento teórico e metodológico do entrevistado quanto à importância do ensino de uma LEM no currículo básico. Já, no início de sua resposta, o entrevistado toma como princípio norteador somente uma LEM, neste caso, o inglês, e, a partir deste campo específico, justifica o porquê em se aprender o inglês. Em seguida, por meio dos arcaabouços teóricos utilizados, ele centra-se no inglês, afirmando que o envolvimento no discurso aferido pela aquisição desse idioma possibilita ao aprendiz uma construção de significados, que, ao serem refletidos, tornar-se-ão interiorizados com os significados já existentes do mundo afora.

É perceptível que seu discurso é constituído daquilo que, segundo Bakhtin (2003), denomina-se de dialogismo<sup>71</sup>, ou seja, que todo discurso se constitui daquilo que é seu e daquilo que é do outro. Diante desse princípio, o filósofo russo postula que a compreensão de qualquer enunciado, no contexto dos enunciados que o precederam e no contexto dos enunciados que o seguirão, nasce como resposta a um enunciado anterior, uma palavra e enunciado, e, portanto, espera uma resposta sua.

Conforme ensina Bakhtin (2006), cada sujeito é um ser híbrido, ou seja, é uma arena de conflito e de confrontação de vários discursos que o constitui enquanto sujeito, fazendo com que cada discurso, ao ser confrontado com os outros discursos, exerça uma hegemonia sobre ele. Contudo, o dialogismo, conceito que tem como base o movimento de dupla constituição entre a linguagem e o fenômeno da interação sócio-verbal, não se reduz às relações entre os sujeitos nos processos discursivos; ao invés disso, faz referência a um permanente diálogo entre os diversos discursos que configuram uma sociedade. Por essa razão, é que a voz do PRP1 é um discurso constituído não só do eu, enquanto professor, enquanto pesquisador e enquanto professor entrevistado, mas é uma voz impregnada por outras vozes, outros valores e outros desejos. O seu discurso está marcado pelo dialogismo e pela polifonia<sup>72</sup>, outro conceito intimamente ligado ao primeiro, e que se refere às outras vozes que condicionam o discurso do sujeito.

---

<sup>71</sup> O 'dialogismo' encontra-se discutido no item 2.2.2 do segundo capítulo.

<sup>72</sup> Conceito discutido no item 2.2.3 do capítulo dois.



O PRP1, ao lançar mão dos arcabouços teóricos de autores como Moita Lopes (2003) e Rajagapalan (2003), não mostra somente ter conhecimento de leituras críticas aprofundadas, mas evidencia que sua prática, enquanto professor, enquanto pesquisador e enquanto professor entrevistado está impregnada da voz do “outro”. Neste caso, o outro são as leituras que o PRP1 tem a partir das vozes dos autores citados por ele em sua resposta. Em seu enunciado, que é construído ao pesquisador, percebemos que sua voz é tecida por meio das vozes desses autores (Moita Lopes, Rajagapalan), constituindo-se em outros enunciados, posicionando aquilo que o pesquisador gostaria de ouvir ou não. Assim, tecido pela voz desses autores em sua resposta, e de sua posição social como pesquisador, entrevistado e professor da rede estadual, é que o enunciado do PRP1 se constitui como o que remete a outros enunciados que se constituíram na interação entre o PRP1 e o “outro”. É para o “outro” (o pesquisador) com quem fala, que o PRP1 exterioriza seus valores e seus desejos, e, depois, é o “outro” (pesquisador), tecido também por outros discursos do contexto, que faz com que a fala e a prática do PRP1 se constitua em um contexto imediato e social, propiciando indícios para a busca da problemática motivadora deste trabalho que está centrado em saber o modo como ocorreu o processo de elaboração das DCE-LE.

Com relação a PRP2, seu discurso não instituiu um “eu”, muito menos um “tu” para se criar uma estrutura dialógica, ou seja, uma troca de comunicação verbal. Seu discurso não instituiu seus desejos, valores e muito menos sua voz para o “outro” (pesquisador), a fim de que fosse possível se referir às outras vozes que condicionam o seu discurso. Diante disso, o discurso da PRP2 é monofônico, isto é, se constitui apenas de um “eu”, ignorando o diálogo entre dois indivíduos.

Em relação à questão 06, que procura abarcar a prática de ensino dos professores entrevistados, é perceptível que ambas as respostas aferidas pelo PRP1 e pela PRP2 apresentam a mesma sistematização de ensino, ou seja, partem dos princípios de que o ensino de LEM deve estar condicionado aos conceitos de gêneros textuais ou discursivos, como produtos de manifestação verbal,<sup>73</sup> constatando que os textos, orais ou escritos, apresentam características estáveis, ainda que quem os produza não tenha total consciência delas: “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da

---

<sup>73</sup> Entende-se “manifestação verbal”, sob o foco bakhtiniano, como conversa informal, um conto de fadas, um poema, um anúncio publicitário etc., uma linguagem oral ou escrita.

língua elaborada seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2006, p. 183).

Nessa perspectiva, o PRP1 separa em habilidades (oralidade, leitura, escrita e análise linguística) a sua maneira metodológica de ensino e não constitui uma linguagem polifônica em detrimento de sua prática enquanto professor. Já a PRP2, para nossa surpresa (diferente da questão anterior), exterioriza todo seu saber ao discorrer sobre a metodologia de ensino, trazendo à baila todo o seu contexto de produção. Ao relatar os procedimentos metodológicos de ensino de uma LEM, a PRP2 institui, em seu discurso, outro “eu”. Assim, é para o outro “eu”, a partir dos seus valores, conhecimentos, desejos e condições sociais, políticas e econômicas e até mesmo de sua formação cultural, que a PRP2 sequencia a sua prática metodológica, deixando claro que seus conhecimentos professorais são constituídos a partir de *outras vozes* que condicionam o seu discurso. Quando a PRP2 instaura, em seu discurso, que, sua prática de ensino, após um curso de capacitação oferecido pela SEED, passa a estar balizada a partir das concepções teóricas de Dolz e Schneuwly, essa entrevistada demonstra estar impregnada das vozes destes autores, logo, seus valores, seus desejos e seu discurso estão marcados não só pelo dialogismo, mas pela polifonia que se refere às outras vozes condicionantes no seu discurso.

A PRP2, após ter frequentado o curso de capacitação denominado PDE, teve seu “eu” constituído por outras múltiplas vozes que agora passam a condicionar o seu “eu” enquanto professora de língua inglesa da educação básica do Paraná. Assim, esta entrevistada, ao relatar a forma como se constitui seu procedimento metodológico, a partir de uma relação polifônica, deixa evidente que, pela sua inquietação e após ter cursado o curso de formação para professores (PDE), em seu ponto de vista, a sua relação no campo educacional se modificou pelo tecido polifônico que se estabeleceu pelos fios dialógicos de vozes que polemizam entre si e se complementam em outras vozes. Por essa razão, a voz da PRP2 é tecida a partir de suas leituras enquanto professora PDE, e neste mover é que percebemos as vozes que constituem a voz da PRP2, isto é, uma voz que não se move como professora da rede pública nem como professora PDE, mas como uma professora que se constitui da voz de “outros”. A partir dessa construção, é que a PRP2 constitui outro enunciado que é levado ao pesquisador, e, assim, constata que a sua voz se materializa a partir das vozes dos autores que ela utiliza para exteriorizar o

seu enunciado ao pesquisador e remeter a ele um enunciado já constituído de outros valores que também serão remetidos a outros enunciados já precedidos anteriormente.

Ao caminharmos para a análise da questão 07 (sete), a qual abarca a própria opinião dos entrevistados acerca da finalidade do ensino de uma LEM na rede pública, percebemos que tais entrevistados apresentaram aparentemente respostas similares, contudo, ao nos determos em uma análise empírica sobre os fatos apresentados em suas respostas, notamos que somente o PRP1 apresentou uma preocupação a respeito dos propósitos que acercam o ensino de LEM na rede pública. Fica evidente, portanto, que ele sintetiza as finalidades do ensino de LEM, mostradas por meio do seu discurso de que “ao estudar uma língua estrangeira, o aluno/sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade. A partir do confronto com a cultura do outro, torna-se capaz de delinear um confronto para a própria identidade” (PARANA/SEED, 2008, p. 57). O seu discurso está constituído de *outras vozes*, caracterizadas a partir das DCE-LE. Por outro lado, no que diz respeito à PRP2, esta afirma que o propósito central do ensino de LEM, hoje, na rede pública, deve centralizar-se em um ensino reflexivo que possibilite ao aluno construir significados a partir dos significantes já existentes no mundo. Entretanto, ela só se limitou em generalizar os princípios gerais do ensino de línguas, não o fazendo em relação aos aspectos que levam o aluno a realizar tal condicionamento proposto por ela, o pensar de forma crítica. Assim, percebemos que, diferente da resposta anterior e similarmente à resposta da questão 05 (cinco), a PRP2 não constitui o seu discurso de forma polifônica, ou seja, não há presença de outras vozes que o condicionem.

Continuando a análise de nosso questionário a respeito das vozes que permeiam a sistematização das diretrizes curriculares, quanto à questão 08 (oito), frente à análise das estratégias que os entrevistados utilizam para ensinar a LEM, tanto a resposta do PRP1 como a resposta da PRP2 estão constituídas de múltiplas vozes que condicionam as práticas de ensino dos entrevistados.

A PRP2 detalha o seu modo de encaminhamento para a compreensão de seus alunos sobre a LEM, enquanto, de outra forma, o PRP1 é conciso em sua resposta, sem se deter em aspectos específicos do modo como ele direciona a compreensão de seus alunos para a LEM. O aspecto mais importante, que se pode perceber na resposta desta questão, não é a forma como o discurso é construído,

mas o modo como estão articuladas as vozes que condicionam o discurso de ambos os entrevistados. Os discursos proferidos pelo PRP1 e pela PRP2 são tecidos a partir de outros discursos do contexto, que, na ocasião, podem estar referidos a partir das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna.

Apesar do modo diferenciado em que o discurso é construído, sendo o discurso do PRP1 conciso e objetivo, e da PRP2 estendendo-se de forma contextualizada, dando informações acerca das habilidades linguísticas (escrita, fala, e leitura), ambos se ratificam nas relações dos sujeitos nos processos discursivos entre os diversos discursos que configuram a sociedade.

O ensino de Língua Estrangeira deve contemplar os discursos sociais que a compõem, ou seja, aqueles manifestados em forma de textos diversos efetivados nas práticas discursivas. Tal proposta de ensino se concretiza no trabalho com textos, não para extrair deles significados que supostamente estariam latentes em sua estrutura, mas para comunicar-se com eles, para lhes conferir sentidos e travar batalhas pela significação (PARANÁ/SEED, 2008, p. 57).

A partir do excerto acima, da versão final da DCE-LE, o discurso dos sujeitos entrevistados é uma arena de conflito e confrontação dos vários discursos que constituem o sentido discursivo dos entrevistados, logo, o enunciado, que é elaborado pelos entrevistados, é levado ao interlocutor, neste caso, o pesquisador e as condições contextuais da produção dos entrevistados levam a um significado construído durante a interação. Assim, é a partir dessa interação entre os indivíduos que a palavra ganha sentido, sendo projetada ao outro, ocorrendo, então, a construção do enunciado e fazendo com que o outro (pesquisador) tenha indícios do modo como ocorreu o processo de elaboração das DCE-LE a partir dos enunciados dos entrevistados que são tecidos por enunciados já precedentes de outros contextos.

Na questão 09, os entrevistados, ao serem perguntados sobre o rendimento escolar de seus alunos na disciplina de LEM, deixam claro que seus alunos têm dificuldades de expandir o domínio da língua estrangeira em estudo, neste caso, o inglês. O PRP1 atribui esta dificuldade ao número pequeno de aulas que a rede pública de ensino dispõe aos professores de línguas e, também, a dificuldades particulares que os alunos carregam consigo.

O pequeno número de aulas destinado à LE, como componente curricular nas escolas públicas do Brasil, para o qual o PRP1 chama nossa atenção, foi discutido por nós no capítulo anterior quando traçarmos a história do ensino de LE no Brasil. Naquele capítulo ficou evidente que esse ensino, neste caso, do inglês, é atrelado a uma necessidade de modernização do país aos aspectos que viriam consolidar mais adiante a produção capitalista na década de 1990. Sendo assim, exigia-se das escolas uma formação estritamente de caráter profissionalizante para mão de obra qualificada como forma de atender às novas regras do mercado que se voltava para uma educação profissional. O ensino de línguas, mais especificamente do inglês, ganha ênfase em todas as escolas públicas no país para suprir essa crescente demanda por uma formação rápida em cursos profissionalizantes que, mais adiante, sustentariam o modo de produção capitalista com que o Brasil estaria adentrando à década de 1990.

Em relação à PRP2, de forma geral, ela atribui às mesmas justificativas aferidas pelo PRP1, contudo, suas atribuições nos permitem perceber que ela atua com o ensino de LE no período noturno em sua escola e, conforme seus apontamentos, seus alunos não apresentam rendimento satisfatório na disciplina de língua inglesa pela falta de interesse, exceto os alunos do Curso de Formação, que, apesar de estudarem no período noturno, apresentam interesse e presença nas aulas de língua inglesa, segundo a resposta da PRP2.

Essa falta de interesse demonstrada pelos alunos do período noturno da PRP2 justifica-se pela forma aligeirada com que o país aplicou a educação na década de 1970, ao lançar mão de cursos profissionalizantes para suprir a grande exigência do mercado por profissionais com uma mão de obra qualificada e especializada. Assim, por uma rápida formação para atender a tal demanda da época, os alunos eram postos a uma rápida educação, não precisando debruçar-se nos estudos para progressão profissional e muito menos para sua própria formação humana. Dessa forma, quando é solicitado um mínimo razoável de estudo para se compor o conhecimento do sujeito a fim de que este tenha a possibilidade de sua própria formação humana, é revelado o “desinteresse” como resultado de uma educação que, ao longo da História, tem sido subjetiva na forma de conduzir o processo do conhecimento humano, fazendo-se autoritária por meio de propostas educacionais que revelam o interesse particular da relação de poder (política), ao

invés de propiciar e/ou expressar acordos que possibilitem aos indivíduos a formação de seu próprio conhecimento.

A partir de um mosaico de enunciados construídos entre os professores entrevistados e o pesquisador, sendo o questionário mediador dessa, é que compreendemos, junto a Bakhtin (2003, p. 328), que “em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas da comunicação verbal, descobriremos as palavras dos outros ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade.” Por isso, a partir das condições comunicativas entre os professores entrevistados e o pesquisador, é que nos é possível analisar que muitas das respostas que necessitamos a este trabalho podem ser encontradas na e pela construção da História, sendo ratificadas pela análise dos dados.

Continuando a análise de nossa entrevista, na questão 10 (dez), a qual se refere ao processo de criação das DCE-LE, os professores apresentaram respostas construtivas, no entanto, diferenciadas uma das outra. O PRP1 somente se detém em relatar as concepções teóricas que norteavam a construção do documento, como também a participação coletiva dos professores de toda a Rede Estadual do Paraná.

A criação das Diretrizes foi feita a partir de estudos teóricos embasados na teoria da pós-modernidade, ou seja, das necessidades do mundo contemporâneo, partindo sempre do local para o regional e o universal. Foi uma construção coletiva onde [sic] os professores da Rede Estadual participaram efetivamente (PRP1, In: Excerto da resposta dez).

Na parte em destaque acima, na resposta do PRP1, a sua voz está em parte constituída de seu “eu” e em outra parte constituída da face do seu outro “eu” refletido na comunidade professoral da qual o PRP1 também faz parte. Por este motivo é que, mesmo que a sua voz se retrate ao mundo por meio da voz do outro, neste caso, da comunidade professoral, o seu “eu” ainda faz parte da natureza sócio-histórica na qual está inserido em uma interação dialógica, de forma que esta não é direta e se dá obliquamente, já que suas palavras refletem e refratam o mundo, dando a elas (vozes) uma significação. No caso da PRP2, esta nos possibilita um engajamento discursivo em sua resposta. Passamos agora a observar, em sua fala, três momentos que julgamos ser essenciais para discussão em nosso trabalho.

(1) Bastante confuso... para os professores. Foi Iniciado o processo com os professores em 2004. A SEED, na ocasião, já tinha traçado o perfil teórico-metodológico sobre o qual seria elaborada a nova Diretriz [...].

(2) Na ocasião, lembro que alguns professores apresentaram críticas, dizendo que a SEED estava pedindo a opinião dos professores, mas já tinha sua linha teórico-metodológica definida, e apenas queria que os professores a assimilassem e acabassem reproduzindo suas falas de forma a concordar com o que já estava previamente definido, ou seja, os professores estariam apenas ratificando o desejo da SEED [...]. Houve ainda um segundo encontro em Foz, sobre os mesmos moldes, mas na ocasião já foi apresentado um primeiro documento onde conseguíamos ver claramente nossas palavras e desejos presentes, e então ocorreu novamente o mesmo processo, disseminação/discussão/sistematização [...].

(3) surge a 1ª versão da DCE escrito [sic] pela SEED, no [sic] qual já não mais reconhecíamos nossas palavras, estava totalmente diferente, já havia adquirido moldes de documento oficial (PRP2, In: Excerto da resposta dez).

Em sua *primeira* parte, notamos que a participação dos professores no processo de elaboração das diretrizes curriculares é clara, e também se verifica essa mesma aferição na resposta dada pelo PRP1.

