



Universidade de Brasília
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

IVANA MARA FERREIRA COSTA

**Risco pelo avesso do bordado. Filosofia de ensino de línguas no Sistema
Colégios Militares do Brasil**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

Brasília-DF
2016



Universidade de Brasília
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

IVANA MARA FERREIRA COSTA

**O RISCO PELO AVESSO DO BORDADO: Filosofia de Ensina Línguas no Sistema
Colégios Militares do Brasil**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ CARLOS DE ALMEIDA FILHO

BRASÍLIA-DF
2016

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

COSTA, Ivana Mara Ferreira. **O RISCO PELO AVESSO DO BORDADO: FILOSOFIA DE ENSINAR LÍNGUAS NO SISTEMA COLÉGIOS MILITARES DO BRASIL**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2016, 303 f. Dissertação de mestrado.

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

FICHA CATALOGRÁFICA

COSTA, Ivana Mara Ferreira Costa.

O risco pelo avesso do bordado: filosofia de ensinar línguas no Sistema Colégios Militares do Brasil / Ivana Mara Ferreira Costa 2016 / 303 f

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2016.

Inclui bibliografia.

Orientador: José Carlos de Almeida Filho

1. Ensino de línguas. 2. Abordagens de Ensino de Línguas. 3. Abordagem Comunicativa. 4. Competência Comunicativa. I. Universidade de Brasília. II. Título.

Instituto de Letras - IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução - LET
Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada - PPGLA

Ivana Mara Ferreira Costa

Orientador: Prof. Dr. José Carlos de Almeida Filho

APROVADA POR:

Prof. Dr. José Carlos de Almeida Filho (UnB)
ORIENTADOR

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)
EXAMINADOR EXTERNO

Profa. Dra. Joselita Júnia Viegas Vidotti (UnB)
EXAMINADORA INTERNA

Profa. Dra. Mariana Mastrella-Andrade (UnB)
SUPLENTE

Brasília/DF, 28 de julho de 2016.

Dedico este trabalho a todos os amigos que com graça e disponibilidade contribuíram para a feitura desse trabalho, e àqueles que gentilmente abriram as portas de suas crenças, e desnudos de vaidade demonstraram disponibilidade e atenção para este estudo

AGRADECIMENTOS

Este é um momento especial, momento que o caminho percorrido encontra seu fim... mas para a chegar a esse fim, muitos foram os passos, dúvidas, incertezas, medos. Por isso, hoje, quero agradecer a todas as pessoas que estiveram e estão ao meu lado, neste projeto e em muitos outros de minha vida. Quero dizer “muito obrigada” ao Adriano (Adri), meu amado e amante, meu amigo e companheiro, meu leitor, meu crítico, meu incentivador. Alguém que sempre acredita no que eu faço... me coloca para cima toda vez que eu penso em declinar... Obrigada por estar sempre ao meu lado nos dias de “chuva” e de “sol”... esse trabalho é também seu. Agradecer às minhas meninas, doces companheiras, atentas e carinhosas, também incentivadoras em tudo que faço. Aos meus professores do mestrado pelas orientações, correções de textos e discursos, pelas aulas primorosas e cheias de prazer: Professor Augusto, Professora Glória, Professora Mariana, Professor Yuki, vocês fazem parte desta história... muito obrigada. Aos meus amigos de sala de aula, companheiros do dia-a-dia, das discussões, apresentações de trabalho e conversas despretensiosas, desde nossa condição de aluno “especial” à chegada ao aluno “regular” quando brincávamos ao fazer alusão aos dois termos, boas risadas. Tempo que precisa ficar gravado em nossa memória. Obrigada aos meus amigos do Colégio Militar de Salvador, local em que conheci o sistema e conheci professores interessados em fazer a diferença no ensino de línguas, um obrigada especial aos professores do Núcleo de Idiomas, todos que ficaram comigo pelos quinze anos de CMS “Zum Zarvalho”, aos meus doces alunos, também do CMS, que me ajudaram a entender, sem a devida percepção da ajuda, devido à imaturidade peculiar da adolescência, a importância de oferecer um ensino significativo, aulas ricas e agradáveis. Ao Colégio Militar de Brasília, direção, professores, alunos, supervisores e coordenadores, por tão prontamente abrirem suas portas para mim e minha pesquisa, nunca dificultaram o acesso aos documentos, aulas ou livros, muito importante para a captação das informações que precisei. Aos meus chefes da Divisão de Missão de Paz, do Comando de Operações Terrestres, Exército Brasileiro, por permitirem a minha saída nos horários de trabalho para que pudesse participar das aulas e assim concluir este projeto. Obrigada!!!

E agora, um obrigada diferente e um tanto especial a uma pessoa que tem e teve um papel fundamental na consecução e finalização desta dissertação, meu orientador, meu guia e mentor, Professor José Carlos Paes de Almeida Filho, cujas aulas eram livros sendo escritos... impossível anotar tudo, necessário gravar para não perder os detalhes. Agradeço a ele por ser simples e posicionar-se no mesmo nível do aluno. Por não ser esnobe apesar de todo conhecimento e experiência, confirmando com sua presença e atitude o que se deve fazer quanto ao conhecimento adquirido nos longos anos de estudo, pesquisa e dedicação. Mostrou

em suas aulas e suas orientações que o conhecimento é algo que precisa ser compartilhado, com graça, maestria e simplicidade... Obrigada professor... obrigada pela oportunidade de participar um pouco do seu tempo, de sua vida e por incentivar incansavelmente a formação de professores com o objetivo de promover um ensino de línguas significativo e possível.

À Deus, um pensamento de paz e tranquilidade...

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar o Sistema Colégios Militares do Brasil à luz dos seus documentos norteadores, em especial no tocante ao ensino de línguas. Tem como orientação metodológica a pesquisa de cunho qualitativo conduzindo um estudo de caso documental. Traz duas perguntas que delineiam o seu caminho, a primeira: em que consiste filosoficamente em termos de abordagem (declarada e real) o ensino de línguas no Sistema Colégios Militares do Brasil?, e a segunda: Em que base se reconhece uma política de ensino de línguas para o Sistema Colégios Militares do Brasil?. O trabalho está dividido em quatro capítulos, no primeiro capítulo faz-se uma revisão da história do ensino de línguas, em especial do ensino de língua inglesa na contemporaneidade, contextualiza-se a pesquisa, explicando o funcionamento do Sistema Colégios Militares do Brasil (SCMB), quais colégios compõem esse sistema e quais as suas peculiaridades, justifica-se a pesquisa, apresenta-se os objetivos e as perguntas norteadoras, e apresenta-se o Sistema Colégio Militar; no segundo capítulo faz-se uma revisão da teoria que dá o suporte conceitual para a condução da pesquisa, centrando-se principalmente na definição de construtos essenciais como abordagem, método, técnica, competências e crenças à luz das definições de Anthony (1963), Almeida Filho (1993, 1997, 2005, 2007), Freitas (2013) e Barcelos (2004). No capítulo três trata-se diretamente da metodologia e da natureza da pesquisa com base em Chizzoti (2006), Flick (2002), Denzin & Lincoln (2006), Pedro Demo (2001), Moita Lopes (2003), Moura Filho (2002) e Bardin (2011), reflete-se sobre a ética em pesquisa (Celani, 2005) e a importância da transparência da análise dos dados, bem como da necessidade de um retorno para os colaboradores da pesquisa: instituição e professores. No capítulo quatro faz-se a análise dos dados, retoma-se o funcionamento do Ensino no Exército Brasileiro, situando-se historicamente o Sistema Colégios Militares do Brasil e apresenta-se o Colégio Militar de Brasília, com seu histórico e sua subordinação, e seu caráter preparatório e assistencial, proposta pedagógica, funcionamento e as orientações didático-pedagógicas relacionadas ao ensino de língua inglesa. Discorre-se sobre todo o percurso do ensino de línguas no Sistema até a proposta de um ensino por níveis com o alinhamento ao ensino por competências e o encaminhamento do ensino e aprendizagem de língua inglesa centrado na abordagem comunicativa. Logo após o quarto capítulo, apresenta-se as considerações finais, com algumas contribuições e sugestões para o SCMB, assim como as limitações, lacunas da pesquisa e possibilidades de futuras pesquisas com a mesma temática dentro do Sistema de Ensino de Línguas do Exército Brasileiro. Retoma-se nas considerações finais a referência da importância do Projeto Referencial de Níveis de Desempenho (RENIDE) no âmbito de Políticas de Ensino de Línguas (Poeling) como uma possibilidade real de aplicação ao Sistema de Ensino por Níveis de língua Inglesa (SEAN) do Sistema Colégios Militares do Brasil (SCMB).

Palavras chaves - Competência comunicativa. Abordagem Comunicativa. Métodos. Técnicas. Políticas de Ensino. Sistema Colégios Militares do Brasil. Ensino de Línguas.

ABSTRACT

The main goal of this study is to analyze The Brazilian Military Schools System on the light of its guiding documents; especially what concerns the teaching of languages. The study's methodological guideline is a qualitative perspective that carries out a documental case study. Two questions that outline the study's path are raised, the first: What does, in philosophically terms of approach (declared and real), the teaching of languages within the Brazilian Military Schools System consist of?, and the second: In which base is it recognized a language teaching policy for the Brazilian Military Schools System? The study is divided into four chapters; in the first chapter, it is carried out a review of the language teaching history, specially the English language teaching in the contemporaneity, the research is contextualized through the explanation of the Brazilian Military Schools System's functioning (SCMB), the schools and their peculiarities are presented, the research is justified and the goals and guiding questions are presented, as well as the Military School's System; in the second chapter, a review from the theory that provides conceptual support to the conduction of the research is carried out, centering mainly on the definition of essential constructs as approach, method, technique, competences and beliefs on the light of the definition by Antony (1963), Almeida Filho (1993, 1997, 2005, 2007), Freitas (2013) and Barcelos (2004). In chapter three, the methodology and the nature of the research are directly discussed based on Chizzoti (2006), Flick (2002), Denzin & Lincoln (2006), Pedro Demo (2001), Moita Lopes (2003), Moura Filho (2002) and Bardin (2011), the ethics in research (Celani, 2005) and the transparency importance in data analysis is though over, as well as the need for a return to the research collaborators: institution and teachers. In chapter four, a data analysis is carried out; the functioning of the Brazilian Army Education is taken back, historically settling the Brazilian Military School System, and the Brasília Military School is presented, with its history, subordination, both preparatory and assistance nature, with its pedagogical proposal, functioning and the didactic-pedagogical guidelines regarding the English language teaching. It is exposed all path of the language teaching within the System up to the proposal of an education by level with the alignment to the education by competences and the routing of the teaching and learning of English language centered on the communicative approach. Right after the fourth chapter, the final remarks are presented, with some contributions and suggestions to the SCMB, as well as the limitations, research gaps and possibilities for future studies with the same theme within the Brazilian Army Language Education System. On the final remarks, it is taken back the reference to the importance of the Performance Levels Referential Project (RENIDE) on the scope of the Policies of Language Teaching (Poeling) as a real possibility of application to the System of English Language Teaching by Levels (SEAN) of the Brazilian Military Schools System (SCMB).

Keywords: Communicative competence. Communicative approach. Methods. Techniques. Education Policies. Brazilian Military Schools System. Teaching of Languages.

RÉSUMÉ

Ce travail a comme objectif principal analyser le Système Collèges Militaires du Brésil à la lumière de leurs documents guides, en particulier relatif à l'enseignement de langues. Il a comme orientation méthodologique la recherche d'empreinte qualitative en conduisant une étude de cas documentaire. Il apporte deux questions qui délimitent leur chemin, première : Dans quelle façon il consiste philosophiquement à des termes d'abordage (déclarée et réelle) l'enseignement de langues dans le Système Collèges Militaires du Brésil ? , et seconde : Dans quelle base se reconnaît une politique d'enseignement de langues pour le Système Collèges Militaires du Brésil ? Le travail est divisé à quatre chapitres, au premier chapitre se fait une révision de l'histoire de l'enseignement de langues, en particulier de l'enseignement de langue anglaise dans la contemporanéité, dans un contexte de la recherche, on explique le fonctionnement du Système Collèges Militaires du Brésil (SCMB), quels collèges composent ce système et quels sont leurs particularités, se justifie la recherche, il se présente les objectifs et les questions guides, et se présente le Système Collège Militaire ; au second chapitre se fait une révision de la théorie que donne un support conceptuel pour la conduction de la recherche, en se centrant principalement dans la définition de matières essentielles comme de l'abordage, la méthode, la technique, les compétences et les croyances à la lumière des définitions d'Antony (1963), Almeida Filho (1993, 1997, 2005, 2007), Freitas (2013) et Barcelos (2004). Au chapitre trois il s'agit directement de la méthodologie et de la nature de la recherche sur base en Chizzoti (2006), Flick (2002), Denzin et Lincoln (2006), Pedro Demo (2001), Moita Lopes (2003), Moura Filho (2002) et Bardin (2011), se reflète sur l'éthique en recherche (Celani, 2005) et l'importance de la transparence de l'analyse des données, ainsi que de la nécessité d'un retour pour les collaborateurs de la recherche : l'institution et les enseignants. Au chapitre quatre se fait l'analyse des données, se reprend le fonctionnement de l'enseignement dans l'Armée de Terre Brésilienne, en se plaçant historiquement le Système Collèges Militaires du Brésil et se présente le Collège Militaire à Brasília, avec son historique et sa subordination, son caractère préparatoire et d'assistance, sa proposition pédagogique, son fonctionnement et les orientations didactiques et pédagogiques rapportées à l'enseignement de la langue anglaise. Se discute sur tout le parcours de l'enseignement de langues dans le Système jusqu'à la proposition d'un enseignement par des niveaux avec l'alignement à l'enseignement par des compétences et l'acheminement de l'enseignement et l'apprentissage de la langue anglaise centré dans l'abordage communicative. Après le quatrième chapitre, il se présente les considérations finales, avec quelques contributions et suggestions pour SCMB, ainsi que les limitations, les brèches de la recherche et les possibilités de futures recherches avec la même thématique à l'intérieur du Système d'Enseignement de Langues de l'Armée de Terre Brésilienne. Se reprend dans les considérations finales la référence de l'importance du Projet Référentiel de Niveaux de Performance (RENIDE) dans le contexte des Politiques d'Enseignement de Langues (Poeling) comme une possibilité réelle d'application au Système

d'Enseignement par des Niveaux de langue anglaise (SEAN) du Système Collèges Militaires du Brésil (SCMB).

Mots clés - Compétence communicative. Abordage Communicative. Méthodes. Techniques. Politiques d'Enseignement. Système Collèges Militaires du Brésil. Enseignement de Langues.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo principal analizar El Sistema de Liceos Militares de Brasil a la luz de sus documentos guía, en especial en lo que concierne a la enseñanza de lenguas. Tiene como orientación metodológica la pesquisa de carácter cualitativo conduciendo un estudio de caso documental. Trae dos preguntas que delinear su camino, la primera: en qué consiste, filosóficamente, en términos de abordaje (declarada y real) la enseñanza de lenguas en el Sistema Liceos Militares de Brasil ? Y, la segunda: En qué base se reconoce una política de Enseñanza de lenguas para el Sistema Liceos Militares de Brasil ? El trabajo está dividido en cuatro capítulos, en el primer capítulo hacemos una revisión de la historia de la enseñanza de lenguas, en especial de la enseñanza de lengua inglesa en la contemporaneidad, se contextualiza la pesquisa, explicando el funcionamiento del Sistema Liceos Militares de Brasil (SCMB), qué colegios componen dicho sistema y cuáles son sus peculiaridades, se justifica la pesquisa, se presentan los objetivos y las preguntas guías, y se presenta el Sistema Liceo Militar; en el segundo capítulo se hace una revisión de la teoría que da el soporte conceptual para la conducción de la pesquisa, centrándose, principalmente, en la definición de constructos esenciales como abordaje, método, técnica, competencias y creencias a la luz de las definiciones de Antony (1963), Almeida Filho (1993, 1997, 2005, 2007), Freitas (2013) y Barcelos (2004). El capítulo tres trata directamente de la metodología y de la naturaleza de la pesquisa con base en Chizzoti (2006), Flick (2002), Denzin & Lincoln (2006), Pedro Demo (2001), Moita Lopes (2003), Moura Filho (2002) y Bardin (2011), reflejase sobre la ética en pesquisa (Celani, 2005) y la importancia de la transparencia del análisis de los datos, así como de la necesidad de una respuesta a los colaboradores de la pesquisa: institución y profesores. En el capítulo cuatro se hace el análisis de los datos, se retoma el funcionamiento de la enseñanza en el Ejército Brasileño, situándose históricamente el Sistema Liceos Militares de Brasil y presenta el Liceo Militar de Brasilia, con su histórico y su subordinación, su carácter preparatorio y asistencial, propuesta pedagógica, funcionamiento y las orientaciones didáctico-pedagógicas relacionadas a la enseñanza de lengua inglesa. Discurre sobre todo lo transcurrido de la enseñanza de lenguas en el Sistema hasta la propuesta de una enseñanza por niveles con el alineamiento a la enseñanza por competencias y el proceso de la enseñanza y aprendizaje de lengua inglesa centrado en el abordaje comunicativo. Después del cuarto capítulo, se presentan las consideraciones finales, con algunas contribuciones y sugerencias para el SCMB, así como las limitaciones, brechas de la pesquisa y posibilidades de futuras pesquisas con la misma temática dentro del Sistema de Enseñanza de Lenguas del Ejército Brasileño. Se retoman en las consideraciones finales la referencia de la importancia del Proyecto Referencial de Niveles de Desempeño (RENIDE) en el ámbito de Políticas de Enseñanza de Lenguas (Poeling) como una posibilidad real de aplicación al Sistema de Enseñanza por Niveles de lengua Inglesa (SEAN) del Sistema Liceos Militares de Brasil (SCMB).