[...] Foi uma construção coletiva onde [sic] os professores da Rede Estadual participaram efetivamente, colocando suas angústias e necessidades como professores de escola pública que lecionam para turmas heterogêneas com necessidades, desejos e intenções diferenciadas (PRP1, In: Excerto da resposta dez).

Tanto a resposta do PRP1 como a da PRP2 unem-se ao que o texto das diretrizes curriculares – língua estrangeira moderna apresenta em sua versão final.

Você está recebendo, neste caderno, um texto sobre concepção de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de sua disciplina. Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola (PARANÁ/SEED, 2008, In: Carta do Departamento de Educação Básica).

Diante dos excertos das respostas do PRP1 e da PRP2 e do texto oficial das diretrizes curriculares, a participação dos professores no processo de elaboração do Documento foi sempre uma preocupação por parte da SEED. Contudo, o que se revela como algo diferenciado, neste processo que encontramos na *segunda* parte

da resposta da PRP2, é o modo como Bakhtin (2006) entende a polifonia como sendo as manifestações de diferentes vozes sociais. Em consonância a Barros (2003) e Brait (2003), percebemos que os sujeitos não possuem, neles mesmos, o conhecimento do que é veiculado pelo ato da enunciação, mas é na interação desses sujeitos, ou seja, na dialogicidade, que o conhecimento é construído. Com efeito, é por meio do *diálogo* que se confirma a *unicidade* do “eu”.

Segundo enuncia Bakhtin (2003), o “eu” se liberta do peso do seu “eu” único, fazendo-se um “outro” para os outros, escondendo-se, dessa forma, no outro. Desse modo, a PRP2, ao enunciar que se recorda dos professores fazendo críticas à forma como a SEED encaminhava a elaboração das DCE-LE, em outras palavras, é um sujeito que não pode ser considerado isoladamente, pois ela se constitui sempre no processo da sua inter-relação com o outro, neste caso, o pesquisador ao qual ela profere a sua resposta.

O que é possível observar no *terceiro* momento é a forma como se constitui o discurso da PRP2, ou seja, em uma perspectiva linguística, Brait (2003) defende a ideia de que o indivíduo é um sujeito social, pois é por meio do *signo* que age com outros sujeitos e, por conseguinte, se constitui de tudo aquilo que ele não é. Assim, um sujeito não pode ser conhecido, senão dentro do discurso que ele produz. Em outros dizeres, o sujeito é falado no discurso.

Diante disso, caracterizamos a voz da PRP2 como um discurso que concebe o eu e o outro como processo de construção do seu eu, da sua identidade e de seu discurso propriamente dito. Por meio do elemento articulador – a linguagem – que possibilita essa construção de identidade do discurso do “eu” no sujeito, a PRP2 se constitui de uma relação dialógica e polifônica quando enuncia, em sua resposta, que a primeira versão das DCE-LE adquiriu moldes de documento oficial, não mais sendo reconhecidas por ela e pelos diversos “eus” que constituem o seu discurso, sendo estes os outros diversos professores da rede estadual do Paraná.

Na *terceira* parte do discurso da PRP2, a nossa entrevistada já nos dá um indício do modo como se configurou a versão final das DCE-LE. Como abordamos anteriormente, ao contrapormos a resposta da PRP2 e a do PRP1 com o texto final das DCE-LE, notamos que o processo de elaboração das DCE-LE partiu de momentos que contaram com a participação conjunta de todos os professores da rede estadual de ensino do Paraná. Contudo, não é isso que se confirma na terceira parte do discurso da PRP2, pois, conforme enuncia o discurso da entrevistada: “a 1ª



versão da DCE escrito [sic] pela SEED, no [sic] qual já não mais reconhecíamos nossas palavras, estava totalmente diferente, já havia adquirido moldes de documento oficial” (PRP2, In: Excerto da resposta dez).

As disseminações, discussões e sistematização das DCE-LE de forma participativa e deliberada que ocorreram em torno dos seminários, simpósios e cursos de capacitação oferecidos pela SEED aos professores da rede estadual de ensino não expressam no Documento as vozes de uma política educacional que estivesse orientando para uma participação educacional coletiva do ensino de LE.

Ao contrário disso, o Documento expõe uma ação autoritária que foi condicionada pelo governo do Estado, em particular pela SEED, usando os momentos de participação coletiva dos professores, para impor certas condutas e regras ao invés de construí-las coletivamente. Por conseguinte, nos é perceptível que a versão oficial das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna (2008), é um documento que não se encaminhou por um processo de construção de uma proposta educacional voltada para uma ação coletiva na área da educação de LE.

Em relação à questão 11, a qual se refere aos encaminhamentos metodológicos das DCE-LE, tanto o PRP1 como a PRP2 estão de comum acordo ao salientar que os encaminhamentos metodológicos das DCE-LE estão claros. O PRP1 afirma que o Documento dá possibilidade a ele e aos outros professores de um norte orientador quanto aos aspectos metodológicos de ensino da LEM. Tal afirmação é clara nos grifos feitos em sua resposta.

Sim, estão claros. Eles nos dão um norte que antes não possuíamos, pois cada um se preocupava em ensinar à sua maneira, mesmo que estivesse totalmente em caminho oposto ao das políticas públicas do Estado (PRP1, In: Resposta da questão 11). [grifos nossos]

A PRP2, além de pontuar favoravelmente os aspectos metodológicos para sua prática em sala de aula, diferente do PRP1, afirma que se sente apta a trabalhar com os princípios metodológicos das DCE-LE pelo curso de capacitação de professores (PDE). Já os demais professores encontram-se ainda sem saberem a melhor forma de pactuarem a sua prática de sala de aula com os princípios norteadores das DCE-LE. Essa diferenciação nos discursos dos sujeitos entrevistados ocorre por uma relação de troca, que pode ser caracterizada de

unicidade. Contudo, mesmo nessa relação de troca, que há o que se pode chamar de unicidade, existe algo que é realmente individual ao sujeito, pois este ocupa um lugar no mundo que é único e que, assim, o diferencia de qualquer outro sujeito, sendo, portanto, um sujeito de vontade e ideia próprias. Os sujeitos entrevistados, apesar de acordarem-se enunciando que o encaminhamento metodológico das DCE-LE está de acordo com a prática de ambos, possuem sua forma peculiar de constituir essa interação verbal entre o “eu” e o outro, neste caso, o outro sendo o pesquisador.

Atualmente, para mim está bem mais claro. No entanto, ainda tinha inúmeras dúvidas antes da realização do PDE, momento em que tive a oportunidade de ler mais, refletir e discutir com colegas de área sobre a DCE. Quanto aos demais professores da rede acredito que a grande maioria dos professores de LEM se encontram perdidos, sem conseguir compreender realmente as DCE e isto [sic] pode se verificar através de sua prática. Pelo que tenho conversado com professores de LEM de diferentes NREs (através do GTR e de cursos), percebo que muitos sentem dificuldade de implementar a teoria na sua prática (PRP2 In: Resposta da questão 11). [grifos nossos]

Sim, estão claros. Eles nos dão um norte que antes não possuíamos, pois cada um se preocupava em ensinar à sua maneira, mesmo que estivesse totalmente em caminho oposto ao das políticas públicas do Estado (PRP1 In: Resposta da questão 11). [grifos nossos]

Nos princípios bakhtinianos, segundo assevera Faraco (2009), a vida é dialógica por natureza. Portanto, é a partir do dialogismo que Bakhtin estuda o discurso interior, o monólogo, a comunicação diária, os vários gêneros de discurso, a literatura e outras manifestações culturais. Com efeito, ignorar a natureza dialógica é o mesmo como que se apagasse a existência entre a linguagem e a vida. Nesse sentido, viver significa participar de um diálogo, afirma Barros (2005). Por conseguinte, a identidade de um ser é o reflexo daquele ser ao qual se opõe. Conforme já exposto pela teoria bakhtiniana e por meio das respostas de nossos sujeitos entrevistados da questão 11, vemos que o homem se constitui como sujeito pelo e no discurso, sendo, portanto, o efeito dele.

Ainda continuando na análise de nosso questionário aplicado aos professores da rede pública de ensino, referente à questão 12, sobre as políticas públicas para formação continuada do professor a fim de auxiliá-los com os encaminhamentos metodológicos das DCE-LE, na resposta do PRP1 percebemos uma aceitação das

ações políticas por parte da SEED voltadas para a formação continuada do professor. Sabemos que, para disseminação das práticas pedagógicas que se encontram vinculadas à DCE-LE, como o ensino de línguas por meio do gênero discursivo/textual, que é indicado pelo Documento, este gênero se organizará em uma unidade temática (discurso e/ou texto), tendo como objeto de estudo a *língua*, e o conteúdo estruturante, o *discurso*. Isso foi amplamente realizado eventos locais e descentralizados para capacitar os professores da rede em atuar com tais preceitos em suas escolas por toda a rede estadual paranaense de ensino público.

Ao longo dos anos de 2007 e 2008 a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, dezesseis horas de formação continuada. Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula (PARANÁ/SEED, 2008, In: Carta do Departamento de Educação Básica).

Apesar do comprometimento por parte da SEED em capacitar seus professores da rede pública de ensino, evidenciamos, ainda, na resposta do PRP1, um descontentamento em relação às políticas públicas para formação continuada do professor.

Sim, tais políticas têm nos auxiliado muito. O que falta mesmo é o conhecimento aprofundado da Língua Estrangeira que se ensina. O problema está mais na formação do professor do que exatamente no “como” ensinar (PRP1, In: Resposta da questão 11). [grifos nossos]

Diante disso, ao enunciar que faltam ao professor conhecimentos linguísticos apropriados para se usar a língua estrangeira em um contexto pelo menos de fins comunicativos, o PRP1 refere-se à falta de aprofundamento linguístico em LEM na formação do professor e não na forma de ensino. Portanto, pelo que foi possível notar no texto citado do Documento da DCE-LE, a formação continuada da SEED restringia-se somente às discussões a respeito dos fundamentos teóricos das DCE-LE e aos aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula. Logo, os

conhecimentos linguísticos da LEM são tidos como pré-requisitos da formação continuada do professor em LE.

Contudo, a formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, tem sido alvo de muitas pesquisas e debates por meio dos estudos de Almeida Filho (1999), Leffa, (2001), Basso (2001, 2005), Gimenez (2002, 2001) e Celani (2002). A formação inicial/continuada também foi alvo em um programa de Formação Continuada no Estado do Paraná, denominado *Subprograma de Capacitação em Língua Inglesa*, conhecido como o *Paraná ELT*.

Conforme relatam Cristóvão e Machado (2005), o Programa realizou-se no período entre 2000 e 2002 com a coordenação do CELEM e da Universidade do Professor, a assistência técnica do Conselho Britânico e parcerias com as Universidades Públicas, por meio da participação dos Núcleos de Assessoria Pedagógica (NAPs) e institutos privados de idioma. Segundo Cristóvão e Machado (2005), da Secretaria de Educação do Estado, dos 4.200 professores de inglês da rede estadual cerca de 50% foram beneficiados. O Programa era inicialmente composto por cursos suplementares de proficiência, *Internet English*, *BBC World Service*, imersão na *Inglaterra* e *Faxinal do Céu*, curso preparatório para o exame *FCE*, curso de pronúncia, *textbook evaluation project*, *gap volunteers*, *curriculum design project*. Essas diferentes modalidades tinham como objetivo contemplar os anseios dos professores participantes e as propostas dos coordenadores e executores do programa. As atividades tinham, em sua maioria, ênfase no desenvolvimento da competência linguística.

No entanto, apesar de os professores terem tido a oportunidade de um curso de capacitação voltado para a competência linguística, por que o nosso entrevistado, PRP1, afirma que o conhecimento aprofundado da língua é a causa do problema em se trabalhar com a LEM?

Certos de tentarmos buscar uma resposta a esta pergunta norteadora que surge da resposta do PRP1, nossa resposta se configura a partir de outras vozes, que, em parte, se constituem como a voz de pesquisador, e, em parte, se integram como voz de coenunciador, a partir do momento em que se institui um “tu” por meio do “eu”, sendo este eu o PRP1. Assim, levados por uma interação dialógica, é que tomamos corpo nas palavras de outros diversos “eus” e traçamos, a partir destes, um norte inicial à pergunta do PRP1, e também, uma fonte de posteriores estudos acerca da temática em questão.

Um programa que se volte para a formação continuada do professor de LE pode promover reflexões de diferentes naturezas como: o próprio processo de aprendizagem, a prática de ensino, os conceitos teóricos que fundamentam a ação docente, o crescimento profissional e pessoal entre outras. Durante os anos de implementação do Paraná ELT, as diferentes modalidades de atividades não priorizaram a análise dos contextos de atuação dos professores participantes, nem o estudo das limitações que restringiam o trabalho do professor. (CRISTÓVÃO e MACHADO, 2005, p. 140).

Por meio desta asserção teórica percebemos que a falta de proficiência linguística representa indubitavelmente uma limitação, e esta limitação, talvez, esteja na forma como se engaja a categoria professoral na participação e deliberação de suas vontades coletivas.

Por outro lado, na resposta dada pela PRP2, vemos satisfação na ação vinculada pela SEED para o curso de formação continuada ao professor – PDE. Notamos, em sua resposta, que, apesar dos embates políticos e até mesmo da má vontade de certos professores em relutarem ainda por uma mudança, a PRP2 atribui ao curso PDE uma melhora ao seu saber, vinculando os conceitos teórico-metodológicos das DCE-LE em sua ação professoral.

Ao caminharmos para a última questão do nosso primeiro questionário aplicado aos professores da rede pública estadual, acerca da pergunta 13, que diz respeito sobre o que seria ideal para o ensino de LEM na rede pública do Estado do Paraná, o PRP1, ironicamente, responde à nossa questão afirmando que o ideal é o que se tem feito atualmente, ou seja, o real é o ideal para o ensino de LEM na rede pública do Estado do Paraná. Pelo fato de o PRP1 estar constituído de outras vozes que configuram sua resposta, quando diz: *na rede pública do estado do Paraná trabalhamos com o real* – ele enuncia aquilo que Bakhtin (2006) afirma ser a polifonia, ou seja, a constituição das vozes do “eu”. Quando o PRP1 emprega o verbo “trabalhar” na primeira pessoa do plural do Presente do Indicativo – *trabalhamos* – notamos que sua voz está permeada das vozes de outros “eus” que constituem a sua voz, assim, estes outros “eus” são vozes de professores como a do PRP1 que também estão tomando força da palavra com a voz do PRP1. Este, ironicamente, configura um cenário de que hoje, nas escolas públicas do Estado do Paraná, não tem como se pensar em “ideal”, mas sim, pensar no “real” no que concerne ao trabalho do professor.

Para poder mostrar sua insatisfação com o trabalho de LEM, o PRP1 recorre às outras vozes que condicionaram a sua voz, isto é, o seu “eu”, constituindo uma teia de múltiplas vozes de outros discursos, neste caso, de outros “eus”, de outros tipos de discurso que se caracterizam como “professores da rede pública”, que se cruzam e se complementam entre si, pontuando o que é real no ensino da LEM nas escolas públicas.

[...] faltam professores bem capacitados, com interesse pela língua que se ensina; falta muito material didático de boa qualidade (quase todas as outras disciplinas do EF têm livro didático, menos Inglês; enfrentamos um desprestígio pela disciplina por parte de toda a comunidade escolar, pois para muitos ainda é “a que não reprova”, a que não precisa estudar a que pode perder aula ou ter menos aula [sic]; não possuímos laboratórios de língua, estes faltam até mesmo em faculdades; professores saindo com várias licenciaturas e diferentes línguas sem dominar nenhuma; professores que lêem pouco ou nada lêem na língua que lecionam; nas Horas Atividades [sic] muitos são sufocados pelo trabalho burocrático (PRP1, In: Resposta da questão 13).

Em sua resposta, o seu discurso se define, segundo Brait (2003), como a *personalidade* do seu eu, ou seja, sendo a sua *consciência* constituindo, assim, um enunciado a partir das diversas consciências de vozes que constituem a sua voz. Por isso, quando sua voz é constituída por diversas vozes, entendemos, por meio dos pressupostos bakhtinianos, que as diversas vozes que coexistem no discurso polifônico advêm de outros tipos de discursos, de outros contextos comunicativos. No caso da constituição das múltiplas vozes do PRP1, exploramos as vozes de outros professores da rede pública de LEM.

Ao nos debruçarmos sob a análise da resposta dada pela PRP2, encontramos uma voz que também se constitui de outras vozes, de outros contextos comunicativos. A PRP2 insere-se no contexto de produção discursiva, não como PRP2, mas a partir das forças que se encontram, ou seja, a partir das vozes do “eu e do “tu”, e, assim, se constitui o seu discurso, em parte da palavra do seu “eu”, e em parte, da palavra do “tu”. Desse modo, por meio do discurso polifônico é propiciado o entrelaçar de diferentes vozes que constituem a resposta da PRP2.

Se algum de nós soubesse a fórmula ideal, o ensino de LEM estaria muito melhor do que está atualmente. (rsrsrs) mas acredito que estamos caminhando pela direção que parece ser a mais adequada no momento (PRP2, In: Resposta da questão 13).