Palabras-clave - Competencia comunicativa. Abordaje Comunicativo. Métodos. Técnicas. Políticas de Enseñanza. Sistema Liceos Militares de Brasil. Enseñanza de Lenguas.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1	Fatores internos e externos do processo de aprender e ensinar línguas	42
Figura 2	Modelo ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas	51
Figura 3	Abordagem de ensinar do professor	52
Figura 4	A sala de aula	53
Figura 5	A aula.....	53
Figura 6	O Grande Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas	55
Figura 7	Competência Comunicativa	61
Figura 8	Estrutura Organizacional do Exército Brasileiro	87
Figura 9	Organograma da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial.	88
Figura 10	O Sistema Colégios Militares do Brasil (em regiões)	89
Figura 11	Subordinação do Colégio Militar de Brasília	97
Figura 12	Organograma do Colégio Militar de Brasília	98

LISTA DE QUADROS/TABELAS

Quadro 1 -	Efetivo dos docentes	102
Quadro 2 -	Turmas por Níveis.....	103
Quadro 3 -	Resumo do percurso do ensino de línguas.....	112

LISTA DE SIGLAS

SCMB -	SISTEMA COLÉGIOS MILITARES DO BRASIL
DEPA -	DIRETORIA DE ENSINO PREPARATÓRIO E ASSISTENCIAL
DECEX -	DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DO EXÉRCITO
EsPECEX -	ESCOLA PREPARATÓRIA DE CADETES DO EXÉRCITO
SEAD -	SEÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CMM -	COLÉGIO MILITAR DE MANAUS
QCO -	QUADRO COMPLEMENTAR DE OFICIAIS
OTT -	OFICIAIS TÉCNICO-TEMPORÁRIOS
PTTC -	PRESTATORES DE TAREFA POR TEMPO CERTO
PLADIS -	PLANOS DE DISCIPLINAS
PLAEST -	PLANOS DE ESTUDOS
PGE -	PLANO GERAL DE ENSINO
NPGE -	NORMAS DE PLANEJAMENTO E GESTÃO ESCOLAR
R-69 -	REGULAMENTOS DOS COLÉGIOS MILITARES
RCIM -	REGIME INTERNO DOS COLÉGIOS MILITARES
NAEB -	NORMAS PARA A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
NRDE -	NORMAS DA REMESSA DE DADOS PARA O ENSINO
PSD -	PLANO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PED -	PLANO DE EXECUÇÃO DIDÁTICA
VI -	VERIFICAÇÕES IMEDIATAS
AE -	AVALIAÇÃO DE ESTUDO
SEAN -	SISTEMA DE ENSINO/APRENDIZAGEM POR NÍVEIS
CC -	COMPETÊNCIA COMUNICATIVA
AC -	ABORDAGEM COMUNICATIVA
CMB -	COLÉGIO MILITAR DE BRASÍLIA
RENIDE -	REFERENCIAL DE NÍVEIS DE DESEMPENHO
EsPCEX -	ESCOLA PREPARATÓRIA DE CADETES DO EXÉRCITO
EsSA -	ESCOLA DE SARGENTO DAS ARMAS
EsCEME -	ESCOLA DE COMANDO E ESTADO-MAIOR DO EXÉRCITO
AMAN -	ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS
EsAO -	ESCOLA DE APERFEIÇOAMENTO DE OFICIAIS
CEP -	CENTRO DE ESTUDOS DO PESSOAL

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.1	Contextualizando o estudo	19
1.2	Peculiaridades e estrutura do Sistema Colégios Militares do Brasil. 31	
1.3	Justificando a pesquisa.....	32
1.4	Para entender a lógica de ensino militar de línguas: objetivos e perguntas de pesquisa.....	36
1.5	Organização da pesquisa.....	36
2	RESENHA TEÓRICA.....	36
2.1	Os constructos que descrevem o alinhamento do bordado	39
2.2	Abordagem Gramatical, Abordagem Comunicativa e Competência Comunicativa.....	48
2.3	Crenças.....	63
3	METODOLOGIA DE PESQUISA.....	66
3.1	A natureza da pesquisa.....	68
3.2	A ética na pesquisa.....	79
3.3	Procedimentos de Análise de dados: triangulação ou cristalização?	83
3.4	Resultados da pesquisa.....	84
4	ANÁLISE DOS DADOS.....	86
4.1	Apresentação e Análise dos Dados.....	86
4.2	Estrutura Organizacional do Exército Brasileiro.....	87
4.3	A Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial.....	87
4.4	O Sistema Colégio Militares do Brasil em suas regiões no Brasil	89
4.5	A Prática Pedagógica no Sistema Colégios Militares do Brasil.	89

4.6	O Colégio Militar de Brasília.....	97
4.7	Analisando o avesso do bordado pelo não dito explicitamente mas percebido nas entre linhas.....	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
5.1	Retomada dos objetivos e das perguntas de pesquisa.....	119
5.2	Implicações dos resultados da pesquisa.....	120
5.3	Limitações da pesquisa.....	122
5.4	Perspectivas para futuros estudos.....	125
	REFERÊNCIAS.....	128
	APÊNDICES.....	136
	ANEXOS.....	142

“Em todas as almas, como em todas as casas, além da fachada, há um interior escondido.”

Raul Brandão (1918)

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas tem se expandido na contemporaneidade de modo avassalador, tanto do ponto de vista demográfico quanto pelo alcance espacial. O Brasil não se desgarrar dessa inexorável realidade global. No entanto, o acesso ao aprendizado da língua inglesa no Brasil tem retorno nas marcas de sua estrutural social, refletindo as limitações da desigualdade sócio econômica e diferenciando quantitativa e qualitativamente o acesso a esse bem.

Não obstante a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras nas escolas, especificamente, no caso língua inglesa, o acesso pleno a esse domínio ainda é prevalente entre alunos de extratos economicamente mais fortalecidos que frequentam, fundamentalmente, institutos de línguas, restringindo as chances de o acesso a esse aprendizado, de alunos de classes economicamente menos favorecidas.

O Sistema Colégios Militares do Brasil poderia representar um “sopro de esperança” nesse perverso contexto, visto que apresenta uma proposta de ensino de língua inglesa diferenciada e se trata de um sistema de ensino público de alcance nacional que possibilita, ao menos em tese, o aprendizado efetivo do idioma aos seus egressos de diversas camadas econômicas.

O domínio da língua inglesa se configura como porta de acesso a um código de comunicação global. Segundo Almeida Filho (2009, p.75), “a experiência escolar de aprender línguas, deveria demonstrar que precisamos aprender pelo menos uma outra língua para sermos cidadãos cultos e preparados para a vida contemporânea tão múltipla”.

Paiva (1999, p.19), corrobora a valorização dos alunos pelo aprendizado de línguas ao afirmar que “aprender a língua inglesa hoje é tão importante quanto aprender uma profissão”. Segundo ela, esse idioma tornou-se tão necessário para a vida atual que, para conseguirmos aprimorar qualquer atividade profissional, seja no

campo da medicina, eletrônica, física, ou em qualquer outra área do conhecimento humano é preciso que falemos a língua inglesa.

Tramonte (2000, p. 2) adensa o argumento da importância do aprendizado da língua inglesa ao escrever que o conhecimento em língua estrangeira é hoje considerado um direito, um requisito para o exercício de uma cidadania plena. Rajagopalan (2005, p.149), salienta ainda que a língua inglesa é uma necessidade em vários setores da sociedade. Desse modo “(..) quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo dela corre o risco de perder o bonde da história”. Nicholls (2001, p.16) também nos adverte que o indivíduo que domina apenas a sua língua materna não poderá exercer efetivamente a cidadania no mundo do século XXI”. Brumfit (1996), Oliveira (1996, p.18), reforçam, igualmente que privar um país do ensino de inglês é como retirar-lhe o acesso à penicilina. O autor indiano radicado no Brasil, Rajagopalan (2003, p.70) resume que o “verdadeiro propósito do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e de modos de pensar e agir”. O que significa, ainda segundo este autor, “transformarem-se em cidadãos do mundo”.