O que se pode, portanto, concluir dessa primeira análise é que tanto o PRP1 como a PRP2 configuram suas vozes a partir de outras vozes marcadas de desejos, valores e características pessoais, constituindo, de certo modo, o discurso que se reflete nas diversas vozes sociais. Consequentemente, verificamos que algumas das diversas vozes que condicionaram o processo de construção das DCE-LE são permeadas de outros discursos comunicativos, que, em parte, são vozes de professores da rede estadual de ensino do Paraná, em parte, vozes de professores de língua inglesa, da professora PDE e do entrevistado.

Essas diversas vozes que se movem a partir da posição social pelas quais eles vão se movendo durante as respostas expressam insatisfação com o processo de capacitação continuada aos professores de língua inglesa das escolas públicas da rede estadual de ensino do Paraná. Os professores entrevistados, ao responderem às perguntas sugeridas pelo pesquisador, dialogam com muitos outros enunciados inerentes à sua formação, à sua vida escolar e acadêmica, aos livros didáticos que utilizam e à própria DCE-LE e não expressam o que eles pensam. Eles constroem um mosaico de enunciados advindos de outros, objetivando dizer aquilo que eles imaginam que o pesquisador gostaria que eles dissessem ou não. É a partir do objeto de enunciação, ou seja, da participação dos professores no processo de elaboração das DCE-LE, que observamos a relação de enunciados construídos pelos professores entrevistados, e é nessa construção que percebemos que o processo de elaboração das DCE-LE não é participativo e colaborativo das ações conjuntas dos professores que integram a disciplina de LEM da rede pública estadual do Paraná.

As relações que se estabelecem entre os entrevistados (PRP1 e PRP2) expressam um enunciado não só pertencente a eles, mas em todo o discurso que é proferido por eles é que percebemos as distintas e variadas vozes que ecoam no momento de suas respostas, sendo, portanto, caracterizada a presença polifônica e dialógica em suas vozes, permitindo-nos indícios do modo como se configurou a elaboração das DCE-LE. Entretanto, ainda, recorreremos às vozes das Professoras Assessoras para chegarmos a um denominador comum em torno da elaboração das DCE-LE.

#### 4.2.2 Análise do Questionário das Professoras Assessoras das DCE-LE.

Tendo como unidade de partida o segundo quadro de perguntas/respostas aplicado às professoras assessoras (PA) e que também se encontra referenciado no quadro de anexo deste trabalho, cumpre-nos, primeiro, pontuar que as sujeitas entrevistadas que tecem este segundo quadro têm como características a pluralidade e a alteridade<sup>74</sup> que circundam suas trocas discursivas, pelas quais todos os seus enunciados passam a estar marcados por diferentes vozes que provêm de diversos discursos e contextos. Isto tudo faz com que a consciência das entrevistadas configure um cenário em que certos valores e visões de mundo expressem um enunciado que dialogue com outros enunciados permitindo-nos um norte inicial a respeito do processo de participação dos professores da rede pública estadual de ensino do Paraná na construção das DCE-LE.

Na questão 01 (um) as 03 (três) professoras entrevistadas<sup>75</sup>, apresentam datas de nascimento categoricamente diferentes entre elas. A Professora Assessora (PA1), nascida no ano de 1957 tem a idade de 52 anos, a Professora Assessora (PA2) tem a idade de 40 (quarenta) anos sendo 12 (doze) anos mais jovem que a PA1. Já a Professora Assessora (PA3) apresenta a idade de 46 (quarenta seis) anos com diferença de 06 (seis) anos de idade da PA1 e da PA2. Às idades das entrevistadas, (PA2 e a PA3) apresentam aproximadamente idades próximas uma das outras, contudo, a PA1 caracteriza-se sendo a mais velha dentre as PA.

Apesar das diferentes idades entre as PA, na questão 02 (dois), verifica-se que a PA1, PA2 e a PA3 possuem titulação iguais, ou seja, ambas tem o título de *doutor*, sendo que, por meio da questão 03 (três), somente a PA1 possui tal titulação por uma instituição de ensino superior do exterior, a Lancaster University. Já, a PA2 e a PA3 possuem a referida titulação por duas diferentes instituições de ensino superior no Brasil. A PA2 é doutora pela UFPR, sigla da Universidade Federal do Paraná e a PA3 pela USP-SP, sigla da Universidade de São Paulo.

Caminhando com a análise deste segundo questionário aplicado as três PA do meio acadêmico, acerca da questão 04 (quatro) que se refere sobre a importância

---

<sup>74</sup> A pluralidade e a alteridade encontram-se referenciadas na página 45 deste trabalho.

<sup>75</sup> Nesta segunda etapa da coleta de dados, todos os nossos sujeitos de pesquisa são do sexo feminino. Portanto, faremos uso do gênero feminino toda vez que for necessário remetermo-nos aos entrevistados da pesquisa nesta etapa do trabalho.



de uma LEM na educação básica, percebe-se, por meio dos pressupostos de Bakhtin (2003, 2005, 2006) e de seus comentadores (Faraco, 2009; Fiorin 2003; Brait 2003, 2005; Barros 2003, 2005), que a PA1, PA2 e PA3 têm suas vozes tecidas por múltiplas vozes, que se constituem a partir da relação entre as vozes nos diversos discursos que integram uma sociedade, e assim, essas vozes que integram a sociedade passam a serem vozes que se referem às *outras vozes* que condicionam o discurso das sujeitas (PA).

Uma língua estrangeira permite a compreensão da diferença. Na atualidade, mais do que pensar em LEM, devemos pensar no inglês como uma língua que precisa ser aprendida para possibilitar participação em diversas esferas (PA1, In: Resposta da pergunta 4).

A língua estrangeira deve ter um papel formativo e não apenas instrumental, seja numa metodologia instrumental ou comunicativa (nacional-funcional). Para tanto seria necessário privilegiar o trabalho de sala de aula com materiais autênticos e temas relevantes para cada grupo de alunos e, ao mesmo tempo, dar condições para que todos, professores e alunos, sejam, de fato, interlocutores, e não apenas reprodutores de esquemas comunicacionais pré-formatados (PA2, In: Resposta da pergunta 4)

Possibilitar novas maneiras de entender o mundo, sob o prisma de outras culturas (PA3, In: Resposta da pergunta 4). [grifos nossos]

Desta maneira, a PA1 atribui toda uma supremacia à língua inglesa, pelo fato de, talvez, ser professora deste idioma e atribuir a ele condicionamentos que possibilitem o uso dele em todas as esferas comunicativas da vida social. Já a PA2 não atribui uma supremacia a uma determinada língua estrangeira, mas, mantém seu foco sobre os aspectos metodológicos que possam condicionar um ensino de línguas sob um prisma discursivo, no qual alunos e professores assumam o papel de “interlocutores” e não mais ocupem lugares no teatro do ensino de línguas como plateia, mas posições de diretores e produtores para conceberem a língua estrangeira como discurso. Percebemos, então, que a PA2 tem sua voz constituída por outros enunciados que formam o seu enunciado apresentado ao pesquisador; neste caso, o seu enunciado provém da própria DCE-LE que, ao delinear o conteúdo estruturante no ensino de LEM, concebe “a língua como discurso, não como estrutura ou código a ser decifrado, constrói significados e não apenas os transmite” (PARANÁ/SEED, 2008, p. 53), mas vê nela “o sentido da [sic] linguagem estar no contexto de interação verbal e não no sistema lingüístico” (PARANÁ/SEED, 2008, p.

53). Portanto, é esta característica que leva a PA2 a ser gerada também por outras características: professora de prática e metodologia de ensino, que faz seu discurso ser tecido por múltiplas outras vozes, vozes estas em parte como professora, em parte como pesquisadora, e em outra como professora-pesquisadora. A PA3 se constitui por múltiplas vozes, sendo estas vozes, talvez, condicionantes do mesmo enunciado que precede as vozes que tecem o “eu” da PA2; ou seja, a PA3, também, constitui o seu “eu” com certas características que a revelam, por meio de suas ações ligadas a características que fundamentam a posição da PA2 no campo do ensino de LE, como: professora-pesquisadora, em parte professora de prática e metodologia de ensino de línguas, e em parte, pesquisadora.

Quando a PA3 aponta em sua resposta que o importante no currículo de uma LEM na educação básica é compreender o mundo por diversos olhares os quais advêm de outras culturas, a sua voz é tecida pela voz também das diretrizes curriculares, pois o Documento também enuncia que “a partir do confronto com a cultura do outro, torna-se capaz de delinear um contorno para a própria identidade” (PARANÁ/SEED, 2008, p. 57).

Em consonância com as asserções de Barros (2005), podemos afirmar que a linguagem se concretiza em um espaço social, isto é, na constituição do “eu” a partir de múltiplas vozes. Neste sentido, é por isso que Bakhtin se refere ao termo *polifonia* que condiciona às *outras vozes* no discurso do sujeito, pois cada sujeito é uma arena de conflitos e confrontação dos vários discursos que o constituem, e cada um desses discursos, ao confrontar-se com os outros, visa exercer uma hegemonia sobre estes. É junto a Bakhtin (2003) que podemos exprimir que o sujeito, ao se apropriar da linguagem, é uma arena de conflitos e está inseparável da questão do poder, pois, para ele, cada signo é mais do que um simples reflexo da realidade, e, sobretudo, está constituído materialmente no sentido de ser produzido dialogicamente no contexto de todos os outros signos sociais. Por essa razão, na resposta da PA1, evidenciamos que o seu “eu” é constituído por *outras vozes*, talvez como professora, como professora-pesquisadora e/ou simplesmente pesquisadora.

O mesmo acontece com a PA2 e a PA3, contudo, diferente da PA1, a PA2 e a PA3 têm suas vozes constituídas não só dos reflexos de suas práticas, mas também, do discurso que permeia as vozes das DCE-LE, sendo possível perceber que o discurso da PA2 e o da PA3 constituem um diálogo com outros discursos, estando, portanto, caracterizada a intertextualidade. Logo, a PA1, PA2 e a PA3 são

sujeitos que constituem o discurso a partir da fronteira daquilo do que é seu, e daquilo do que é do outro, sendo esse princípio denominado de dialogismo conforme conceitua Bakhtin (2003). Desse modo, ao postular a produção e compreensão de todo enunciado no contexto dos enunciados que o precederam e no contexto dos enunciados que o seguirão, o filósofo russo nos ensina que cada enunciado ou palavra nasce como resposta a um enunciado anterior, e espera, por sua vez, uma resposta sua. É isso, de certa forma, que acontece com as entrevistadas ao possibilitarem a nós as suas respostas à questão aqui analisada. Suas respostas são enunciados advindos de outros contextos discursivos, que se transformam em outros enunciados posteriores ao anterior, esperando por sua vez uma resposta, que remeterá a uma nova produção de outro enunciado, possibilitando a compreensão do que objetivamos neste trabalho: estudar e examinar o processo de criação das DCE-LE a partir das vozes que participaram do processo de elaboração do documento supracitado.

No que se refere à análise da questão 05, pela qual se faz menção, segundo a opinião das entrevistadas, à finalidade do ensino de LEM na rede pública, categoricamente, PA1, PA2 e PA3 tiveram semelhanças em suas respostas ao afirmarem, conforme sua disposição linguística, que a resposta da questão anterior (questão 04) pode ser a mesma que se encaixa para se responder à questão de número 05. Assim, além de as respostas serem unânimes, outro aspecto também nos chama a atenção. Pela constituição das outras vozes que tecem o “eu” social das PA, vemos, mais uma vez, que as múltiplas vozes que concretizam os enunciados que precedem os das PA, são enunciados precedidos das “vozes” como professoras-pesquisadoras, pois, no caso particular dessa questão, cabe-nos julgar que somente professoras-pesquisadoras se limitariam a dar respostas precedidas de outras respostas, que, por fim, enunciarão a resposta para a referida questão. Dessa forma, os valores, os desejos e as disputas que integram as suas vozes religam o sentido e a vida que passa necessariamente pela fala e dialogicamente incorporam e representam os discursos de outros, influenciando, então, a construção de sentido do discurso das entrevistadas.

Em relação à questão 06, que se refere ao processo de elaboração da DCE-LE, a PA1, a PA2 e a PA3 nos possibilitam diversas respostas, contudo, para continuarmos nossa busca pelo modo com que se deu o processo de elaboração das DCE-LE, junto à revisão bibliográfica e das vozes dos professores entrevistados,

somente a PA3 nos possibilita vasta abertura de análise a essa questão. É claro que, na resposta dada pela PA1, ratificamos em certo ponto algumas características a que a PA3 faz menção em sua resposta. Nessa questão, fica evidente que o modo como se constroem as vozes dos entrevistados não se dá sobre o mesmo discurso, mas se constroem e se elaboram em vista do outro (pesquisador).

Principiemos, portanto, esta análise com a resposta da PA1.

Primeiramente é preciso marcar as diferentes etapas que caracterizaram as DCE. Por um lado havia o desejo de incluir o professor no processo, mas posteriormente o documento passou a ser redigido por especialistas e técnicos da SEED. (PA1, In: Resposta da questão 6). [grifos nossos]

Por meio dos grifos aferidos pelo pesquisador na resposta da PA1, o texto das diretrizes curriculares passou a ser redigido por especialistas e técnicos da SEED, após ter sancionado as vozes dos professores da rede pública estadual na elaboração do Documento. Esta característica também pode ser aferida no excerto da resposta da PA3.

[...] para nossa surpresa não pareciam destoar muito da nossa perspectiva no inglês. É verdade que a SEED mandava orientações novas a cada etapa do processo, exigindo que refizéssemos a estrutura final do texto muitas vezes, inserindo informações ou excluindo, “vetando” o uso de certos termos ou referências diretas a textos específicos que não pareciam ser do agrado do pessoal que conduzia o processo (PA3, In: Excerto da resposta seis).

O que se destaca nesse momento é o outro que perpassa, atravessa e condiciona o discurso do eu. Conforme didatiza Fiorin (2003), as vozes não se constroem sobre si mesmas, mas sim, por intermédio e em vista do outro. Portanto, conforme parte grifada na resposta da PA1 e no excerto da PA3 citado, a partir do quadro de perguntas/respostas pelo pesquisador, percebemos que as entrevistadas, ao responderem às perguntas elaboradas pelo pesquisador, enunciam que a SEED condicionava os pareceres da elaboração das DCE-LE conforme lhe era pertinente fazer, facetando, então, as múltiplas outras vozes do “eu” dos professores da rede pública de ensino que estavam no processo de elaboração do Documento. A PA1 e a PA3 constroem os seus enunciados não como entrevistadas, pois suas palavras tecem um enunciado que se move a partir da posição de professoras universitárias

que dialogam com muitos outros contextos discursivos, que as levam a tecer ao seu interlocutor um enunciado advindo de outros contextos, sendo estes responsáveis pela construção de sentido de seus discursos. É isso que nos move a uma resposta aos seus enunciados, remetendo-nos à construção de um novo enunciado que nos propicia um norte inicial para o modo com que se deu o processo de elaboração das DCE-LE.

Por outro lado, na resposta dada pela PA2, vemos, por meio de suas palavras, que ela não soube avaliar o processo de criação das diretrizes, alegando, que o único contato mantido no processo de elaboração do Documento foi com os professores do departamento do ensino médio, e que assessorou tais professores no início do processo de finalização das diretrizes.

Vale ressaltarmos que no início do processo de elaboração das diretrizes havia liberdade na discussão de escolha da linha teórico-metodológica do Documento que envolvia os professores da rede pública estadual em eventos e seminários para tal discussão.

A primeira fase, quando ainda havia o DEB e o DEM, foi bastante colaborativa, envolvendo reuniões e seminários com os professores e consultores. Tivemos bastante liberdade para escolher a linha teórica de nossa preferência, mas nenhum contato com as equipes das outras disciplinas, portanto não fazíamos idéia do que estava sendo feito nas outras disciplinas (PA3, In: Excerto da resposta 6).

Enquanto os professores de LE discutiam e delimitavam os conceitos teórico-metodológicos para o Documento, ao mesmo tempo, outras disciplinas faziam o mesmo processo, contudo, sem delinearem discussões entre si. Isso nos leva a observar que, por mais que as diretrizes curriculares tenham tido a participação dos professores de forma efetiva e deliberada, por meio de reuniões e seminários com professores e consultores, a SEED instituiu a sua voz durante o processo de elaboração das DCE-LE, mantendo a relação de controle, negociação, compreensão, concordância, discordância e discussão. Assim, o texto final das DCE-LE pode ser classificado como um Documento que é resultado de um diálogo monológico que privilegia ações discursivas individuais do sujeito falantes sem levar em conta o seu interlocutor, sublinhando um efeito de valor subjetivo, controlador e autoritário pela SEED, que ao longo do caminho, abafou as vozes durante o processo de elaboração do Documento.

Esse olhar empírico nos é perceptível graças aos dispositivos bakhtinianos e ao significado que não se encontra inerente à linguagem, mas elaborado socialmente. Balizados pelas palavras de Fiorin (2003), compreendemos que o texto final que compõe as DCE-LE é uma unidade básica que forma um gerador de sentido. E que somente quando o “discurso” é o efeito desse gerador de sentido, é que os percursos temático-figurativos de outros discursos são apropriados, revelando-nos, pelas vozes das PA, que o governo é autoritário na forma em que se conduziu as questões educacionais.