1.1 Contextualizando o estudo

Sobre a necessidade do domínio da língua inglesa, entendida como veículo de comunicação global, suscitam-se alguns questionamentos: Qual o alcance desse idioma? Como o domínio da língua inglesa pode instrumentalizar o aluno escala global? A grade curricular das escolas/cursos dá ênfase ao aprendizado efetivo da língua? Não seria o aprendizado da língua inglesa mais do que um estudo do seu sistema gramatical? Em que escala é factível pensar no aprendizado de uma língua estrangeira como meio de comunicação real que articula culturas e entendimento das mesmas, possibilitando entendimento, respeito e tolerância? ¹

A língua inglesa consolida-se na contemporaneidade como o idioma de maior expansão no mundo. Em vários países como língua nativa: Estados Unidos,

¹ Essas reflexões sobre a importância do estudo da língua inglesa na nossa contemporaneidade foram desenvolvidas em COSTA, 2011.

Inglaterra (Reino Unido), Canadá, Irlanda, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul e Filipinas, e em outros, a exemplo do Brasil, como língua estrangeira frequentemente ensinada. O número de cursos de língua inglesa cresceu consideravelmente desde os anos 50 do século passado e se esse dado não é um indicativo do crescimento na procura, pelo menos traz uma prerrogativa de que se há muitos cursos, isto torna possível maior acesso de pessoas ao conhecimento da língua, visto que a ampliação da oferta decorre diretamente, em especial em uma sociedade capitalista, da existência de uma demanda solvável. Vale a pena lembrar que não é um crescimento apenas de cursos livres, mas cursos de extensão, estes, na maioria das vezes, ofertados a preços mais acessíveis ampliando assim as possibilidades de acesso a um público mais amplo, notadamente indivíduos que se qualificam para o mercado de trabalho e percebem na comprovação de uma habilidade linguística, caminho para melhor colocação profissional.

Para entender como a língua inglesa chegou ao atual patamar de importância, é preciso que se retome o processo histórico que expandiu o uso desse idioma. Para isso, recorre-se a dois episódios emblemáticos que investiram de importância mundial a língua inglesa; primeiramente, o imenso poderio econômico da Inglaterra nos séculos XVIII, XIX e início do XX, concedido pela Revolução Industrial, combinado com a expansão do mercado liberal que teve como consequência o crescimento do colonialismo britânico. Esse império influenciou política e economicamente o mundo e obteve seu apogeu no início do século XX, impondo uma expansão territorial que cobria cerca de 20% das terras do planeta (CRYSTAL, 1997).

O Império Britânico ficou conhecido com o “Império onde o sol nunca se põe”, considerando sua vasta abrangência territorial, possibilitando dessa forma, uma disseminação considerável da sua língua nativa. O segundo ponto a ser considerado está atrelado ao desenrolar geopolítico do século XX. Trata-se do poderio político e militar dos Estados Unidos notadamente no pós-Segunda Grande Guerra Mundial e a inquestionável e decisiva influência cultural e econômica resultante desse evento que fez com que a língua inglesa se consolidasse como língua padrão das comunicações internacionais.

Nesse mesmo tempo, ocorre rápido desenvolvimento do transporte aéreo e das tecnologias de telecomunicação. “Surgem os conceitos de *information superhighway* e *global village* para caracterizar um mundo no qual uma linguagem comum de comunicação é imprescindível” (CRYSTAL, 1997, p.61). Hoje, a busca pela informação aliada à necessidade de comunicação em nível mundial, faz com que a língua Inglesa seja promovida de língua dos povos americanos, britânicos, irlandeses, australianos, neozelandeses, canadenses, caribenhos, filipinos e sul-africanos, ao posto de língua internacional ou *world language*.

De acordo com Schütz (2007, p.11), enquanto a língua portuguesa é atualmente falada por cerca de 204 milhões de pessoas, a língua inglesa é falada como língua materna por cerca de 400 milhões de pessoas, além de já ter se tornado a língua franca, o Latim dos tempos modernos, falado em todos os continentes por cerca de 800 milhões de pessoas. O mandarim, por sua vez, conta com 1 bilhão e seiscentos milhões de falantes.

Corroborando essas informações, David Crystal (1997, p. 64) escreve que as estimativas mais radicais, incluindo falantes com níveis de menor percepção e fluência, sugerem que atualmente existem cerca de um bilhão de falantes de língua inglesa: como língua nativa, segunda língua e língua estrangeira.

O mesmo autor aponta a importância da língua em questão em três setores de grande relevância para a sociedade mundial: (1) nos serviços radiofônicos de difusão global e na indústria cinematográfica, apesar da necessária ressalva ao avanço na produção cinematográfica de diversos países como França, Espanha e Índia com o uso de outras línguas de expansão local, regional e mesmo mundial, ainda que em menor escala que o Inglês; (2) no que diz respeito à produção musical, a língua inglesa aparece significativamente através de artistas que cruzam as fronteiras, ditam moda e mobilizam grande número de pessoas no consumo de seus *shows* e produtos, priorizando o seu idioma nativo em detrimento às línguas locais; (3) na oferta turística, especialmente nas viagens internacionais, confirmando o crescente número de pessoas que viajam não somente aos Estados Unidos, mas também para países onde a língua inglesa é a língua de comunicação prioritária, determinando o uso franco desta língua nesse e em vários setores, desde as

operações de transporte marítimo e aéreo, incluindo o estratégico controle de tráfego aéreo e marítimo.

Além dessas, David Crystal (1997, p. 63) também faz referência ao domínio da língua inglesa como instrumento de acesso ao conhecimento e às produções mais recentes, notadamente as publicações acadêmicas e na área de tecnologia.

Some-se a isso, ainda de acordo com Schütz (2007, p.12), que há estimativas de que 75% de toda comunicação internacional por escrito, 80% da informação armazenada em todos os computadores do mundo e 90% do conteúdo da Internet, circulam em língua inglesa. Acrescente-se a isso, a redução nos custos das passagens aéreas, que aumenta os contatos internacionais em nível interpessoal, acrescida à atual evolução das telecomunicações proporcionada pela informática, pela fibra ótica, e por satélites, colocando informações via TV ou expondo-as ao alcance de muitos via redes, retoma-se assim o conceito do anteriormente citado “auto-estrada da informação” (CRYSTAL, 1997, p.72). Esses dois fatores bem demonstram como o mundo evoluiu a ponto de tornar-se uma *global village* ao menos em relação ao acesso a mercados, favorecendo e induzindo o estabelecimento de uma língua predominante.

Ao assumir este papel de língua global, o inglês torna-se uma das mais importantes ferramentas, tanto acadêmicas quanto profissionais.

A língua inglesa tornou-se um instrumento de comunicação amplamente utilizado no mundo científico bem como no mundo dos negócios, ideia reforçada por Philip B. Gove (1986), ao escrever no seu prefácio ao *Webster's Third New International Dictionary*, quando afirmou que

Parece bastante claro que antes do término do século 20 todas as comunidades do mundo vão ter aprendido a se comunicar com o resto da humanidade. Nesse processo de intercomunicação a língua inglesa já se tornou a língua mais importante no planeta.

Isso foi confirmado por David Crystal (1997, p. 86) ao afirmar que, na medida em que a língua inglesa se torna o principal meio de comunicação entre as nações, é necessário que se garanta que ela seja ensinada de maneira precisa, eficiente e significativa. Resta discutir o que pode significar ‘precisa e eficiente’ no processo de ensino de línguas.

Não tenho o objetivo, com a exposição dos dados acima mencionados, fazer uma apologia inocente do idioma referido. Sirvo-me dessas informações para demonstrar que abrangência da língua inglesa, no espaço mundial, é significativa e relevante.

Nesse sentido, cabem algumas ressalvas: (1) ao chinês/madarim que apesar de ser falado por um imenso contingente demográfico, tem um pequeno alcance espacial, configurando-se, neste início de milênio, como uma língua de uso em expansão dada a importância geopolítica e econômica do seu país sede; (2) a língua espanhola ganhou abrangência em escala mundial e regional, principalmente na América Latina, por força da história de colonização, e ganha no Cone Sul, especificamente no Brasil, um grande mercado ampliado a partir da consolidação do Mercosul. O Espanhol também se constitui na segunda língua mais falada nos Estados Unidos da América, em decorrência da grande comunidade latina local; (3) Como terceira ressalva, tem-se clareza do uso que se faz da língua como instrumento de poder nas relações internacionais. Nesse sentido, não é acaso ou decorrência de uma evolução histórica linear o alcance espacial e intenso uso mundial da língua inglesa, mas, acima de tudo, uma repercussão, conforme mencionado antes, de sucessivas conquistas políticas e econômicas dos países nos quais, ela é a língua nativa.

De acordo com Leffa (2001, p.343) há vários fatores que fazem do Inglês a língua mais estudada do mundo: é o idioma falado por mais de um bilhão de pessoas. Para cada falante nativo, há dois falantes não nativos que a usam para se comunicar, é a língua oficial de 62 países, usada em mais de 70% das publicações científicas, sendo o idioma das organizações internacionais. Portanto, não tem fronteiras geográficas. O autor confirma o dito anteriormente nas ressalvas quanto ao uso crescente da língua inglesa, que o Chinês também é falado por mais de um bilhão de pessoas, mas ainda se apresenta como uma língua que se concentra na China e nos países vizinhos.

Esses dados não são consensuais e nem são prerrogativas de um único autor, outros já escreveram sobre a dimensão quantitativa dessa expansão da língua inglesa, a exemplo de Moita Lopes (2006), quando afirmou que 375 milhões de pessoas falam Inglês como primeira língua e 750 milhões, como segunda língua,

comprovando, assim como Leffa (2001) e Crystal (1997) que há mais falantes não nativos de Inglês do que nativos na atualidade.

De acordo com Ventura e Paiva (1996, p.10) o Inglês está em mais de 80% dos trabalhos científicos e no jargão de inúmeras profissões como nas áreas de informática, economia e publicidade. Le Breton (2006) ressalta que o Inglês “além de posição dominante nos setores de pesquisa científica, também está na cultura de massa, na política, entre banqueiros, funcionários de carreira, no cinema, no *rock*, nas empresas que estão em via de se tornar bilíngues,” além de inúmeros outros contextos. Moita Lopes (2006) complementa afirmando que os discursos que circulam na internet, nos setores financeiro, comercial, acadêmico e esportivo mundial são produzidos em sua maioria, em Inglês.

Segundo Palácios (2009), a predominância do inglês está além de usuários anglófonos e não se restringe apenas a uma maior produção de conteúdo (*sites* e páginas na *web*) mas também à posição dos Estados Unidos no panorama geopolítico mundial. Para ele a “hegemonia exercida em escala internacional pelo país, dificilmente poderia deixar de corresponder uma situação de predominância do idioma na rede telemática mundial, em que a presença econômica e cultural norte americana é fortíssima e estruturante”.

A língua inglesa, conforme afirmações anteriores, apresenta-se em todos os contextos das relações humanas/sociais e não diferentemente no cotidiano do contexto brasileiro. É requisito de acesso a cursos de graduação e pós graduação, no acesso ao mercado de trabalho. Tem presença incontornável no nosso dia-a-dia, em *outdoors*, nos verbetes já incorporados na linguagem informal (*workshop*, *sales*, *coffeebreak*, *happy hour*, *shopping centers*), na música, no cinema, nos produtos que consumimos. Essa presença massiva já quase mereceu uma lei que proibiu seu uso incontrolado na vida brasileira (Lei de Estrangeirismo, proposta em 2004).

Le Breton (2005, p.16) reforça essa crença, afirmando que “o inglês está um pouco presente em todos os lugares do mundo”. Rajagopalan (2003, p.35), corrobora essa afirmação ao dizer que “é a língua inglesa que circula o mundo, que serve como meio de comunicação entre diferentes povos do mundo de hoje”. Essa língua, segundo ele, não pode ser confundida com a língua que se fala nos Estados Unidos, no Reino Unido, na Austrália ou em onde quer que seja. O “*World English*”

é para ele, “um fenômeno *sui generis*, segundo as estimativas, nada menos do que dois terços dos usuários desse fenômeno linguístico são aqueles que seriam considerados não nativos.” Le Breton (2005, p.17) vai um pouco mais longe em sua afirmação. Segundo ele, “não há nenhuma categoria humana que não seja afetada pela universalidade da difusão da língua inglesa, nem mesmo as organizações terroristas”.

A importância da língua inglesa no cenário internacional e o seu papel de destaque frente as demais línguas são ressaltados por diversos autores, anteriormente mencionados, como Rojo e Moita Lopes (2004), Almeida Filho (2009), Damianovic (2006), Leffa (2001), Paiva (1996), Le Breton (2006), Palácios (2009), Oliveira (1996), Rajagopalan (2006), e em documentos educacionais oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN Brasil (2012), justificando o papel de destaque da língua inglesa em função de seu alcance mundial.

Segundo Moita Lopes (2005, p. 153) é possível através do aprendizado da língua inglesa adquirir uma forma de nos engajarmos, nos envolvermos num discurso sobre a vida social, e desse modo, questionar o pensamento homogeneizado da vida contemporânea. Ainda segundo ele, o aprendizado da língua inglesa fornece acesso a conhecimentos para uma ação social, visto que, para esse autor, aprender inglês, significa ampliar as oportunidades sociais do indivíduo como cidadão.

Nessa perspectiva, fica explícita a necessidade de se aprender a língua inglesa, e, por conseguinte, delega-se às instituições públicas parte da responsabilidade social e política de oferecer um ensino de qualidade, que seja significativo aos alunos, visto que em sua maioria, não possuem condições econômicas de se dirigir e pagar por cursinhos de línguas com mais chances de efetivar esse aprendizado.

Se o ensino de uma língua estrangeira é dever da escola, e se grande parte das escolas oferece predominantemente o inglês, e ainda, se, no caso dos alunos pertencentes às camadas menos favorecidas, a escola pública é o lugar mais previsível de aprendizado desse idioma, é desejável que esse ensino/aprendizagem seja significativo e que resulte numa competência comunicativa na língua-alvo.

Que esse ensino possibilite o acesso a uma formação integral do aluno como indivíduo para que possa exercer plenamente e em igualdade de condições a cidadania e utilizar o conhecimento adquirido como mecanismo de inclusão social, encontrando, de acordo com Charlot (2005, p.133), um lugar nas redes articuladas de fluxos de capitais e informações no mundo globalizado”, ainda que se tenha o claro entendimento de que não é somente a fluência linguística que permitirá tal acesso, mas que esse conhecimento é um condicionante.

Damianovic (2006, p.23) chama atenção para o que Moita Lopes (2005) reforça, ao lembrar que a educação não é a panaceia para acabar com processo de exclusão (sinônimo contemporâneo para pobreza no mundo desde sempre desigual), uma vez que, segundo a autora, esses processos abarcam questões sociais e culturas complexas que atravessam classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, etc. No entanto, ainda segundo Moita Lopes (2005), a educação pode ser um instrumento central na luta por equidade entre as pessoas em todos os níveis, ou pode, pelo menos, ser útil para que se aprenda a compreender o mundo em que se vive, a fim de colaborar para sua transformação.

Damianovic (2006, p.24) continua dizendo que a grande contribuição, especialmente para brasileiros, é que aprender inglês significaria, segundo Moita Lopes (2005), aumentar as possibilidades de realização e desenvolvimento individual e social na vida contemporânea. Esse autor ressalta que é preciso reduzir o fosso que distancia os grupos sociais; e a educação linguística em geral, mais diretamente o inglês, têm papel fundamental nessa empreitada.

O ensino para ser considerado eficaz, isto é, que possa contribuir para o sucesso na aprendizagem, segundo Berger (2005, p.11), é preciso ser capaz de capacitar o aprendiz a usar a língua inglesa na comunicação, para negociar, para interagir em diferentes situações. A aprendizagem significativa, de acordo com Ausubel (1963, p. 58), é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do aprendiz”. Para ele, “aprendizagem significativa envolve, por definição, aquisição e construção de significados”.

Por conseguinte, o ensino de língua estrangeira tem recebido um olhar especial no que diz respeito à análise de práticas pedagógicas e metodológica e,

principalmente, um pensar crítico na formação do professor que auxiliará seus alunos na aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira. Esse fenômeno pode ser observado a partir da catalogação de títulos de livros e produção acadêmica em diversos níveis que abordam o tema.