A respeito da questão 07, as PA, ao serem perguntadas a respeito do processo de elaboração das DCE-LE, negaram ter participado integralmente de todo o processo de elaboração do Documento. A PA1 participou somente das discussões iniciais, em 2004, que, como resultado, houve a publicação da versão preliminar das DCE-LE. Por outro lado, a PA2, diferente da PA1, participou não só do início do processo de elaboração das diretrizes curriculares, como também, do processo final do Documento atuando como parecerista. A PA3 participou do processo inicial das diretrizes curriculares, que, segundo ela, foi chamado mais tarde de versão preliminar. Após essa versão preliminar, a PA3 relata não ter participado do processo de junção de dois departamentos da SEED, o DBE e DEM, que resultou no Departamento de Educação Básica.

Embora eu tenha participado da elaboração do que mais tarde foi chamado de “versão preliminar” das diretrizes da SEED-PR para o ensino fundamental, não acompanhei o processo depois da junção dos antigos DEB e DEM, que viraram Departamento de Educação Básica e reformularam a versão preliminar, modificando-a integralmente, embora tenham aproveitado trechos copiados na íntegra da versão anterior. Acredito que, com a reestruturação, problemas de ordem estritamente política de conflito entre os grupos nos departamentos acabaram fazendo com que o trabalho anteriormente desenvolvido fosse colocado de lado. (PA3, In: Resposta da questão 7). [grifos nossos]

Com a junção dos dois departamentos na SEED que formou o Departamento de Educação, a versão preliminar das DCE-LE foi totalmente modificada, embora tenham se mantido trechos da versão anterior. Segundo a resposta da PA3, por motivos de re-estruturação dos departamentos da SEED, o trabalho antes realizado na versão preliminar foi totalmente deixado de lado, por motivos de conflitos políticos

entre os grupos dos departamentos, assumindo, então, outro encaminhamento para a elaboração do Documento.

Já podemos evidenciar que a versão final das diretrizes curriculares está vinculada a sujeitos que constituem, em suas vozes, formas variantes conflitantes (sociais, geográficas, temporais, profissionais e outras) e é por meio dessas formas conflitantes e sujeitas à questão do poder que se constituem os sentidos dos vários discursos que, ao serem confrontados com outros, produzem o seu sentido no contexto de todos os outros signos sociais.

Em relação à questão 08, a qual se refere aos encaminhamentos metodológicos das diretrizes curriculares para o trabalho do professor em sala de aula, a PA1 afirma, em sua resposta aferida à questão supracitada, que o encaminhamento metodológico não fazia parte do corpo do texto padrão do Documento. Contudo, a entrevistada não disse ao certo se os “encaminhamentos metodológicos” do Documento estão claros para nortear o trabalho dos professores em sala de aula. Apesar de sua resposta não estar em um formato objetivo, subentendemos que os procedimentos metodológicos que constituem as diretrizes curriculares não convêm à prática e necessidade do professor em sala de aula. Particularmente, afirmamos tal posicionamento a essa questão, ao nos apoiarmos na resposta dada pela PA3.

De maneira alguma. O texto inicial, que a disciplina é inconsistente com a abordagem proposta para LE – o referido texto advoga um retrocesso no trabalho significativo com a LE, colocando-se abertamente contra o cruzamento das fronteiras disciplinares (o texto afirma que cada disciplina tem um objeto de estudo, e que este objeto de estudo deve ser tratado DENTRO desta disciplina), em prol de um ensino conteudista e uma educação transmissiva (PA3, In: Resposta da questão 8). [grifos nossos]

De forma clara e objetiva, a PA3 configura a nós o cenário dos procedimentos metodológicos das diretrizes curriculares. Neste sentido, ela afirma que o texto inicial que acompanha a disciplina de LEM é inadequado quanto à abordagem. Também salienta que o Documento possui em cada disciplina um objeto de estudo. Tal aferimento pode-se confirmar no texto das diretrizes curriculares, que menciona que “no ensino de língua estrangeira, a língua, objeto de estudo dessa disciplina” (PARANÁ/SEED, 2008, p. 55) contemplará as relações necessárias para que o professor trabalhe com a LEM em sala de aula. Neste sentido, a PA3 justifica que o

fato de as diretrizes curriculares intitulem em cada disciplina o uso de um objeto de estudo (língua) faz com que as disciplinas como um todo efetivem um ensino conteudista com uma educação transmissiva, sem dar espaço para questões que se revelam no dia a dia, segundo Celani (1995, 1997), questões de ordem social-político-econômicas da nova ordem mundial<sup>76</sup> ligadas às implicações de um desenvolvimento capitalista. Por outro lado, quanto à resposta dada pela PA2, vemos que esta apontou que não saberia avaliar tal questionamento e, assim, preferiu não configurar nenhuma opinião acerca dos encaminhamentos metodológicos das diretrizes curriculares.

Não poderíamos deixar de observar que a PA2 poderia ter nos possibilitado algum comentário acerca dos procedimentos metodológicos das diretrizes curriculares, pois, na questão anterior, a entrevistada alegou ter participado do início e do final do processo do Documento como parecerista aos professores do Departamento da Educação Básica, logo, pressupomos que a PA2 manteve contato com o modo como o Documento estava sistematizado e, conseqüentemente, com a forma como se balizaram os estudos para capacitação continuada da rede professoral. Sua atitude de não propiciar uma resposta a essa pergunta nos leva a compreender que a PA2, neste caso, se constituiu de outras vozes que condicionam a fronteira entre o seu “eu” e o outro e, portanto, mesmo se limitando apenas a uma única sentença, sendo ela – não saberia avaliar –, a PA2 mantém, em sua resposta, o dialogismo como o princípio constitutivo da linguagem e como a condição de sentido do discurso.

Dessa forma, o seu discurso não é visto como monológico, ou seja, individual, mas dialógico que se constrói entre pelo menos dois indivíduos (PA2 e o pesquisador), que, neste sentido, são seres sociais que estabelecem a construção de um diálogo entre discursos, e, de certa forma, mantêm relações com outros discursos. Por isso, a resposta dada pela a entrevistada nos possibilita compreender que a sua voz se constitui de um efeito de sentido a partir da sua interação social no contexto em que está inserida, ou seja, um ambiente em que o seu “eu” está sendo entrevistado a partir do “tu”, e nessa relação entre o “eu e o “tu,” o discurso da PA2

---

<sup>76</sup> As mudanças político-econômicas e culturais ocorridas por causa da crise do sistema capitalista, iniciada na década de 1970, intensificaram-se no Brasil nos anos 1990. Entre elas, podemos citar a demanda de uma nova reestruturação produtiva, que afetou tanto o mundo do trabalho quanto as políticas sociais.



ganha sentido por essa interação social entre o eu e o outro, na qual ela projeta o seu discurso.

No que tange à questão 09, a respeito das políticas públicas para formação continuada dos professores da rede pública de ensino, por meio de cursos promovidos pela própria SEED, a PA1 e a PA2 em comum acordo nos possibilitam uma resposta que só ganhou sentido a nós graças ao referencial teórico utilizado neste trabalho: os pressupostos bakhtinianos.

Observamos na resposta da PA2 uma construção de raciocínio, pois no final dela, a entrevistada apenas se limita em dizer que qualquer apontamento às políticas públicas de formação continuada aos professores da rede pública estadual é tarefa desafiadora e instigante para se opinar e até mesmo se analisar. Neste mesmo sentido, a PA1 erige no mesmo plano linguístico uma opinião similar à da PA2, contudo, a forma como aquela enquadra a sua forma discursiva é diferenciada, ou seja, sucintamente, diz não ter como avaliar as políticas públicas do governo do Estado do Paraná para a sistematização de todo o processo de elaboração das DCE-LE. Por essa razão, por meio das respostas da PA1 e da PA2, é que vemos evidenciada a construção de um diálogo entre discursos que mantêm relações com outros contextos enunciativos.

Para prosseguirmos na discussão acerca das respostas de nossas entrevistadas, agora, passamos a dialogar com o discurso da PA3 que se relaciona, num contexto enunciativo, a uma relação de participação como um coparticipante. Portanto, didatizamos esse raciocínio para configurarmos um cenário concreto de análise para a resposta da PA3, de que trataremos a seguir, após o preceito teórico que está sendo exposto neste momento. “Qualquer que seja a espécie de enunciado concreto, ele sempre põe em relação os participantes de uma situação que, por ser comum, os instaura como co-participantes” (BRAIT, 2003, p. 19). Sendo assim, o enunciado concreto, como todo significativo, vai compreender duas partes: a parte percebida e realizada em palavras e a parte presumida.

É a parte presumida que faz considerações bastante pertinentes e que permite encarar o discurso nas suas relações com a sociedade, não numa perspectiva mecanicista ou fora de suas características particulares, mas enquanto interação entre falantes. Se a palavra presumida pode levar a pensar na situação como alguma coisa na mente do falante, como um ato subjetivo, ele [sic] demonstra que não

é nesse sentido que o conceito está sendo usado (BRAIT, 2003, p. 22).

Devemos levar em consideração o processo de interação entre os falantes, o individual e o subjetivo que há por trás o social e o objetivo, ou seja, entendemos, a partir da asserção teórica exposta acima, que o que eu sei não pode ser presumido, isto é, subentendido; somente os pontos em que estamos todos unidos podem ser a parte presumida de um enunciado.

Por essa razão, ao contrário da PA1 e da PA2, a PA3 nos possibilita um arcabouço de discussão focada ao exposto teórico acima a este trabalho. Por isso, cumpre-nos retratar sua resposta no escopo dessa análise para um melhor entendimento dos enunciados de que tratemos a seguir.

Acredito que não. Ao invés de promover estudos e discussões sobre as diretrizes, esses grupos parecem ter o objetivo de convencer os professores sobre os preceitos ditados nas diretrizes e, assim, não questiona [sic] a proposta educacional e metodológica apresentada, mas sim tenta [sic] impor aos professores novas práticas (PA3, In: Resposta da questão 9). [grifos nossos]

Sua resposta, agora à luz dos arcabouços teóricos que delimitamos acima, nos possibilita julgar o que está ali subentendido. O enunciado que a entrevistada nos possibilitou por meio de seu discurso nos mostra que a SEED, por meio dos cursos de capacitação continuada (DEB, NRE-Intinerante, Seminários, Simpósios e Cursos Centralizados e Descentralizados), utilizou-se dos seus momentos de discussões para impor aos professores novas práticas, ao invés de promover estudos acerca das DCE-LE.

Tudo isso se confirma na resposta dada pela PA3 que, ao criticar certas medidas tomadas pela SEED em capacitar seus professores com os procedimentos que integram as diretrizes, a Secretaria utiliza, portanto, os cursos de capacitação para impor seus novos preceitos aos professores. Por meio da resposta das PA entendemos que as sujeitas supracitadas instauram um participante em seus discursos, logo, este participante (pesquisador), inserido em um contexto social igual ao das entrevistadas, é posto como o “outro” do discurso delas quando respondem às perguntas que lhes foram solicitadas. Assim, o que está subentendido passa a ser um enunciado concreto e compreendido numa relação dialógica, entre as entrevistadas e o pesquisador, que está precedido de outros “eus”, ou seja, está

tecido de uma linguagem polifônica que leva cada palavra a ser tecida como fios condutores de sentido do discurso de nossas entrevistadas.

Acerca da questão 10, ao perguntamos às nossas professoras assessoras se o Governo do Estado do Paraná, ao propor um novo documento que norteasse a prática do professor em sala de aula e a apropriação do conhecimento por parte do aluno, possibilitou caminhos que permitissem aos professores nortear sua prática em sala de aula. A PA1 e a PA3 acordam, apontando que o governo do Estado do Paraná, por meio de suas ações<sup>77</sup> aos professores da rede pública, não possibilitou em nada a prática do professor para que este auxiliasse a apropriação do conhecimento por parte do aluno.

A PA1 salienta que o texto das diretrizes curriculares não rege em nada a prática do professor, e, por outro lado, enfatiza uma visão puramente de linguagem, possibilitando aos professores de LEM poucas condições no auxílio de suas práticas em sala de aula. A PA3 vai além das características apontadas pela PA1 e afirma que as políticas utilizadas para elaboração das diretrizes curriculares impõem regras ao invés de negociar e construir conjuntamente as negociações para o processo de elaboração do Documento.

Isso nos possibilita afirmar que suas vozes estão condicionadas neste momento a partir de outras vozes que se constituem e se materializam pela linguagem num contexto de interação social, que nos permite perceber que os “eus” da PA1 e da PA3 se constituem das vozes de professoras acadêmicas e de pesquisadoras, fato evidenciado na forma com que o discurso das entrevistadas (PA1, PA3) se configurou - um princípio constitutivo da linguagem e como condição do sentido desta linguagem em seus discursos.

Já a PA2 mantém a sua relação dialógica, instaurando ao outro (pesquisador) uma situação de participante do seu enunciado, subentendendo-se o sentido do seu discurso e consequentemente utilizando, de forma interacional, como a PA1 e a PA3, a apropriação de um enunciado que comporta a face percebida em que se percebe a sua realização nas palavras da face presumida.

---

<sup>77</sup> A Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. A equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB) percorreu os 32 Núcleos Regionais de Educação, realizando o evento chamado DEB Itinerante que ofereceu, para todos os professores da Rede Estadual de Ensino, 16 horas de formação continuada.

Em consonância à resposta da PA2, esta afirma: “pelos motivos expostos acima<sup>78</sup>, não saberia avaliar a efetividade dessas ações” (In: Resposta da questão 10). Sendo assim, a partir da resposta dada por nossa professora assessora, vemos nela, mais especificamente na parte grifada pelo pesquisador, que o seu discurso se constitui por palavras que só ganham sentidos quando ela institui um “tu” e este “tu” passa a ser o outro em seu diálogo, permitindo, então, que a entrevistada aproprie-se de um enunciado que comporte a sua face e a face de seu outro. Isso nos possibilita perceber que essa interação do enunciando entre o eu (PA2) e o outro (pesquisador) só ganha sentido em uma interação social pela qual o eu e o outro são sujeitos dialógicos constituintes de um enunciado que precederá a outro enunciado levando, portanto, a uma configuração de um discurso polifônico (as outras vozes).

A interação estabelecida pela PA2 em relação ao outro (pesquisador) faz com que seu discurso torne-se um enunciado que precederá a outros enunciados que serão refletidos nos enunciados do seu interlocutor acerca dos caminhos oferecidos pelo governo do Estado do Paraná para a prática do professor em sala de aula. Entretanto, antes de nos posicionarmos à guisa de fechamento a essa questão, é importante mencionarmos que, em relação a esta mesma questão feita aos PRP, constatamos, a partir de ambas as vozes dos sujeitos entrevistados (PRP e PA), que o processo de elaboração das DCE-LE reflete uma união de sentidos de que as DCE-LE não expressam participação coletiva e deliberativa para uma proposta educacional na área do ensino de LE, já que os seminários, encontros, simpósios e cursos de capacitação aos professores de LE foram utilizados como momentos de imposição de regras e valores educacionais, ao invés de serem utilizados para discussão e negociação de uma política de LE que estivesse voltada para uma proposta educacional coletiva.

Em nossa última análise do segundo questionário aplicado às PA, acerca da questão 11 foram perguntadas a estas professoras o que seria ideal para o ensino de LEM na rede pública do Estado do Paraná. Conforme suas respostas, vemos que a PA1 não nos possibilitou uma resposta clara quanto a esta questão, pois ela alegou que esta estava construída de forma vaga. Essa postura tomada pela PA1 nos faz perceber, segundo Bakhtin (2003), que a sua palavra está tecida a partir de

---

<sup>78</sup> Grifos nossos.

uma multidão de fios ideológicos que servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. Por isso, compreendemos que o caráter interativo da linguagem da PA1, ao dizer que a pergunta está vaga, só passa a ser significativo a nós, quando compreendemos que a linguagem se dá a partir de sua natureza sócio-histórica, e, de certo modo, é essa natureza que nos permite compreender a resposta dada pela PA1 nesse contexto interacional que é composto pelo eu (PA1) e o outro (pesquisador) quando a entrevistada responde às perguntas do questionário.

Atribuímos à resposta da PA1 um sentido de discurso polifônico e dialógico que institui um “tu” e logo se compõe do “eu” que se configura a partir da prática de uma professora acadêmica e pesquisadora que procura não se posicionar, de forma plausível, quanto à questão enunciada pelo pesquisador. A entrevistada, na tentativa talvez de não se submeter a uma situação vexatória, ao tentar sequenciar alguns dos princípios que poderiam ser ideais para o ensino de uma LEM na rede pública de ensino do Paraná, constrói sua resposta de maneira arquitetônica, silenciando-se a tal questionamento.

Por outro lado, a PA2 e a PA3 apresentaram suas opiniões sobre o ideal no ensino de línguas no Estado do Paraná. Na resposta dada pela PA2 a sua voz é constituída de outras diversas vozes que são compostas a partir da natureza sócio-histórica de sua linguagem. Essas vozes que condicionam o “eu” discursivo da PA2 são enunciadas em parte como professora-universitária, e, em parte, como professora de espanhol. Portanto, achamos por bem destacar, na fala da PA2, as características que nos comprovam que esta é permeada por outras vozes que refletem a sua linguagem enquanto sujeito social.

O ideal seria o de qualquer outro Estado brasileiro, ou seja, que a língua estrangeira tivesse um papel formativo reconhecido e valorizado pela comunidade escolar. Que houvesse condições para que todos, professores e alunos, se tornassem, de fato, interlocutores, e não apenas reprodutores de esquemas comunicacionais pré-formatados, principalmente nas práticas de leitura e escrita em LE. Como temos uma ampla região de fronteira e o acesso a textos em língua estrangeira se dá com uma velocidade e segurança cada vez maior, acredito que podemos e devemos melhorar, e muito, o ensino de LEs no Estado, principalmente o espanhol. (PA2, In: Resposta da questão 11). [grifos nossos]

Mais uma vez, vemos que o dialogismo (relação entre o “eu e o “tu”) e a polifonia (presença de múltiplas outras vozes), conceitos elaborados por Bakhtin,

estão impregnados no “eu” social da PA2, uma vez que o seu enunciado se constrói para o outro e se move a partir de sua posição como professora de espanhol de uma universidade e não simplesmente como entrevistada.

Com relação à resposta da PA3, vemos que a entrevistada toma como ideal ao ensino de línguas uma política que estabeleça um diálogo permanente entre todos aqueles que estão engajados na área da educação escolar. Para tanto, para que esse diálogo político seja estabelecido, a PA3 não toma como ponto de partida aqueles que pertencem a determinado grupo político, mas sim, a todos aqueles que configuram a educação escolar e que possam diretamente contribuir para tal diálogo proposto por aquela.

Propostas curriculares locais, negociadas e debatidas constantemente por todos, não apenas por aqueles que participam de determinado grupo político contingencialmente no poder de tomar decisões. Uma política que envolvesse um diálogo genuíno e constante, num processo de aprendizagem continuada para todos os envolvidos, dirigentes, técnicos, professores, consultores (PA3, In: Resposta da questão 11). [grifos nossos]

A PA3 também tem sua voz constituída por uma relação dialógica e polifônica ao pontuar que, se houvesse uma política que envolvesse todos em um diálogo constante, juntamente com os diversos “eus” em um contexto social, estes, a partir de seus discursos, com sentidos próprios (já que cada sujeito é um ser distintamente caracterizado na sociedade), ao se engajarem em uma interação de seu “eu” discursivo com o “outro”, veem suas palavras tornarem-se enunciados concretos, deixando-se perceber na sua relação social, os sentidos enunciativos de seus discursos acerca do ideal ao ensino de LEM no Estado do Paraná.

Diante das perguntas analisadas deste segundo questionário, nos é possível erigir que os estudos bakhtinianos concebem a linguagem não como um sistema abstrato, mas, como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”, que precederá a outros enunciados entre muitos “eus” e muitos “outros”. A forma arquitetônica em que se emprega essa criação coletiva nas vozes das entrevistadas ficou perceptível, quando, em parte, as PA se constituem das vozes de professora, professora-pesquisadora, professora de língua inglesa, professora de espanhol, professora de prática e metodologia do ensino de línguas, professora universitária e pesquisadora. Estas múltiplas vozes dão lugar ao outro

dentro da perspectiva dialógica, mas a outro que não é duplo em face de outra face, nem mesmo *diferente*, mas sim, outro que atravessa constitutivamente o “um” e, de certo modo, nos leva a perceber a impossibilidade de contar com as palavras como se fossem signos neutros, transparentes, já que elas são afetadas pelos conflitos históricos e sociais que sofrem os falantes de uma língua e, por isso, permanecem impregnadas de suas vozes, seus valores, seus desejos. Por essa razão, a polifonia está intimamente ligada ao dialogismo, e é por uma relação polifônica que as outras vozes<sup>79</sup> condicionam o discurso da PA1, PA2 e PA3.

Como guisa de encaminhamentos finais desta segunda análise, concluímos que a visão oficial das DCE-LE, na verdade, aponta para um texto final que foi confeccionado inicialmente pelos PRP e pelas PA, e, no desenrolar do processo de elaboração do Documento, essas vozes foram silenciadas pelos cursos de capacitação continuada, simpósios, debates e seminários oferecidos pela SEED, a fim de que “não” fosse criada uma política de ensino de línguas que priorizasse a re-humanização da profissão *professor*, como foi abordado no terceiro capítulo deste trabalho a partir dos pressupostos de Basso (2005), Bohn (1997, 2000), Celani (1997, 2000b), Gimenez (2005b). Para garantir uma nova forma de educar sob um prisma *emancipador* de cunho político pelo novo idioma que seria a LE, com uma orientação coletiva e participativa dos sujeitos que constituem o cenário da educação, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna - deveriam ser precedentes de outros enunciados que possibilitassem uma construção dialógica entre os sujeitos, levando o interlocutor e as condições contextuais de sua produção a um significado construído durante a interação, a fim de permear as atividades discursivas, partindo da palavra do outro para a construção do enunciado.

---

<sup>79</sup> Vozes de professores universitárias, professora de espanhol, professora de língua inglesa, professora de prática e metodologia de LE, professora-pesquisadora, pesquisadora.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo se reduz ao diálogo, à contraposição dialógica enquanto centro. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina, nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida.

Mikael M. Bakhtin, 2006, p. 16.

Ao iniciarmos este trabalho, tínhamos como objetivo central a análise do modo como se configuram as políticas de ensino de LE, a partir das vozes que condicionaram a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna no Estado do Paraná. À medida que fomos desenvolvendo nossas reflexões e realizando a leitura dos textos que nos foram indicados, percebemos que um trabalho que se propunha a analisar as vozes das políticas de ensino de línguas estrangeiras não poderia se ater a qualquer referencial empírico. Por este motivo, pareceu-nos que a possibilidade de entender os sentidos das políticas de ensino de LE seria facilitada se fôssemos guiados pelo referencial teórico de Mikhail Bakhtin, no sentido de analisar a forma como as vozes das DCE-LE se articulavam em uma relação dialógica e polifônica, pela qual as políticas de ensino de LE se materializariam em um só corpo por meio de tal pressuposto teórico.

Não poderíamos deixar de relatar que o trabalho tinha também outro objetivo inicial: analisar a posição de nossos sujeitos entrevistados no campo e a disposição de seus *habitus* à luz das contribuições sociológicas de Pierre Bourdieu. Entretanto, conforme fomos amadurecendo nossas ideias a partir das leituras que nos foram sendo indicadas, percebemos que, para a realização de tal procedimento junto às ideias bourdieusianas, seria necessária a utilização de outros instrumentos para coleta de dados. Por essa razão, decidimos configurar a análise dos dados obtidos junto aos sujeitos entrevistados deste trabalho somente por meio dos dispositivos teóricos de Mikhail Bakhtin, que se encontram como aporte teórico deste trabalho.

Após vários momentos de discussões para a construção metodológica deste trabalho, pensamos, então, em erigir análises por meio do estudo de caso e de uma revisão bibliográfica que pudesse direcionar a nossa busca inicial: o modo como se



deu o processo de elaboração das DCE-LE que estava direcionado por meio das divisões deste trabalho. No primeiro capítulo, apresentamos os aspectos teórico-metodológicos que balizam este trabalho.

Pelo fato de estarmos estudando e examinando o modo como se configuraram as políticas de ensino de LE do Paraná, a partir das vozes de cinco professores que participaram do processo de elaboração de um documento oficial que norteia o ensino de línguas nas escolas públicas e privadas do Paraná, nos propusemos a seguir uma metodologia de pesquisa caracterizada por um estudo de caso, que se preocupasse em focar determinado evento pedagógico, componente ou fenômeno relativo à sua prática profissional. Para tanto, obedecemos às funções com que uma pesquisa de estudo de caso descreve, interpreta, formula e explica fenômenos ou fatos pertencentes a determinado grupo, e, pela qual, a partir dos dados coletados por meio de dois questionários abertos e fechados, aplicados a dois professores da rede pública estadual (PRP) e a três professoras assessoras (PA) de universidades estaduais, colocamos em prática os fenômenos que foram descobertos durante a coleta de dados sob uma análise qualitativa.

Para a realização da análise dos dados, como também na discussão do panorama histórico do ensino de LE, nos pautamos nos dispositivos teóricos de Bakhtin (2003, 2005, 2006) a respeito de enunciado, dialogismo e polifonia. Recorremos também a autores como Barros (2003, 2005), Brait (2003, 2005), Fiorin (2003) e Faraco (2009) que acordam a respeito dos conceitos teóricos bakhtinianos. Dentre os conceitos bakhtinianos que explicitamos no segundo capítulo, o dialogismo e a polifonia configuram-se como essenciais para compor a análise do deste estudo – as vozes dos professores de LE –. Por essa razão, o dialogismo, que caracteriza a interação das vozes sociais que se constrói entre sujeitos e também em outros discursos, e a polifonia, que se refere à manifestação dessas diferentes vozes sociais, foram conceitos chave que permearam todo o processo de análise dos dados quando nos posicionamos frente aos sujeitos entrevistados, dando-nos indícios para podermos explorar, descrever, interpretar, formular e explicar os fatos ou fenômenos que foram surgindo durante a discussão neste trabalho.

No terceiro capítulo, ao traçarmos a história, os sentidos e a política de língua estrangeira foi possível afirmarmos, baseados nas reflexões desenvolvidas neste capítulo, que o ensino de uma LE está diretamente ligado aos aspectos político-econômicos de um país, que, de certa forma, refletem no cenário de poder

das potências econômicas mundiais. Conforme as mudanças ocorridas no cenário político-econômico mundial, a ascensão e o declínio do estudo de determinadas LE começam a aparecer, levando, então, determinado país a reconfigurar sua grade curricular por conta das tendências político-econômicas que se instauram em determinado período, obrigando as instituições de ensino a se adequarem às novas exigências mundiais de cada época. Um exemplo disso é o caso da língua francesa. Com a fundação do Colégio D. Pedro II em 1837, no Rio de Janeiro, o currículo do Colégio se inspirava nos moldes franceses, constando em seu programa sete anos de francês. Este idioma se manteve como LE principal por representar um ideal de cultura e civilização daquele período. Ao lado do francês, eram instituídos por esse Colégio também cinco anos de inglês e três anos de alemão, mas somente a língua francesa gozava de certo *status* nas grades curriculares das escolas brasileiras. Desta forma, a língua francesa servia de referência curricular para outras instituições escolares por quase um século, pois, somente após a Segunda Guerra Mundial, o francês desapareceu, perdendo espaço para a língua inglesa.

A substituição do ensino do francês pelo ensino do inglês, na maioria das escolas públicas, deve-se a alguns fatores condicionantes da política do ensino de línguas, tais como: o fator econômico, o histórico, o cultural e o social. Dentre esses fatores, o econômico é o que sem dúvida sustenta os ideais políticos de dominação de um país sobre outro. Por essa razão, esse fator determina as ações políticas do ensino de LE voltadas exclusivamente para a produção de lucros. O poder econômico transforma o ensino de LE em um produto, uma habilidade necessária para a competitividade de mercado. Podemos afirmar que é o poder econômico exercido por alguns países falantes de inglês, tais como Estados Unidos, Canadá, Austrália e outros, que faz com que este idioma seja visto como indispensável para aquele que deseja um lugar no mercado de trabalho.

É claro que o poderio político-econômico exercido por determinado país não é o suficiente para que se comece o estudo por esta ou por aquela língua estrangeira. São necessárias implicações maiores para esta ação, ou seja, o país precisa de ações que determinem uma política específica para a oferta do estudo de determinada LE. Desta forma, cabe à comunidade professoral de LE e aos pesquisadores da área em questão se envolverem com os aspectos políticos do ensino de LE e, sem demora, posicionarem-se contra certos manifestos ideológicos que podem desfalecer as políticas de ensino de LE. O posicionamento consciente

desses sujeitos perante o ensino de determinada LE em detrimento daquela ou desta língua pode proporcionar afirmações que se dão como inerentes às ações políticas governamentais. Ter os objetivos traçados e delineados em prol de um acordo nacional coletivo ao ensino de LE é o primeiro passo para se conquistar uma política de ensino de LE.

Nesta perspectiva, uma ação coletiva em prol de uma política de ensino de LE foi engajada na década de 1971, pelos professores de LE (espanhol, francês, alemão e italiano) do Estado do Paraná, como resposta à Lei 5692/71 que restringia a oferta de LE para somente uma opção na grade curricular. Sendo assim, em 1982, cria-se o CELEM para expansão da oferta de LE para outras escolas públicas e cidades do Estado e, posteriormente, se regulamenta a criação do CELEM em toda a Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. Contudo, apesar de os professores de LE estarem todos engajados por uma política de ensino de línguas que propicie um plurilinguismo cultural, o governo não dá continuidade aos trabalhos que regulamentam o CELEM no Estado; logo, os professores de LE somam suas forças e cobram uma posição do governo por meio de movimentos organizados ao longo dos anos de 1988 e 1989. Esses amplos movimentos possibilitaram ao Estado do Paraná a oferta de outras línguas estrangeiras (espanhol, francês, italiano e alemão) e a quebra do monolinguismo no ensino de línguas no Estado.

Com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, desencadeou-se o processo de entrada das línguas modernas nos currículos das escolas públicas. Processo que foi corroborado com a criação do Colégio Pedro II, em 1837. Contudo, apesar da valorização do ensino de línguas estrangeiras modernas, havia problemas relacionados ao aspecto metodológico. A metodologia aplicada ao ensino das línguas modernas era a mesma aplicada para o ensino das línguas clássicas<sup>80</sup>: tradução e análise gramatical. Ainda, vale ressaltar, que a escola se destituía de sua função primordial que era ensinar, educar e formar cidadãos, para assumir outra função: a diária burocracia de aprovar e fornecer diplomas. Isso é evidente com os chamados exames de madureza, parcelados, preparatórios ou de Estado<sup>81</sup> que eram realizados sem nenhum rigor científico.

Em meados do século XIX, presenciava-se no Brasil, uma ampliação da entrada de capitais estrangeiros ao mesmo tempo em que as línguas clássicas eram

---

<sup>80</sup> Grego e Latim.

<sup>81</sup> Tais exames encontram-se conceituados no “primeiro item” do terceiro capítulo deste trabalho.

substituídas pelas línguas modernas: francês, alemão e inglês. Entretanto, a oferta dessas três línguas modernas, como componentes curriculares nas escolas brasileiras, não durou muito tempo. Com o avanço do nazismo em toda a Europa, o alemão passou a ser considerado portador das ideologias nazistas que colocavam em risco a estabilidade econômica mundial. Consequentemente, o ensino dessa língua foi proibido durante a Segunda Guerra Mundial, desencadeando, por outro lado, o ensino do francês a uma redução contínua de sua carga horária e oferta. No caso do francês, este desaparece do cenário de ensino de línguas modernas no Brasil. Embora não fosse proibido, sua oferta não se aplicava mais à grade curricular das escolas públicas no Brasil.

Na Reforma Francisco Campos de 1931, o inglês e o francês aparecem como componentes curriculares do curso fundamental, enquanto o alemão é facultativo. Na década seguinte, com a Reforma Capanema de 1942, em decorrência da Segunda Guerra Mundial, o alemão desapareceu da grade curricular, enquanto o francês e o inglês passaram a ser estudados nos dois ciclos do curso secundário.<sup>82</sup>

A partir de 1961, o aluno podia optar entre o francês e o inglês<sup>83</sup>, transformados em disciplinas complementares secundárias. Mais tarde, depois da Lei 5.692 de 1971, o inglês se tornou a única LE obrigatória na escola secundária, provocando o desaparecimento do ensino de francês. O ensino de LE vincula-se estritamente às determinações do mercado de trabalho, a partir da Lei 5.692 de 1971, e a educação passa a responder apenas aos anseios profissionalizantes; consequentemente, o inglês passa a ter sua supremacia no cenário do ensino de línguas, convalidando-se em todo o território nacional como LE oficial dos currículos das escolas públicas e privadas do país.

A partir da delimitação teórico-metodológica e das discussões realizadas em torno do movimento histórico e dos aspectos políticos do ensino de línguas proferidas neste trabalho, contundentemente temos alguns nortes iniciais que nos possibilitam indicar o modo como se configuraram as políticas de ensino de LE no Estado do Paraná. Conforme as discussões teóricas e a análise dos dados realizados neste trabalho, as vozes que permeiam o discurso das DCE-LE se constituem a partir de outras vozes (polifonia), e essas outras vozes se

---

<sup>82</sup> Ginásial, Clássico e Científico.

<sup>83</sup> O latim também passou a ser opcional até que desapareceu a sua oferta como componente curricular das escolas.

correlacionam em parte como vozes de pesquisador, de professor-pesquisador, de professor universitário, de professor da rede estadual, de professor PDE, de professor de espanhol, de professor de inglês, de professor de prática e metodologia de ensino e de entrevistado. Quando essas vozes são condicionadas, pela Secretaria de Estado de Educação, a participar do processo de elaboração das DCE-LE, para a construção de uma política educacional que se oriente para um plano coletivo ao ensino de LE, elas em parte carregam em si seus desejos, seus valores e, posteriormente, o Documento inicialmente é configurado por diversos “eus” que fazem do discurso das DCE-LE um texto tecido por múltiplas outras vozes. Essas vozes que se constituem por outras diversas vozes, sendo estas, talvez, condicionantes do mesmo enunciado que precede as vozes que tecem o “eu” de nossos sujeitos entrevistados, que também constituem o seu “eu” com sentidos próprios discursivos, nos fazem perceber que o texto final das DCE-LE compõe uma visão sancionada pela Instituição (SEED) em relação a uma política de ensino de LEM.