Sobre o aprendizado de uma língua estrangeira em escolas regulares, em especial a língua inglesa como Língua Estrangeira (LE), nos Ensinos Fundamental e Médio, há um senso comum de que não é possível que aconteça o aprendizado desse idioma em salas de aula das escolas, principalmente na escola pública, visto que as aulas estão cercadas de crenças e mitos, centradas na gramática e na compreensão textual, que as turmas são heterogêneas e numerosas, que os alunos não estão motivados, que os professores não estão interessados em ensinar, nem os alunos em aprender, que a abordagem utilizada não é a mais adequada ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, que as salas de aula não são ambientadas adequadamente para tal ensino, que não há interesse político em investir na formação continuada dos professores, quando, não perguntam: “aprender inglês? Para quê?. A maioria conclui que aprender língua inglesa em uma escola pública é utopia.

Segundo Johnson (1994, p.67), os professores, por vezes, ao se sentirem sobrecarregados com as forças atuantes na sala de aula, podem adotar posturas que não são condizentes com o que pensam. Possivelmente isso justifique os discursos de não credibilidade no aprendizado efetivo da língua inglesa em suas aulas.

Certamente outros fatores influenciam esse discurso, Borg (2003, p.94), afirma que alguns fatores moldam a realidade da sala de aula. Esses fatores denominados “contextuais”, podem, de alguma forma, inibir a habilidade do professor de adotar “práticas que refletem suas crenças, que impedem uma ação ou uma atitude positiva em relação à sua prática em sala de aula. Esses fatores são: exigências dos pais, cobrança dos diretores, da escola e da sociedade; organização da sala de aula; políticas públicas escolares não adequadas; colegas professores; testes/avaliações; disponibilidade de recursos e, condições de trabalho.

O trabalho de Richards & Pennington (1998) adiciona outros fatores: salas cheias, alunos desmotivados, programa fixo, pressão para se conformar com

professores menos experientes, proficiência limitada, resistência dos alunos a novas maneiras de aprender e carga excessiva de trabalho nesse sentido, Borg (1998, p.126) reforça que, efetivamente, “as crenças dos professores sobre as expectativas de seus alunos têm um impacto poderoso na sua prática”.

Nesse sentido, Prabhu (1990, p.228), afirma que “uma mudança nas rotinas de sala de aula só poderá levar à aprendizagem à medida que for motivada e sustentada pela exploração conceitual pelos próprios professores.” Isso, segundo ele, “envolve professores sendo seus próprios teóricos e especialistas, interagindo com professores como parceiros”.

O estudo de Araújo (2008, p. 84) revela que existem crenças bem arraigadas entre os docentes de que não é possível o ensino comunicativo de LE em Escolas de Ensino Fundamental e Médio (EEFM), haja vista os seguintes pontos levantados:

- a) para a maioria dos professores pesquisados, os cursos livres são os melhores locais para se aprender inglês e as escolas públicas estão longe de ser um local propício ao ensino-aprendizagem de LE;
- b) as dificuldades contextuais apontadas como empecilhos para se ensinar e se aprender uma LE (inglês, no caso) na escola pública (a falta ou indisponibilidade de recursos didáticos e audiovisuais, a estrutura física inadequada e desfavorável ao ensino e à aprendizagem, a insuficiência de tempo destinado às aulas de inglês e o grande número de alunos em sala de aula);
- c) a crença em torno da dificuldade de se trabalharem as quatro habilidades linguísticas na escola.

Com todos esses “pré-conceitos”, ou melhor dizendo, com essas “crenças”, os nossos alunos passam “ano após ano” na tentativa de aprender algumas palavras em inglês para se comunicar com sua comunidade e nas redes sociais associadas.

Considerando as histórias das salas de aulas, as conversas com professores, conversas, nos corredores, com os alunos, coordenadores, supervisores escolares, chefes de seção de psicopedagogia, e com algum sentimento de ansiedade em esclarecer, ou pelo menos tentar discutir com os profissionais referendados que é, sim, possível ensinar e aprender uma língua estrangeira em sala de aula em escolas públicas. Que é, sim, possível criar um ambiente revestido de estímulos e motivações tanto para o professor quanto para o aluno. Certamente essa ação trará como demanda uma série de mudanças, uma tomada de atitude diferente, um querer institucional, uma sistematização adequada para esse ensino de qualidade

que vise, não somente oferecer aos alunos um ensino tomado de qualidade, mas também estimular/motivar os docentes em retomar o seu vigor e vontade de quando este profissional resolveu fazer do magistério sua mola condutora de sonhos e possibilidades.

Para dar seguimento a esse sentimento, ou melhor, a essa ação, é preciso ter clareza sobre as condições de oferta de uma Língua na escola e sobre a filosofia de ensino que ela propõe. Que concepção esses profissionais tem de língua, de ensinar, de aprender, de ensino e de aprendizagem. Que teorias com “T” maiúsculo os guiam, além das crenças. Que desejo e atitudes eles possuem para fazer a diferença, em transformar suas salas de aulas, espaços de transformação social e possibilitar aos seus aprendizes o exercício de uma cidadania verdadeiramente aplicável às suas necessidades de um indivíduo participante de uma sociedade crítica e politicamente atuante.

Que competência esses profissionais possuem, que abordagem essa escola escolhe para oferecer um aprendizado significativo e efetivo, que funcione adequadamente. É preciso que se defina claramente que perfil de competências se quer desenvolver e que esforço será emitido em atingir tais objetivos.

Aproximando-me da minha realidade empírica, entendo que o ensino de língua inglesa no Sistema Colégios Militares do Brasil tem sido implementado como uma proposta de ensino por níveis, regido pela ideia de um ensino com base na abordagem comunicativa, e tem demonstrado bons resultados no aprendizado das quatro habilidades (ler, ouvir, falar e escrever). Nesta pesquisa visou estudar e analisar esse sistema, verificar sua funcionalidade com o objetivo de explicitar com maior segurança o fio que leva a esse possível e alegado bom resultado e se, por ventura a sua filosofia de ensino está de acordo com o praticado em sala de aula. Este estudo encontra justificativa no emblemático e controverso paradigma que versa sobre os caminhos que o ensino de uma língua estrangeira, aqui o ensino de língua inglesa, encontra na possibilidade de efetivação de um ensino significativo e efetivo em salas de aulas das nossas escolas, sejam elas públicas ou não.

O aprendizado tanto quanto o ensino da língua inglesa tem sido motivo de preocupação tanto para a sociedade tanto quanto para os estudiosos da área de Linguística Aplicada. Está presente no discurso de pesquisadores como Almeida

Filho (2005, p.7) ao afirmar que a “sociedade brasileira atribui valor a esse conhecimento quando as famílias com melhores condições financeiras, não satisfeitas com os resultados do ensino público, enviam seus filhos a institutos e cursos particulares de idiomas.” Estudos, abaixo listados, demonstram que o ensino de língua inglesa nas escolas regulares, em especial, nas escolas públicas não prepara e não atende aos anseios dos aprendizes. Walker (2003, p.47) diagnostica a situação do ensino de inglês na escola pública como sendo “um quadro desolador”. Batista (2003, p.14) ratifica essa afirmação dizendo que “há problema no ensino de LE tanto em nível básico como em nível superior”.

Algumas crenças demonstram a não credibilidade dada ao ensino e aprendizagem na escola pública:

a) “O curso livre é o lugar adequado para se aprender LE”. (PAIVA 1997, p.13);

b) “Sem equipamento audiovisual é impossível um bom curso”. (PAIVA 1997, p. 14);

c) “Eles não aprendem português quanto mais inglês”. (MOITA LOPES 1986, p.65);

d) “Não é possível ensinar inglês na escola pública porque os alunos não têm condições de aprender” (FELIX, 1999, p.105)

Em sua pesquisa, Grigoletto (2000, p.45), mostra que os alunos da escola pública acreditam que a aprendizagem da língua inglesa ocorre fora do espaço da escola. Em outras palavras “está presente nos cursos de línguas em institutos especializados no mercado de trabalho, no exterior, mas não na escola”.

Segundo Walker (2003, p. 46), os alunos estão desacreditados “que a escola seja o local adequado à aprendizagem de língua inglesa, e reclamam das aulas, recusando-se, por vezes, a adquirir o livro indicado pelo professor”. Coelho, (2005, p. 14), afirma que a condição em que se encontra o ensino de língua inglesa na escola pública não condiz com o que se percebe no mundo e no nosso país: a busca pelo aprendizado de LE, seja por interesse pessoal ou pela necessidade e imposição do mercado. A autora chama atenção para o fato de que a escola pública

não está preparando o cidadão para o que foi preconizado pela Carta de Pelotas, 2001: “preparar o cidadão para um mundo multicultural e plurilíngue por meio do ensino de língua estrangeira”.