Pelos encontros organizados e ofertados pela SEED, tais como: seminários, simpósios, grupo de estudo, DBE-Intinerante, NRE-Intinerante e grupo de estudos, a Secretaria silencia as vozes dos sujeitos participantes do processo de elaboração e sistematização das DCE-LE, ao invés de utilizá-las para promover uma proposta educacional que se oriente para uma ação coletiva voltada para a educação do ensino de LEM. Essa constatação se fez perceptível a nós, no quarto capítulo deste trabalho, quando analisamos as vozes dos professores de LEM.

É importante ressaltarmos que, antes de adentrarmos à análise dos dados no quarto capítulo, a partir das asserções teóricas de Basso (2005), Bohn (1997, 2000), Celani (1997, 2000b), Gimenez (2005b), em nosso terceiro capítulo, já tínhamos alguns nortes iniciais que nos davam uma orientação de que o processo de elaboração das DCE-LE não viabilizou um educar que se pautasse em um caráter emancipador político pelo idioma que seria a LEM, já que as ações educacionais, no cerne do Documento, encontravam-se já sublinhadas de forma autoritária no processo de elaboração dele, ratificando-se nossos indícios por meio das vozes entrevistadas do nosso quarto capítulo.

Mediante ao que acabamos de expor, nos é perceptível que, para as DCE-LE assumirem caráter de um documento que se preocupasse com as questões políticas no ensino de uma LEM, o documento supracitado teria que ser constituído

por discursos, isto é, composto por outras vozes participantes de um contexto enunciativo concreto que não abafassem os sentidos dos “eus” discursivos de dos entrevistados durante a elaboração do Documento. Ao contrário disso, que as vozes, ao se instaurarem em uma relação dialógica e polifônica, fossem além das vozes remanescentes de outros discursos atravessados por valores, que, conforme as asserções bakhtinianas, se materializam na infinita cadeia de enunciado.

Portanto, em face de tudo que foi discutido, explorado, argumentado e analisado neste trabalho, à guisa de fechamento deste estudo, procuramos examinar o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna, a partir das vozes que articularam todo o processo de confecção de tal Documento, sempre guiados por uma literatura homogênea e um dispositivo teórico que nos possibilitaram reconhecer que a visão oficial das diretrizes curriculares, na verdade, é multifacetada, ou seja, a criação do Documento não expressa uma construção coletiva e deliberada pelos professores da rede estadual de ensino e pelas professoras assessores que tiveram suas vozes sancionadas pela Instituição, neste caso, o governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Assim, concluímos que, durante todo o momento de construção das DCE-LE, a SEED manteve sua voz no cerne da elaboração do Documento, e esta voz também se fez presente nos cursos de capacitação continuada para os professores da rede estadual, na medida em que houve a autorização dessa Instituição para o oferecimento dos cursos.

Nesta perspectiva, não só no Documento, mas nos cursos de atualização para professores, a voz do sujeito que mantém os efeitos de sentido do discurso só se fez perceptível ao se conceber o dialogismo como o espaço interacional entre o eu e o tu a partir do quadro de perguntas/respostas dos sujeitos entrevistados, e da configuração polifônica desses “eus” que passam a constituir as outras vozes na relação dialógica oriundas das experiências sócio-históricas desses sujeitos (PRP e PA).

Infelizmente, ainda não se estabeleceu uma articulação política do ensino de LE entre população em geral, legisladores e comunidade acadêmica com o propósito de se produzir discursos e práticas significativas, para criação e/ou efetivação de uma política educacional consistente que centre seus objetivos e compactue de uma mesma linguagem entre os sujeitos que compõem esse cenário. Só será possível estabelecer uma formação e capacitação de professores tornando

viável um programa de política de ensino de LE, que seja capaz de construir uma orientação nacional coletiva na área da educação de língua estrangeira moderna.

Queremos deixar sugerido que estudos posteriores a este procurassem pesquisar a gênese de formação do curso de capacitação PDE, já que uma de nossas entrevistadas, a PRP2, fez menção a esse curso oferecido pelo governo do Estado do Paraná. A nosso ver, a partir das afirmações da PRP2, o curso PDE prioriza uma formação que esteja orientada para implicações práticas voltadas para ação do professor. Desta forma, faz-se pertinente examinarmos o modo como se dá o processo de capacitação continuada do curso PDE a fim de que sejam levantados certos dados científicos que dão ou não indícios da ação professoral dos docentes da rede pública de ensino.

Não nos estendemos a este contexto de investigação, porque o foco de nossa pesquisa não está centrado na formação do professor, mas na investigação do processo de elaboração das DCE-LE, tendo como ponto de partida textos que nos foram indicados e as vozes participantes do processo de elaboração das DCE-LE. O fato de tal processo ter sido viabilizado pelo governo do Estado do Paraná, por meio da SEED, faz necessário examinar se as políticas utilizadas para elaboração do processo educacional têm proporcionado, ao professor da rede pública de ensino, um trabalho de cunho transformador em relação aos conceitos sistematizados pela DCE-LE.

Como todo enunciado tem um começo e um fim determinado, esperamos, por meio deste trabalho, encerrar as discussões em torno das questões que norteiam o aspecto político da LE no ensino fundamental, na expectativa de que as reflexões que realizamos na composição deste trabalho tornem-se alvo de questionamentos, reconstrução e negociação de novos significados em outros estudos sobre os aspectos políticos educacionais que regem o ensino da LE na rede pública de ensino do Estado do Paraná.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Por uma Política de Ensino de (outras) Línguas. **Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas: Editora da Unicamp, vol. 37, p. 103-108, 2001.

\_\_\_\_\_. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada no Brasil**. V. 1, nº 1. p. 15-29. 2006.

\_\_\_\_\_. (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999.

ARCO-VERDE, Y. F. S. **Reformulação Curricular no Estado do Paraná**: um trabalho coletivo. In: Primeiras Reflexões para a Reformulação Curricular da Educação Básica no Estado do Paraná. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná, 2004.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Problemas da Poética de Dostoievski**. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BARROS, D. L. P. **Dialogismo, Polifonia e Enunciação**. In: \_\_\_\_\_. FIORIN, J. L. (orgs.). Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2003.

\_\_\_\_\_. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. São Paulo, Editora da Unicamp, pp.27-36. 2005.

BASSO, E. A. **O Perfil do Professor de Inglês de Escolas Estaduais**. In: CRISTOVÃO, V. I. & GIMENEZ, T. (orgs.). ENFOPLI – Construindo uma Comunidade de Formadores de Professores de Inglês. Londrina: s.n. 2005.

\_\_\_\_\_. **A Construção Social das Competências Necessárias ao Professor de Língua Estrangeira**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, SP: 2001.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, Dialogismo e Construção de Sentido**. 2 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.



\_\_\_\_\_. As Vozes Bakhtinianas e o Diálogo Inconcluso. In: BARROS, D. L. P; FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade:** em torno de Bakhtin. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos:** formação inicial e continuada, ensino fundamental. Secretaria de Educação Profissional e Teconologia. Brasília, DF, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos:** educação profissional técnica de nível médio, ensino médio. Secretaria de Educação Profissional e Teconologia. Brasília, DF, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.161/2005.** Dispõe sobre o Ensino da Língua Espanhola. Brasília, 8 ago. 2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11 ago. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB nº 2/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial**, Brasília, DF, p. 31, 15 abr. 1998a. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB nº 3/98. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial**, Brasília, DF, p. 21, 5 ago. 1998b. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB nº 2/998. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível Médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial**, Brasília, DF, p. 97, 23 abr. 1999. Seção 1.

BRESSER PEREIRA, L. C. A Reforma do Estado dos Anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**, v. 1, 1997.

\_\_\_\_\_. **Estado, Aparelho do Estado e Sociedade Civil.** Brasília: ENAP, 1995.

BOHN, H. I. Implementação de uma política de ensino de línguas: A responsabilidade do Estado. **Anais da 49ª Reunião Anual da SBPC**, Belo Horizonte, 1997. p. 251-255, 1997.

\_\_\_\_\_. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Universidade Católica de Pelotas, RS, Vol. 3, No. 1, 2000, p. 117-138.

CARRION, R. K. M; VIZENTINI, P. G. **Globalização, Neoliberalismo, Privatizações**. Editora da Universidade: UFRGS, Porto Alegre, 1997.

CELANI, M. A. A. (org). **Professores e Formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. O Ensino de Língua Estrangeira no Império: o que mudou? In: BRAIT, B. & BASTOS, N. **Imagens do Brasil: 500 anos. EDUC**. p. 223-252, 2000a.

\_\_\_\_\_. As Línguas Estrangeiras e a Ideologia Subjacente à Organização dos Currículos da Escola Pública. **Claritas**. nº 1, p. 9-19. 1995.

\_\_\_\_\_. A integração Político-Econômica do Final do Milênio e o Ensino de Línguas Estrangeiras no 1º e 2º Graus. In: **ABRALIN**. Boletim da Associação Brasileira de Lingüística. Vol.18. p.21-36. 1998.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Línguas Estrangeiras**: olhando para o futuro. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Ensino de Segunda Língua: redescobrimos as origens**. São Paulo: Educ: 1997. p. 147-161.

\_\_\_\_\_. **A Relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma Política Educacional Brasileira**. In: FORTKAMP, M. B. M; e TOMITCH, L. M. B. **Aspectos da Lingüística Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis, Editora Insular. p. 17-32. 2000b.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAGAS, R. V. **Didática Especial de Línguas Modernas**. 2ª Ed. São Paulo, Editora Nacional, 1967.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2003.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 177-227. 1990.

COTRIM, G. **História Global**. São Paulo: Saraiva, 1997.

CRISTÓVÃO, V. L. L; MACHADO, A. **Formação de Professores de Língua Estrangeira: ação política e reflexiva?** In: GIMENEZ, T; JORDÃO. C; ANDREOTTI, J. V. (org.). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005.

CRISTOFOLI, M. S. As Políticas de Ensino de Língua Estrangeira para a Educação Básica no MERCOSUL e o Trabalho Docente: territórios, territorialidades e fronteiras. In: **VII Seminário REDESTRADO: Nuevas Regulaciones en La América**. Buenos Aires: Argentina, 2008.

ELIOT, T. S. **Poesias**. Tradução: Ivan Junqueira. Editora Arx, São Paulo, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FAVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educ. Rev.** [online]. 2006, n. 28, p. 17-36. ISSN: 0104-4060.

FIORIN, J. L. Polifonia Textual e Discursiva. In: BARROS, D. P; FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: em torno de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. Ensino de língua estrangeira e sociedade. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 7, p. 51-68, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15° ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, M. **O Mercosul Educacional e os Desafios do Século 21**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

GIMENEZ, T. **Línguas Estrangeiras Modernas: Questões para Debate**. In: Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná, (Versão Preliminar). p. 168-173. 2005a.

\_\_\_\_\_. **Trajetória na Formação de Professores de Línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

\_\_\_\_\_. **Políticas Governamentais, Mídias e o Ensino de Língua Estrangeira**. In: GIMENEZ, K, M. P. Contribuições na área de Línguas Estrangeiras. Londrina: Moriá, 2005b.

\_\_\_\_\_. Inovação Educacional em Línguas Estrangeiras Modernas: o caso do Paraná. **Revista Signum**, V. 2, p. 169-183, 1999.

\_\_\_\_\_. English Language Teaching and the Challenges for Citizenship and Identity in the Current Century. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 127-131, 2001.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: ArtMed, 2002.

JOHNSON, D. M. **Approaches to Research in Second Language Learning**. New York: Longman, 1992.

LEFFA, V. J. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

\_\_\_\_\_. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236. 1988.

\_\_\_\_\_. **Aspectos Políticos da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras**. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O Professor de Línguas Estrangeiras; Construindo a Profissão**. Pelotas, v. 1, p. 333-355. 2001.

MAGALHÃES, V. **Teacher Tools: tips and activities for effective EFL teaching**. Porto Alegre: Editora Equilíbrio, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NEVES, L. M. W. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. São Paulo: Cortez, 1994.

NOGUEIRA, F. M. G. **Ajuda Externa para a Educação Brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel, PR: Edunioeste, 1999.

OLIVEIRA, Ê. **Políticas de Ensino de Línguas Estrangeiras em Escolas Públicas do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, SP, 2003.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

PARANÁ/SEED. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico da Escola Pública do Paraná**. 2 ed. Curitiba: SEED, 1992.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: língua estrangeira moderna**. Curitiba: SEED, 2008. Versão Final.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Portal Dia-a-Dia Educação do Estado do Paraná**. Disponível em <<http://www.diaadia.pr.gov.br/celem/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>>. Acesso em 01-08-2009.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 3.546/86. Estabelece criação de 22 Celems. **Diário Oficial**, Curitiba, agosto. 1986.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 3.881/1987. Regulamentação do Funcionamento do Celem. **Diário Oficial**, Curitiba, set. 1987.

\_\_\_\_\_. **Deliberação nº 33/72**. Fixa Normas Gerais a serem Observadas na Elaboração do Regimento de Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º Graus. Disponível online em: <[http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/delcee33\\_72\(indcee511\\_72\).htm](http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/delcee33_72(indcee511_72).htm)>. Acesso em 16-02-2010.

PAES, M. B. G; JORGE, M, L, S. Preconceito contra o Ensino de Língua Estrangeira na Rede Pública. In: LIMA, D, C. (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PERONI, V. **Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Estado Brasileiro e a Política Educacional dos Anos 90**. In: ANPED, 2000, Caxambú. Anuário GT Estado e Política educacional Políticas, Gestão e Financiamento da Educação. Goiânia : GEV, 2000. v. 1. p. 51-68.

PICANÇO, D. C. L. **História, Memória e Ensino de Espanhol (1942-1990)**. Curitiba: UFPR, 2003.

\_\_\_\_\_. A Língua Estrangeira no País dos Espelhos. **Revista Educar**. n. 20. p. 165-182. Curitiba: UFPR, 2002.

RONCARI, L. Prefácio. In: BARROS, D. L. P; FIORIN, J. L. (orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: EDUSP, 2003.

SANTOS, K. C. **Construção Multicultural: Reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira**. 2002. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. USP, SP.

SOUZA, S. A. F. **O Movimento dos Sentidos sobre Línguas Estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação**. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) –

Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, SP.

ROJO, R. Modos de Transposição dos PCNs às Práticas de Sala de Aula: Progressão Curricular e Projetos. \_\_\_\_\_. (org). **A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. Ed. Ver e ampl. Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

TELLES, J. A. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre a Pesquisa Acadêmica e sua Relação com a Prática do Professor de Línguas. **Linguagem & Ensino**, vol. 5, nº 2, 2002, p. 91-116.

## **ANEXO 1 – SÍNTESE DE FLORIANÓPOLIS**

### **PLANO EMERGENCIAL PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL**

O I Encontro Nacional Sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, realizado em Florianópolis, nos dias 28, 29 e 30 de novembro de 1996, incluindo professores de I, II e III graus, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas, após analisar os problemas do ensino de línguas no Brasil e em assembleia no último dia do encontro,

#### **CONSIDERA:**

- que todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras;
- que há um anseio da sociedade em adquirir o conhecimento linguístico necessário para interagir neste mundo globalizado;
- que a sociedade não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro;
- que a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais mas faz parte da formação integral do aluno;
- que o aluno quer e precisa de um ensino eficiente de línguas;
- que a escola não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, que acaba sendo exercido apenas pela camada mais afliente da população;
- que a falta de professores e a falta de capacitação real de muitos professores existentes não têm permitido atender às necessidades do país em termos de uma aprendizagem eficiente de línguas;
- que há necessidade de atualização continuada dos professores para que reconstruam e reflitam sua própria ação pedagógica.

#### **PROPÕE:**

##### **em termos dos direitos linguísticos do aluno:**

- que seja elaborado um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado por um ensino eficiente;
- que seja garantida a oferta de pelo menos uma língua estrangeira obrigatória;
- que seja incentivado o estudo de uma segunda língua estrangeira;
- que a carga horária para cada língua seja de pelo menos de 03h semanais;
- que a disciplina de língua estrangeira tenha o mesmo *status* das disciplinas do núcleo comum;
- que o estudo da língua estrangeira se inicie na 5ª série, com garantia de continuidade por sete anos;

- que o estudo da língua estrangeira seja gradualmente estendido às séries iniciais do ensino fundamental;
- que as línguas estrangeiras sejam definidas pela comunidade na qual se insere a escola;
- que se criem e se mantenham nas escolas os Centros de Línguas;
- que haja pluralidade de oferta de línguas no vestibular.

**em termos das necessidades de habilitação de professores:**

- que seja criado um plano emergencial para a qualificação e formação de novos professores;
- que sejam elaborados projetos de integração entre as escolas, secretarias de educação e universidades para a educação continuada de professores;
- que sejam estudadas soluções que permitam o afastamento temporário do professor da sala de aula para sua atualização ou abordagens em que a atualização possa ocorrer sem o afastamento;
- que a profissão seja exercida exclusivamente por pessoas habilitadas, incluindo a contratação de professores pelos cursos particulares de línguas;
- que haja uma prova específica de proficiência de língua em concurso público;
- que se promova a melhoria de condições salariais do professor, de modo a ampliar o interesse pela profissão;
- que se incentive a formação continuada do professor.



## **ANEXO 2 – CARTA DE PELOTAS**

Documento Síntese do II Encontro Nacional sobre  
Política de Ensino de Línguas Estrangeiras

### **“Carta de Pelotas”**

Os participantes do II Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras – II ENPLE, realizado na Universidade Católica de Pelotas, RS, de 4 a 6 de setembro de 2000, compreendendo professores do ensino fundamental, médio, pós-médio, universitário, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas, após analisar, em assembléia, os problemas do ensino de línguas no Brasil, reiteram documento elaborado durante o I ENPLE, realizado em novembro de 1996, em Florianópolis, SC, e consideram que:

- todo cidadão brasileiro tem direito de ser preparado para o mundo multicultural e plurilíngue por meio da aprendizagem de línguas estrangeiras;
- há um anseio da sociedade contemporânea em adquirir o conhecimento linguístico necessário para interagir com o mundo intra e além fronteiras;
- a sociedade brasileira não deseja o monopólio de um idioma estrangeiro;
- a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno;
- o aluno tem direito a um ensino de línguas de qualidade;
- o ensino regular não tem sido capaz de garantir o direito à aprendizagem de línguas, direito esse que acaba sendo usufruído apenas pela camada mais afliente da população;
- a falta de professores e a falta de capacitação de muitos professores não têm permitido atender às necessidades do país em termos de uma aprendizagem de línguas de qualidade;
- há direitos e deveres na formação contínua de professores para que reflitam e eventualmente reconstruam sua própria ação pedagógica;
- a Linguística Aplicada, concebida como área de domínio próprio que visa ao estudo de aspectos sociais relevantes da linguagem colocadas na prática (relações sociais mediadas pela linguagem, ensino das línguas, tradução e lexicografia/terminologia
- as autoridades educacionais e governamentais não compreendem e nem reconhecem a complexidade e a importância do ensino de línguas na educação;
- há profissionais e especialistas no país no ensino de línguas com competência para conceber e implementar projetos regionais e nacionais de inovação curricular ou de formação profissional.

Propõem que:

- sejam elaborados planos de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado por um ensino de qualidade;
- seja incentivado o estudo de mais de uma língua estrangeira;
- a língua estrangeira tenha o mesmo status das disciplinas do núcleo comum;
- o estudo da língua estrangeira seja gradualmente estendido às séries iniciais do ensino fundamental;
- as línguas estrangeiras a serem incluídas no currículo sejam definidas pela comunidade na qual se insere a escola;
- se criem e se mantenham centros de ensino público de línguas sem prejuízo da inserção já garantida das línguas estrangeiras nas grades curriculares das escolas;
- haja pluralidade de oferta de línguas nos processos de acesso ao ensino superior;
- sejam valorizados os conhecimentos especializados produzidos por pesquisadores brasileiros na concepção e execução de projetos regionais e nacionais;
- se aprofundem estudos, publicações e ações implementadoras nas áreas de novas tecnologias e ensino a distância;
- se explicita, pela ampla discussão dentro na ALAB, a constituição de um perfil do profissional de ensino de línguas;
- sejam incluídos nos currículos dos cursos de Letras conteúdos que contemplem com destaque as áreas de Linguística Aplicada e Ensino de Português como Língua Estrangeira;
- se constituam, no âmbito da Associação de Linguística Aplicada do Brasil, Comissões para discutir a avaliação de línguas estrangeiras e interferir na política de implementação dos exames nacionais de ensino básico e superior e na política de criação e avaliação de Cursos de Letras nos níveis de graduação e de pós-graduação;
- as autoridades brasileiras que atuam junto ao Mercosul exijam reciprocidade para o ensino do Português como Língua Estrangeira no mesmo nível das iniciativas do ensino do Espanhol no Brasil;
- sejam oferecidas oportunidades para o ensino bilíngue em comunidades cujos membros façam uso constante de outras línguas que não o Português;
- sejam criados planos e projetos para a qualificação e formação contínua de professores no âmbito dos estados e municípios;
- sejam elaborados projetos de integração entre as escolas, Secretarias de Educação e Universidades para a educação contínua de professores;
- sejam garantidas soluções que permitam o afastamento temporário do professor da sala de aula ou redução de carga horária para a formação contínua, inclusive para a participação em eventos;
- a profissão seja exercida exclusivamente por pessoas legalmente habilitadas, incluindo a contratação de professores pelos cursos particulares de línguas;
- para admissão de professores de línguas;
- as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação fiscalizem e coíbam a terceirização do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas e particulares de ensino regular;

- os professores das diferentes línguas dinamizem as atividades das associações já existentes e incentivem a criação de novas associações, no âmbito dos estados, que representem os profissionais e promovam sua formação contínua.
- se promova a melhoria salarial do professor.

## ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PRP

### Questionário

Caro(a) Professor(a),

Você está recebendo este questionário com o propósito de coletar dados para uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação: Mestrado, da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação do Prof. Dr. Mário Luiz N. de Azevedo.

O trabalho tem como objetivo analisar as políticas de ensino de língua estrangeira moderna na educação básica da rede pública de ensino do Estado do Paraná.

O trabalho volta-se para os processos de criação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna (DCE-LE) - documento oficial organizado para subsidiar as estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública. Assim, a partir dos pressupostos de língua, enunciado, vozes, dialogismo e polifonia em Bakhtin (2006, 2003), procuraremos correlacionar as vozes no discurso que permeiam os princípios educacionais expressos no Documento supracitado em estudo deste trabalho.

No que tange às considerações acerca da construção do comportamento e da interação no campo das vozes, recorreremos às contribuições metodológicas de Bourdieu (1982, 1996, 2004); Bourdieu & Passeron (2009), a fim de caracterizar cada agente do campo, a sua trajetória social, seus *habitus* e sua posição no campo.

Vale lembrar que as identidades dos(as) professores(as) que estão sendo ouvidos(as) nesta pesquisa não serão reveladas, e, conseqüentemente, se criarão pseudônimos para correlacionar as vozes no discurso das DCE-LE.

Certo de poder contar com a atenção de Vossa Senhoria, pela qual antecipadamente agradeço, subscrevo-me.

Atenciosamente,  
Jonathas de Paula Chaguri  
*Aluno Regular do Programa de Pós-graduação em Educação*

**Entregue em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2009**

**Recebido em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2009**

1. Qual a sua idade?
2. Qual o seu nível de formação?
3. Em que séries está atuando com o ensino de LEM em sua escola?
4. Em qual(is) série(s) da educação básica gosta de atuar com o ensino de LEM?
5. Qual a importância da LEM no currículo da educação básica?

6. Descreva os procedimentos que você utiliza ao trabalhar com LEM.
7. Em sua opinião, hoje, qual deve ser a finalidade do ensino de LEM na rede pública?
8. Que estratégias você usa pra levar o seu aluno a compreender a LEM em suas aulas?
9. Como você qualifica seus alunos quanto à compreensão da LEM que você ensina?
10. Como foi o processo de criação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica?
11. O encaminhamento metodológico das DCE-LE está claro para você? Justifique.
12. As políticas públicas para a formação continuada dos professores da rede pública, como simpósios, grupo de estudo, DEB Itinerante, NRE Itinerante e capacitação dentro dos NRE, têm lhe auxiliado a utilizar os princípios adotados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Línguas Estrangeiras Modernas em sala de aula?
13. Em sua opinião, o que seria o ideal para o ensino de LEM na rede pública do Estado do Paraná?

## ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PA

### Questionário

Caro(a) Professor(a),

Você está recebendo este questionário com o propósito de coletar dados para uma pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação: Mestrado, da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação do Prof. Dr. Mário Luiz N. de Azevedo.

O trabalho tem como objetivo analisar as políticas de ensino de língua estrangeira moderna na educação básica da rede pública de ensino do Estado do Paraná.

O trabalho volta-se para os processos de criação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna (DCE-LE) - documento oficial organizado para subsidiar as estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública. Assim, a partir dos pressupostos de língua, enunciado, vozes, dialogismo e polifonia em Bakhtin (2006, 2003), procuraremos correlacionar as vozes no discurso que permeiam os princípios educacionais expressos no Documento supracitado em estudo deste trabalho.

No que tange às considerações acerca da construção do comportamento e da interação no campo das vozes, recorreremos às contribuições metodológicas de Bourdieu (1982, 1996, 2004); Bourdieu & Passeron (2009), a fim de caracterizar cada agente do campo, a sua trajetória social, seus *habitus* e sua posição no campo.

Vale lembrar que as identidades dos(as) professores (as) que estão sendo ouvidos(as) nesta pesquisa não serão reveladas, e, conseqüentemente, se criarão pseudônimos para correlacionar as vozes no discurso das DCE-LE.

Certo de poder contar com a atenção de Vossa Senhoria, pela qual antecipadamente agradeço, subscrevo-me.

Atenciosamente,

Jonathas de Paula Chaguri

*Aluno Regular do Programa de Pós-graduação em Educação*

**Entregue em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2009**

**Recebido em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2009**

1. Em que ano nasceu?

2. Qual o seu nível de formação?

( ) Graduado      ( ) Especialista      ( ) Mestre      ( ) Doutor

3. Por qual instituição de ensino superior você obteve o título supracitado na questão 2?

4. Qual a importância da LEM no currículo da educação básica?
5. Em sua opinião, hoje, qual deve ser a finalidade do ensino de LEM na rede pública?
6. Como foi o processo de criação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna?
7. Você participou de todo o processo de assessoria nas DCE-LE? Justifique.
8. O encaminhamento metodológico das DCE-LE é claro para os professores da rede estadual de ensino? Justifique.
9. As políticas públicas para a formação continuada dos professores da rede pública, como simpósios, grupo de estudo, DEB Itinerante, NRE Itinerante e capacitação dentro dos NRE, auxiliam os professores da rede pública com os princípios adotados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Línguas Estrangeiras Modernas - em sala de aula?
10. O governo do Estado do Paraná, ao propor um novo documento que rege a prática do professor em sala de aula e a apropriação do conhecimento ao aluno, ofereceu caminhos que possibilitassem a aquisição/aprendizagem em sala de aula ao professor de LE ?
11. Em sua opinião, o que seria o ideal para o ensino de LEM na rede pública do Estado do Paraná?

## ANEXO 5 – QUADRO DE PERGUNTAS/RESPOSTAS DOS PRP

| Questão                                                                        | PRP 1                                                                                                                                                                                              | PRP 2                                                     |
|--------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| 1. Qual a sua idade?                                                           | 27 anos                                                                                                                                                                                            | 41 anos (não espalha ... rsrsrsrs)                        |
| 2. Qual seu nível de formação?                                                 | Graduação em Letras (Português/ Inglês);<br>Especialização em Estudos Literários (Literaturas de Língua Portuguesa) - FAFIPA e Mestrado em Letras (Estudos Literários – Diálogos Culturais) – UEL. | Especialização – Pós-graduação em Língua Portuguesa       |
| 3. Em que séries está atuando com o ensino de LEM em sua escola?               | Atuo em apenas duas quintas-séries.                                                                                                                                                                | 2º e 3º - Ensino Médio - e 3º e 4º - Formação de Docentes |
| 4. Em qual(is) série(s) da educação básica gosta de atuar com o ensino de LEM? | Séries iniciais (5ª e 6ª).                                                                                                                                                                         | As séries para as quais estou lecionando este ano.        |



|                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>5. Qual a importância da LEM no currículo da educação básica?</b></p> | <p>Respondo esta questão a partir da Língua Inglesa em específico:</p> <p>O inglês não é visto mais como sendo a língua somente dos países que a têm como língua oficial, dos quais conhecemos mais a Inglaterra e principalmente os Estados Unidos, mas esses países já perderam o controle desse idioma porque ele se tornou o idioma internacional, importante para o mundo inteiro. A própria internacionalização implicou na [sic] desnacionalização da língua. Assim, parafraseando também o que pondera Rajagapalan, 2003, “a língua estrangeira tem a função primordial de nos unir e lembrar quem nós somos, de nos mostrar nossa própria identidade mediante o conhecimento da identidade do outro”.</p> <p>A aquisição de uma “nova língua/personalidade também implica mudanças em detrimento de uma personalidade já existente”. Ou seja, é preciso aprender inglês tendo uma visão mais ampla de sua importância, como afirma Moita Lopes, 2003, p.45:</p> <p>“... aprender língua é igual a aprender a se engajar, no próprio espaço em que se vive, nos significados que circulam naquela língua. Assim, não se trata de aprender inglês, para um dia, se possível, usar aquele conhecimento quando for a um país em que a língua é falada ou para ler um texto no futuro profissional. O que é central é o envolvimento no discurso e, portanto, nos significados construídos naquela língua em todas as aulas, de modo que seja possível pensar tais significados em relação ao mundo no qual se vive”.</p> <p>Assim, a língua inglesa é uma disciplina fundamental para as diversas áreas do conhecimento existentes no mundo. Ela já se tornou um mecanismo de interação global, contribuindo para o pleno exercício da cidadania planetária que excede a visão local e regional para uma visão internacional.</p> | <p>Apesar de que [sic] a nova DCE tem procurado resgatar o espaço da LE no currículo da Educação Básica, além da existência de outras ações promovidas pela SEED, como a criação do livro didático de LE, acredito que a disciplina, infelizmente, ainda não conseguiu seu espaço de respeito e valorização dentro da própria escola.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>6. Descreva os procedimentos que você utiliza ao trabalhar com LEM.</b></p> | <p>Os procedimentos que utilizo, entendidos também como encaminhamentos metodológicos, procuram abranger a oralidade, leitura, escrita e análise linguística:</p> <p><b>ORALIDADE</b><br/>         *Apresentação de pequenos textos produzidos pelos alunos.<br/>         *Seleção de discursos de outros como: entrevista, cenas de desenhos, reportagem.<br/>         *Análise dos recursos próprios da oralidade.<br/>         *Dramatização de pequenos diálogos.</p> <p><b>LEITURA</b><br/>         *Práticas de leitura de textos de diferentes gêneros.<br/>         *Utilização de materiais diversos (fotos, gráficos, quadrinhos...) para interpretação de textos.<br/>         *Análise dos textos levando em consideração a complexidade dos mesmos e as relações dialógicas.<br/>         *Questões que levem o aluno a interpretar e compreender o texto.<br/>         *Leitura de outros textos para a observação da intertextualidade.</p> <p><b>ESCRITA</b><br/>         *Discussão sobre o tema a ser produzido.<br/>         *Leitura de textos sobre o tema.<br/>         *Produção textual.<br/>         *Revisão textual.<br/>         *Re-estrutura e re-escrita textual.</p> <p><b>ANÁLISE LINGUÍSTICA</b><br/>         *Estudo dos conhecimentos linguísticos a partir:<br/>         - de gêneros selecionados para leitura ou escrita.<br/>         - de textos produzidos pelos alunos.<br/>         - das dificuldades apresentadas pela turma.<br/>         *Leitura de textos diversos que permitam ampliar o domínio da língua.</p> | <p>Em 2008, iniciei o PDE em LE (curso oferecido pela SEED) e então tive a oportunidade de refletir um pouco mais sobre minha prática pedagógica. Apesar de ter participado do processo de elaboração das DCE, ainda sentia uma certa lacuna entre a teoria e a prática, ou seja, sentia dificuldade em transpor a teoria para a prática, principalmente porque os livros didáticos de apoio que normalmente utilizo não foram elaborados dentro da Pedagogia histórico-crítica e têm como foco principal a Gramática.</p> <p>Outro aspecto que também me afligia é o problema citado por Ana Maria Barreto Freire - em seu artigo "Elaboração de uma sequência Didática centrada no Gênero Cartum", no momento em que o gênero é levado para a sala de aula, ele passa a ser objeto de estudo. E como objeto de estudo perde algumas de suas atribuições, pois o contexto e suas condições de produção se modificam. (cf. Dolz &amp; Schneuwly, 2004). Ainda segundo ela, esta necessidade de sistematizar o ensino de língua de modo que abranja os conteúdos programados pela escola, pode fazer com que o gênero passe equivocadamente a servir de pretexto para o estudo de aspectos linguísticos, desvinculando-os de um contexto e abandonando a função de comunicação do gênero em prol dos aspectos formais presentes.</p> <p>Acredito que eram boas razões pelas quais me sentia perdida, e por esta razão, aprovei a oportunidade que estava sendo oferecida a mim pelo PDE, e procurei elaborar um material didático que serviria de base ao desenvolvimento de minha prática docente daquele momento em diante.</p> <p>Deste modo, a partir de 2009 passei a realizar meu trabalho tendo por base a teoria sobre sequências didáticas de Dolz &amp; Schneuwly, segundo os quais, as atividades de LE acerca dos gêneros discursivos devem ser elaboradas com o objetivo do desenvolvimento das <u>capacidades de ação de linguagem</u> (compreensão pelo aluno das condições de produção e circulação do gênero – Quem escreveu? por quê? para quem? com qual propósito? qual mensagem transmite? que influência podemos sofrer? etc.); <u>discursiva</u> (estuda a forma de organização do gênero, seus elementos composicionais, vocabulário específico do gênero etc.) e <u>linguístico-discursiva</u>. (gramática contextualizada no gênero).</p> <p>Existe bastante material disponível na internet para auxiliar o trabalho do professor, e grande parte desenvolvida por professores PDE e por alunos do Curso de LEM da UEL (pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Lopes Cristóvão, autora de livros e orientadora de inúmeros artigos sobre o trabalho com gêneros discursivos em LEM ).</p> <p>Infelizmente, acredito que muitos professores de LEM continuam trabalhando da mesma forma, alheios a todas estas mudanças.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>7. Em sua opinião, hoje, qual deve ser a finalidade do ensino de LEM na rede pública?</b></p> | <p>*A formação para a cidadania;<br/>         *A inclusão social;<br/>         *O reconhecimento da diversidade cultural;<br/>         *A construção de identidades sociais transformadoras;<br/>         *Oportunizar aos alunos da escola pública a vivência de valores ligados à cidadania, democratizando o acesso à aprendizagem de língua inglesa para a comunicação/interação com grupos e culturas diferentes;<br/>         *Reconhecer as implicações da diversidade cultural construída linguisticamente:<br/>             a) compreender que o significado é social e historicamente construído e passível de transformação;<br/>             b) perceber-se como parte integrante da sociedade e como participante ativo do mundo em que vive;</p> | <p>Assim como as demais disciplinas, levar o aluno a refletir, a analisar o seu entorno, de maneira crítica.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p><b>8. Que estratégias você usa pra levar o seu aluno a compreender a LEM em suas aulas?</b></p>  | <p>Tendo o discurso como prática social, procuro ensinar o trabalho com textos e tirar deles significados que possam ser significantes para formação do aluno enquanto ser social, e, sobretudo, que possa possibilitar a ampliação do domínio da língua.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>Com relação à compreensão escrita procuro utilizar as estratégias de leitura. Procuro sempre iniciar com uma atividade de <i>warm-up</i>, para saber o que cada um sabe sobre o gênero a ser tratado. A seguir trabalho com a capacidade de ação da linguagem onde [sic] apresento o texto no gênero em questão, utilizando [sic] das estratégias de leitura para compreensão (a gramática é ensinada, contextualizada para auxiliar a compreensão), a seguir, passo para a capacidade discursiva, onde [sic] vou abordar a estrutura constituinte do gênero e suas características, logo a seguir abordo a capacidade linguística discursiva onde [sic] as regras gramaticais são enfocadas e explanadas e depois praticadas utilizando de exercícios relacionados ao texto trabalhado (a gramática não é priorizada, mas faz parte do processo de compreensão da língua). O aluno é sempre questionado sobre a sua compreensão ou não, o trabalho normalmente termina com algum tipo de produção do aluno onde ele terá a oportunidade de apresentar um pouco do que aprendeu acerca do gênero estudado.</p> |