1.2 Peculiaridades e estrutura do Sistema Colégios Militares do Brasil.

O Sistema Colégios Militares do Brasil, doravante indicado pela sigla como SCMB, é composto por doze colégios militares e uma fundação, Fundação Osório. Encontra-se sob o controle da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), por sua vez subordinada ao Departamento de Educação e Cultura do Exército – DECEX (anteriormente chamado de Departamento de Ensino e Pesquisa – DEP). O SCMB é um subsistema de ensino do Exército Brasileiro. Seu objetivo é promover a educação básica (Ensinos Fundamental II e Médio), com perspectivas e valores militares.

O entendimento das duas vertentes de ensino do SCMB - a preparatória e a assistencial - bem como do caráter imprescindível da articulação entre elas, no intuito do melhor cumprimento da missão dos Colégios Militares explica-se nas seguintes justificativas: *A educação preparatória*, objetiva preparar para a vida e, preparar para a vida entende-se como capacitar todos os alunos à busca ética da felicidade e da realização pessoal, deixando em aberto a capacitação.

O ensino preparatório deve habilitar todos os alunos ao prosseguimento dos estudos, seja pelo despertar das vocações militares – em especial para o ingresso na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX), seja pela preparação aos processos seletivos ao ensino superior.

A educação assistencial remete à gênese e à justificativa do próprio SCMB: a busca do equacionamento das vicissitudes inerentes à profissão militar, das dificuldades impostas à família castrense que impactam no moral da tropa.²

É neste cenário que se inserem os Colégios Militares, educandários fortemente ancorados nos valores éticos e morais, nos costumes e nas tradições

² As informações técnicas do texto, foram fundamentalmente retiradas do site oficial do DCEX (Disponível em: www.decex.ensino.eb.br . Acesso em: 30mai2015 e da DEPA (Disponível em: www.depa.ensino.eb.br . Acesso em: 30mai2015)

cultuados pelo Exército Brasileiro. É deste somatório que emerge a identidade do Sistema, o diferencial capaz de gerar vínculo, apego e sentimento de pertencimento aos Colégios.

Como estabelecimentos de ensino filiados aos códigos do Exército, os Colégios Militares sustentam-se sobre os mesmos pilares: a hierarquia e a disciplina. Esta peculiaridade, que os distingue no todo maior da educação nacional, reforça a imagem que os Colégios Militares vieram lapidando ao longo de mais de cento e vinte anos: sua marca particular.

Seu corpo discente é formado por dependentes de militares, que sofrem os reflexos das obrigações profissionais dos pais em razão das peculiaridades da carreira, transferência de cidades/estados, a cada dois anos, e são atendidos de forma preparatória e assistencial, regida por regulamento próprio, e por alunos que prestaram concurso público. Os concursos são realizados, anualmente, para o 6º ano do ensino fundamental e para a 1ª série do ensino médio. A cada ano, concorrem, em média, 22 mil candidatos, entre dependentes de militares e civis. O Sistema Colégio Militar do Brasil atende atualmente a cerca de 14.500 alunos de ambos os sexos. Os doze colégios encontram-se assim divididos: Na região norte, Colégio Militar de Manaus; na região nordeste, Colégio Militar de Salvador, Colégio Militar de Fortaleza e Colégio Militar de Recife; na região centro-oeste, Colégio Militar de Brasília e Colégio Militar de Campo Grande; na região sudeste, Colégio Militar do Rio de Janeiro, Colégio Militar de Juiz de Fora e Colégio Militar de Belo Horizonte; e na região sul, Colégio Militar de Santa Maria, Colégio Militar de Porto Alegre e Colégio Militar de Curitiba. A Fundação Osório, também parte do SCMB, encontra-se na cidade do Rio de Janeiro.

O Sistema também atua na Educação a Distância – EAD, cumprindo mais uma vez a LDBN, que, segundo consta em seu art. 80: O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” e, no §3º, “As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas”. Destaca-se, neste modelo, o Colégio Militar de Manaus – CMM, um dos 12 estabelecimentos de

ensino do SCMB que, em 2002, teve a sua estrutura acrescida da Seção de Ensino a Distância – SEAD, cujo objetivo é atender aos filhos e dependentes de militares que servem em áreas de fronteira do Comando Militar da Amazônia ou no Exterior. Em 2006, a SEAD/CMM também passou a atender à comunidade civil dos Pelotões Especiais de Fronteira, fruto de uma parceria estabelecida com o MEC, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE e Secretaria de Estado de Educação do Amazonas – SEDUC/AM.

O corpo docente permanente dos colégios é composto por professores civis e militares que juntos integram o *Magistério do Exército*. Os militares fazem parte do Quadro Complementar de Oficiais do Magistério (QCO). São profissionais licenciados por universidades civis que após a conclusão da graduação prestaram concurso público para ingressarem como oficiais de carreira do Exército Brasileiro. Há ainda professores temporários que ministram aula nos colégios militares. Esses profissionais são divididos em dois grupos principais: Os Oficiais Técnicos Temporários (*OTT*), que permanecem no colégio por até oito anos e os Prestadores de Tarefa por Tempo Certo (*PTTC*), militares aposentados que possuem licenciatura e retornam como civis, podendo ficar até completar setenta anos. Ainda há grupos dos professores em comissão, contratados pela associação de pais e alunos de cada colégio militar.

Todas as atividades relacionadas ao desenvolvimento e funcionamento dos Colégios Militares têm base em dois documentos importantes, o Regulamento de Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército – R-126 e o Regulamento dos Colégios Militares – R-69. Todavia, ainda que o sistema oriente para a uniformização do funcionamento de todas as suas unidades, cada unidade apresenta “variações no tratamento, considerando aspectos como disciplina, trabalho pedagógico, avaliação, e autonomia docente” (SOUZA, 2002), considerando a realidade do local onde o colégio está situado.

Atualmente o sistema conta com cerca de 1.200 professores, considerada as particularidades mencionadas (os diversos seguimentos: professores civis, militares-oficiais e praças, oficiais temporários, PPTC e contratados ou comissionados).

As metas gerais relacionadas no Art. 4º do Regulamento dos Colégios Militares (R-69), aprovado pela Portaria do Comandante do Exército nº 042 de 06 de

fevereiro de 2008, sintetizam com precisão a ação educacional proposta para os Colégios Militares:

I - permitir ao aluno desenvolver atitudes e incorporar valores familiares, sociais e patrióticos que lhe assegurem um futuro de cidadão patriota, cômico de seus deveres, direitos e responsabilidades, qualquer que seja o campo profissional de sua preferência;

II - propiciar ao aluno a busca e a pesquisa continuadas de informações relevantes;

III - desenvolver no aluno a visão crítica dos fenômenos políticos, econômicos, históricos, sociais e científico-tecnológicos, ensinando-os, pois, a aprender para a vida e não mais, simplesmente, para fazer provas;

IV - preparar o aluno para refletir e compreender os fenômenos e não, meramente, memorizá-los;

V - capacitar o aluno à absorção de pré-requisitos fundamentais ao prosseguimento dos estudos acadêmicos e não de conhecimentos supérfluos que se encerrem em si mesmos;

VI - estimular o aluno para a saudável prática de atividade física, buscando o seu desenvolvimento físico e incentivando a prática habitual do esporte; e

VII - despertar vocações para a carreira militar.

Para melhor entendimento desse sistema, apresento uma cronologia da criação dos Colégios Militares desde seu primeiro centro, no Rio de Janeiro:

- 1889, (em 06 de maio) - criação do Imperial Colégio Militar pelo decreto 10.202; no mesmo ano, após a proclamação da República, passou a ser denominado Colégio Militar do Rio de Janeiro;
- 1912 - Criação dos Colégios Militares de Porto Alegre e Barbacena;
- 1925 – Extinção do Colégio Militar de Barbacena;
- 1938 – Fechamento dos Colégios Militares de Porto Alegre e do Ceará;
- 1955 – Criação do Colégio Militar de Belo Horizonte;
- 1957 – Criação do Colégio Militar de Salvador;
- 1958 – Criação do Colégio Militar de Curitiba;
- 1959 – Criação do Colégio Militar de Recife;
- 1962- Reabertura dos Colégios Militares de Porto Alegre e Fortaleza (antigo Colégio Militar do Ceará);
- 1971 – Criação do Colégio Militar de Manaus;
- 1978 – Criação do Colégio Militar de Brasília;

- 1988 – Fechamento dos Colégios Militares de Salvador, Belo Horizonte, Curitiba e Recife;
- 1989 – entrada de jovens do sexo feminino nos Colégios Militares;
- 1993 – Reabertura dos Colégios Militares de Salvador, Belo Horizonte e Recife e recriação dos Colégios Militares de Campo Grande e de Juiz de Fora;
- 1993 – A Fundação Osório passa a fazer parte do Sistema Colégios Militares do Brasil;
- 1994 – Criação do Colégio Militar de Santa Maria; e,
- 1995 – Reabertura do Colégio Militar de Curitiba.