|                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>9. Como você qualifica seus alunos quanto à compreensão da LEM que você ensina?</b> | <p>Mesmo com o empreendimento de todos os esforços, a compreensão ainda é muito rudimentar devido a [sic] pouca convivência com o idioma ensinado. O número mínimo de aulas também dificulta porque é sempre insuficiente.</p> | <p>Fracos em sua maioria, aqueles que foram a [sic] pouco tempo alunos do período da manhã e se dedicavam no citado período, aprendem com facilidade e de forma rápida. No entanto, existem muitos alunos que já estudam no período noturno a [sic] vários anos, e acumulam reprovadas consecutivas ou desistência, devido a [sic] falta de interesse pela escola, estes alegam ter muita dificuldade e agem como se estivessemos falando “grego” ao invés de “inglês”. É preciso ter muito paciência para repetir, buscar novas maneiras de ensinar, e animá-los constantemente.</p> <p>Este ano, todas minhas turmas são do período noturno, e como faz vários anos que não leciono neste período, estranhei muito não apenas o nível de conhecimento deles, mas também o grande desinteresse pela escola como um todo (muitos estão sempre cansados além de faltarem muito a [sic] escola), com exceção dos alunos do Curso de Formação, que são mais interessados e assíduos, mas como são alunos que não estudaram inglês nas 1ª e 2ª séries do curso, sem mencionar que muitos são bem mais velhos do que a faixa etária normal para o nível de ensino, alegam não lembrarem muita coisa e por esta razão sentem dificuldades para compreender os conteúdos mais complexos.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>10. Como foi o processo de criação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica?</b></p> | <p>A criação das Diretrizes foi feita a partir de estudos teóricos embasados na teoria da pós-modernidade, ou seja, das necessidades do mundo contemporâneo, partindo sempre do local para o regional e o universal. Foi uma construção coletiva onde [sic] os professores da Rede Estadual participaram efetivamente, colocando suas angústias e necessidades como professores de escola pública que lecionam para turmas heterogêneas com necessidades, desejos e intenções diferenciadas.</p> | <p>Bastante confuso... para os professores. Foi iniciado o processo com os professores em 2004. A SEED, na ocasião, já tinha traçado o perfil teórico-metodológico sobre o qual seria elaborada a nova Diretriz. E deste modo realizou encontros em Faxinal com representantes de cada NRE, onde [sic] foram apresentadas palestras sobre as teorias que iriam apoiar a DCE, com (Telma Gimenez, Clarissa, entre outros), a seguir ainda no mesmo encontro, foram realizados estudos de textos acerca de tais teorias, discussões infundáveis e a sistematização do que havia sido compreendido. Na ocasião, lembro que alguns professores apresentaram críticas, dizendo que a SEED estava pedindo a opinião dos professores, mas já tinha sua linha teórico-metodológica definida, e apenas queria que os professores a assimilassem e acabassem reproduzindo suas falas de forma a concordar com o que já estava previamente definido, ou seja, os professores estariam apenas ratificando o desejo da SEED.</p> <p>Após este primeiro conturbado momento, os representantes de cada NRE foram encarregados de fazer a disseminação do que havia sido tratado em Faxinal, em sua cidade, do qual surgiria outro documento síntese. Houve ainda um segundo encontro em Foz, sobre os mesmos moldes, mas na ocasião já foi apresentado um primeiro documento onde conseguíamos ver claramente nossas palavras e desejos presentes, e então ocorreu novamente o mesmo processo, disseminação/discussão/sistematização.</p> <p>Após todo este processo de discussões, onde [sic] os professores defendiam a necessidade da colocação de conteúdos básicos para cada série e/ou nível e sobre a necessidade de um livro didático de apoio, surge a 1ª versão da DCE escrito [sic] pela SEED, no [sic] qual já não mais reconhecíamos nossas palavras, estavam totalmente diferentes, já havia [sic] adquirido moldes de documento oficial.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>11. O encaminhamento metodológico das DCE-LEM está claro para você. Justifique.</b></p> | <p>Sim, estão claros. Eles nos dão um norte que antes não possuíamos, pois cada um se preocupava em ensinar à sua maneira, mesmo que estivesse totalmente em caminho oposto ao das políticas públicas do Estado.</p> | <p>Atualmente, para mim está bem mais claro. No entanto, ainda tinha inúmeras dúvidas antes da realização do PDE, momento em que tive a oportunidade de ler mais, refletir e discutir com colegas de área sobre as DCE.</p> <p>Quanto aos demais professores da rede acredito que a grande maioria dos professores de LEM se encontram perdidos, sem conseguir compreender realmente as DCE e isto [sic] pode se verificar pela sua prática. Pelo que tenho conservado com professores de LEM de diferentes NRE (por meio do GTR e de cursos), percebo que muitos sentem dificuldade de implementar a teoria na sua prática.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>12. As políticas públicas para a formação continuada dos professores da rede pública, como simpósios, grupo de estudo, DEB Itinerante, NRE Itinerante e capacitação dentro dos NRE a têm auxiliado a utilizar os princípios adotados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Línguas Estrangeiras Modernas em sala de aula?</b></p> | <p>Sim, tais políticas têm nos auxiliado muito. O que falta mesmo é o conhecimento aprofundado da Língua Estrangeira que se ensina. O problema está mais na formação do professor do que exatamente no “como” ensinar.</p> | <p>Sim tem [sic] ajudado, mas apenas aqueles que estão dispostos a mudar. Tenho certeza que existem muitos professores em busca, mas também existem os que têm medo de mudanças e os simplesmente acomodados, que com a desculpa de que após a mudança de Governo no Estado do Paraná tudo mudará novamente, acaba por nunca mudar [sic] nada em sua prática. Acredito ainda que temos uma grande jornada para realmente conseguirmos algum progresso quanto o processo de ensino-aprendizagem de LE, mas o primeiro passo já foi dado por meio destas capacitações do PDE etc.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

|                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>13. Em sua opinião, o que seria o ideal para o ensino de LEM na rede pública do Estado do Paraná?</b></p> | <p>Em tom irônico, penso que o ideal continuará sendo apenas o ideal, pois na rede pública do estado do Paraná trabalhamos com o real. No real faltam professores bem capacitados, com interesse pela língua que se ensina; falta muito material didático de boa qualidade (quase todas as outras disciplinas do EF têm livro didático, menos Inglês); enfrentamos um desprestígio pela disciplina por parte de toda [sic] comunidade escolar, pois para muitos ainda é “a que não reprova”, <u>a que não precisa estudar, a que pode perder aula ou ter menos aula</u> [sic]; não possuímos laboratórios de língua, estes faltam até mesmo em faculdades; professores saindo com várias licenciaturas e diferentes línguas sem dominar nenhuma; professores que lêem pouco ou nada lêem na língua que lecionam; nas Horas Atividades [sic] muitos são sufocados pelo trabalho burocrático, isso, por haver poucas aulas semanais em cada turma e o professor de LEM ser obrigado a lecionar para muitas turmas e diferentes séries ao mesmo tempo; etc.</p> | <p>Se algum de nós soubesse a fórmula ideal, o ensino de LEM estaria muito melhor do que está atualmente (rsrsrs) mas acredito que estamos caminhando pela direção que parece ser a mais adequada no momento.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## ANEXO 6 – QUADRO DE PERGUNTAS/RESPOSTAS DAS PA

| Questões                                                                                         | PA 1                                                                                                                                                                                                                        | PA 2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | PA 3                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| 1 Em que ano nasceu?                                                                             | 1957                                                                                                                                                                                                                        | 1969                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 1963                                                                              |
| 2. Qual o seu nível de formação?<br>( ) Graduada<br>( ) Especialista<br>( ) Mestre<br>( ) Doutor | ( x ) Doutor                                                                                                                                                                                                                | ( x ) Doutor                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | ( x ) Doutor                                                                      |
| 3. Por meio de qual instituição de ensino superior você obteve título supracitado na questão 2?  | Lancaster <i>University</i>                                                                                                                                                                                                 | UFPR                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | USP-SP                                                                            |
| 4. Qual a importância da LEM no currículo da educação básica?                                    | Uma língua estrangeira permite a compreensão da diferença. Na atualidade, mais do que pensar em LEM, devemos pensar no inglês como uma língua que precisa ser aprendida para possibilitar participação em diversas esferas. | A língua estrangeira deve ter um papel formativo e não apenas instrumental, seja numa metodologia instrumental ou comunicativa (nacional-funcional). Para tanto seria necessário privilegiar o trabalho de sala de aula com materiais autênticos e temas relevantes para cada grupo de alunos e, ao mesmo tempo, dar condições para que todos, professores e alunos, sejam, de fato, interlocutores, e não apenas reprodutores de esquemas comunicacionais pré-formatados. | Possibilitar novas maneiras de entender o mundo, sob o prisma de outras culturas. |



|                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>5. Em sua opinião, hoje, qual deve ser a finalidade do ensino de LEM na rede pública?</b></p>                          | <p>Resposta igual à anterior.</p>                                                                                                                                                                                                              | <p>Acredito que as palavras dadas na questão anterior respondem à referida questão.</p>                                                                                                                           | <p>Mesma resposta acima.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <p><b>6. Como foi o processo de criação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna?</b></p> | <p>Primeiramente é preciso marcar as diferentes etapas que caracterizaram as DCE. Por um lado havia o desejo de incluir o professor no processo mas posteriormente o documento passou a ser redigido por especialistas e técnicos da SEED.</p> | <p>Não saberia avaliar, pois tive contato apenas com o texto já na sua fase de finalização e com alguns professores do Departamento de Ensino Médio, para os quais dei uma consultoria ao início do processo.</p> | <p>A primeira fase, quando ainda havia o DEB e o DEM, foi bastante colaborativa, envolvendo reuniões e seminários com os professores e consultores. Tivemos bastante liberdade para escolher a linha teórica de nossa preferência, mas nenhum contato com as equipes das outras disciplinas, portanto não fazíamos idéia do que estava sendo feito nas outras disciplinas. Apenas ao final do processo pudemos ler os textos produzidos pelas outras disciplinas, que para nossa surpresa não pareciam destoar muito da nossa perspectiva no inglês. É verdade que a SEED mandava orientações novas a cada etapa do processo, exigindo que refizéssemos a estrutura final do texto muitas vezes, inserindo informações ou excluindo, “vetando” o uso de certos termos ou referências diretas a textos específicos que não pareciam ser do agrado do pessoal que conduzia o processo. Mas pudemos manter os conceitos, que era o que mais nos interessava. Não participei da segunda fase.</p> |

|                                                                                                                               |                                                                                                           |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>7. Você participou de todo o processo de assessoria nas DCE-LE? Justifique.</b></p>                                     | <p>Participei em 2004 das discussões iniciais que resultaram numa primeira versão das DCE.</p>            | <p>Não. Participei de uma consultoria, de 4h, no início do processo, com alguns professores da SEED e depois atuei como parecerista, ao final do processo.</p> | <p>Embora eu tenha participado da elaboração do que mais tarde foi chamado [sic] de “versão preliminar” das diretrizes da SEED-PR para o ensino fundamental, não acompanhei o processo depois da junção dos antigos DEB e DEM, que viraram Departamento de Educação Básica e reformularam a versão preliminar, modificando-a integralmente, embora tenham aproveitado trechos copiados na íntegra da versão anterior. Acredito que, com a reestruturação, problemas de ordem estritamente política de conflito entre os grupos nos departamentos acabaram fazendo com que o trabalho anteriormente desenvolvido fosse colocado de lado.</p> |
| <p><b>8. O encaminhamento metodológico das DCE-LE é claro para os professores da rede estadual de ensino? Justifique.</b></p> | <p>Em relação à última versão: encaminhamento metodológico padrão não fazia parte do escopo do texto.</p> | <p>Não saberia avaliar.</p>                                                                                                                                    | <p>De maneira alguma. O texto inicial, que acompanha todas as disciplinas, é inconsistente com a abordagem proposta para LE – o referido texto advoga um retrocesso no trabalho significativo com a LE, colocando-se abertamente contra o cruzamento das fronteiras disciplinares (o texto afirma que cada disciplina tem um objeto de estudo, e que este objeto de estudo deve ser tratado DENTRO desta disciplina), em prol de um ensino conteudista e uma educação transmissiva.</p>                                                                                                                                                     |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>9. As políticas públicas para a formação continuada dos professores da rede pública, como simpósios, grupo de estudo, DEB Itinerante, NRE Itinerante e capacitação dentro dos NRE, auxiliam os professores da rede pública com os princípios adotados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Línguas Estrangeiras Modernas em sala de aula?</b></p> | <p>Não tenho como avaliar.</p>                                                                                                                                                                                                                   | <p>Embora, como já disse, desconheça o processo, acredito que ele deve auxiliar alguns professores a compreender melhor boa parte dos pressupostos teóricos nela contidos. No entanto, a grande variedade de condições formativas dos professores e a dificuldade de se implementar um processo seletivo mais efetivo devem gerar uma certa diversidade no grau de entendimento desses mesmos pressupostos. Portanto, avaliar a efetividade dessas ações torna-se ao mesmo tempo uma tarefa necessária e também um desafio.</p> | <p>Acredito que não. Ao invés de promover estudos e discussões sobre as diretrizes, esses grupos parecem ter o objetivo de convencer os professores sobre os preceitos ditados nas diretrizes e, assim, não questiona [sic] a proposta educacional e metodológica apresentada, mas sim tenta [sic] impor aos professores novas práticas.</p> |
| <p><b>10. O governo do Estado do Paraná, ao propor um novo documento que rege a prática do professor em sala de aula e a apropriação do conhecimento ao aluno, ofereceu caminhos que possibilitam a aquisição/aprendizagem em sala de aula ao professor de LE ?</b></p>                                                                                               | <p>Primeiramente, o documento não rege a prática do professor. Diretrizes são diretrizes. Pelo que me consta, o texto procura enfatizar uma visão de linguagem e oferece pouco em termos de processos de aprendizagem de LE em sala de aula.</p> | <p>Pelos motivos expostos acima, não saberia avaliar a efetividade dessas ações.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>Não acredito numa política que imponha caminhos ao invés de construí-los em conjunto e negociá-los. Os caminhos oferecidos são altamente contraditórios, como apontei acima, e isso dificulta seu uso em sala de aula.</p>                                                                                                                |

|                                                                                                                 |                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>11. Em sua opinião, o que seria o ideal para o ensino de LEM na rede pública do Estado do Paraná?</b></p> | <p>Em que termos? A pergunta é vaga.</p> | <p>O ideal seria o de qualquer outro Estado brasileiro, ou seja, que a língua estrangeira tivesse um papel formativo reconhecido e valorizado pela comunidade escolar. Que houvesse condições para que todos, professores e alunos se tornassem, de fato, interlocutores, e não apenas reprodutores de esquemas comunicacionais pré-formatados, principalmente nas práticas de leitura e escrita em LE. Como temos uma ampla região de fronteira e o acesso a textos em língua estrangeira se dá com uma velocidade e segurança cada vez maior, acredito que podemos e devemos melhorar, e muito, o ensino de LEs no Estado, principalmente o espanhol.</p> | <p>Propostas curriculares locais, negociadas e debatidas constantemente por todos, não apenas por aqueles que participam de determinado grupo político contingencialmente no poder de tomar decisões. Uma política que envolvesse um diálogo genuíno e constante, num processo de aprendizagem continuada para todos os envolvidos, dirigentes, técnicos, professores, consultores.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|