Esta dissertação tem como propósito investigar a filosofia de ensino e aprendizagem de línguas no sistema escolar militar do Brasil, notadamente no Colégio Militar de Brasília e sua possível implicação na política de ensino desse sistema.

1.3 Justificando a pesquisa

A intenção de realizar esta pesquisa encontra ressonância em minha experiência como professora militar (Major), do Núcleo de Idiomas de um dos colégios militares desse sistema e na minha crença no ensino de língua inglesa em uma escola pública que entenda o seu papel transformador e social. Durante muitos anos observei por função do cargo observação de aulas de professores colegas, durante oito anos que estive como coordenadora do Núcleo de Idiomas do colégio acima referendado. Por acreditar, também nas decorrências positivas do trabalho desenvolvido pelos professores do sistema, na forma como o ensino é conduzido e julgando que o mesmo está em um caminho de possível concretude do que é preconizado nas diretrizes de ensino de línguas do SCMB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua estrangeira que:

objetiva-se restaurar o papel da língua estrangeira na formação educacional. A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna é um direito de todo cidadão, conforme expresso na lei de Diretrizes e Bases e na Declaração dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN – Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem. (BRASIL, 1998, p.19)

Justifico, ainda, a minha motivação para realizar este estudo por pensar que somente através de uma análise criteriosa das ações realizadas nas salas de aula de um dos núcleos de idiomas do SCMB, notadamente no Colégio Militar de Brasília, na observação de aulas e em entrevistas e conversas com os professores, na análise de documentos que regem o ensino de línguas estrangeiras, em especial, o ensino de língua inglesa, será possível aquilatar se o que está escrito é o que ocorre efetivamente, pois,

O que pode ser visto das interações da sala de aula constitui o 'epifenômeno' - a manifestação meramente superficial de coisas muito mais complexas que acontecem abaixo da superfície. Tudo o que podemos até então compreender da sala de aula é "a ponta de um recife de corais sócio-cognitivos. (ALLRIGHT, 1986, p.149)

1.4 Para entender a lógica de ensino militar de línguas: objetivos e perguntas de pesquisa.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o Sistema Colégios Militares do Brasil, sua implantação, seus planos curriculares específicos para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira e abordagem de ensino proposta para o aprendizado desse idioma. Para isso duas perguntas de pesquisa estão colocadas para este trabalho, a saber:

- a. Em que consiste filosoficamente (em termos de abordagem declarada e real) o ensino de línguas no Sistema Colégio Militar do Brasil?
- b. Em que base se reconhece uma política de ensino de línguas para o SCMB? Ela atende plenamente as necessidades do Sistema?

1.5 Organização da pesquisa.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos, além deste capítulo introdutório, que traz o problema da pesquisa, os objetivos e as perguntas bem como a justificativa de pesquisa. O segundo capítulo, que chamo de resenha teórica, apresenta a revisão da literatura, e será dividido em quatro partes: a primeira fará uma análise do sistema de ensino por nível do SCMB; a segunda, tratará do

conceito de abordagem e será norteadada pelo trabalho de Almeida Filho (2003, 2009 e 2013); a terceira parte lidará com a definição do construto “crenças”, tendo como base teórica alguns estudos, notadamente de Barcellos (2000, 2003 e 2004).

O terceiro capítulo trata da metodologia utilizada nesta pesquisa, estudo de caso de caráter documental, com análise de conteúdo, descrevendo sua natureza, seu contexto, seus participantes, instrumentos de coleta empregados, e os procedimentos para análise.

O quarto capítulo apresenta a análise das observações e registros e os resultados desse esforço, ressaltando a abordagem e crenças dos professores considerados neste estudo. Nesse mesmo capítulo apresentarei, por fim, as considerações finais com possíveis contribuições e implicações do estudo para o ensino e aprendizagem de língua inglesa para os Colégios Militares, particularmente o Colégio em que transcorreu a pesquisa, assim como as limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas nessa área.

2 RESENHA TEÓRICA

O entendimento depois do reconhecimento das práticas exercidas na sala de aula forma o caminho que nos leva a desprender qual a percepção que os alunos e professores têm sobre língua, linguagem, aprendizagem, aquisição, ato de aprender e ato de ensinar, conceito de ensinar e de aprender, e de uma forma mais concreta as crenças que eles possuem decorrentes de suas experiências em sala de aula, como alunos e professores, como aqueles que aprendem e ensinam simultaneamente. Esse entendimento ou percepção não é um processo simples nem direto, demanda observação, pesquisa, disponibilidade, interesse, vontade, tempo, abertura, manejo de ansiedade, simplicidade, paciência, interação, integração, humildade, cumplicidade e parceria, e antes de tudo: compreensão teórica, ou o que Almeida Filho (1993, p.9) denomina, é preciso que se tenha competências teórica e profissional, que definiremos mais à frente.

Analisar os processos que acontecem no exercício das atividades em sala de aula e considerar todas as forças que neles atuam e os fatores que contribuem para

essa ação, nos remetem ao entendimento da filosofia ou abordagem que fundamenta e anima o processo de ensinar e aprender.

Toda aula envolve alguma preparação, ou disposição, às vezes resultando num plano, definição das atividades que serão trabalhadas, um olhar crítico sobre o que se quer realmente ensinar com a ação empreendida sobre o conteúdo que será ministrado, as estratégias que serão utilizadas, sem deixar de considerar as necessidades do aluno e, por conseguinte, as crenças que estão implícitas nesse ato. No entanto para que esse planejamento, preparação e organização desse ato se concretize, faz-se necessário que o professor, tanto quanto o aluno, tenham percepção realista do que fazem, ancorados na abordagem sobre a clareza do método utilizado, da abordagem que guia o método e suas técnicas, seus procedimentos que articulam as ações para tornar efetivo o que acontecerá quando a aula ocorrer. A abordagem faz parte da própria proposta/ideologia da instituição em que estão inseridos.

Sabe-se que muitos fatores interferem nesse processo, nesse ato que é a aula, o momento em que dois tipos de agentes (alunos e professores) se reúnem para colocar em ação a razão de ser de uma instituição de educação: proporcionar condições para que circulem e práticas de linguagem que sejam percebidas como significativas e envolventes.

No entanto, devido ainda, à indefinição do que deve ser ensinado (grade curricular), especificamente no que tange ao ensino de língua estrangeira (inglês, no nosso caso), e como se deve proceder ao ensiná-la, cria-se confusão e descompasso. Por isso, é prudente definir alguns construtos, em especial, do que vem a ser “método”, “abordagem”, “técnica”, o que gera por sua vez a necessidade, também, da definição de outros construtos que estão intimamente ligados a esses: competências e crenças, bem como os fatores que influenciam o processo de aprender e ensinar línguas, conforme posto por Almeida Filho (2007).

Estou a tratar da necessidade de clarificar a teoria, tanto quanto a terminologia em que vem expressa, a fim de que se evite o uso indiscriminado de nomenclatura, considerando o que Borges (2009, p.412) expressa ao ressaltar que a concepção da “terminologia deve ser cuidadosa para viabilizar um avanço correto das discussões”. Para Freitas (2013, p.17), “os professores de línguas têm adotado,

adaptado, inventado e desenvolvido uma desconcertante variedade de termos no intuito de descrever as atividades nas quais estão envolvidos e as crenças que elas contém”.

Essa ideia reforça, de maneira contundente, a necessidade de evidenciar, teoricamente, o que tem sido demonstrado na prática: uma confusão terminológica, uma indefinição do entendimento do que cada conceito que compõe o ato de ensinar representa para os seus “atores”.

Almeida Filho (2007, p.56) nos diz que “num cenário real de ensino e aprendizagem de línguas, as atividades, ações, reações e relações são de significativa complexidade.” Kumaravadivelu (2006, p.71) reforça esse sentimento ao afirmar que “aprender e ensinar línguas é mais do que simplesmente aprender e ensinar línguas.” Almeida Filho (2005, p.36), acrescenta ainda, que “adquirir uma língua não é mais aprender, somente, outro sistema, nem só passar informações a um interlocutor, mas sim, construir no discurso, (a partir de contextos sociais concretos e experiências prévias) ações sociais (e culturais) apropriadas.”

Desse modo, nesse momento, trataremos de forma mais direta, a definição, ou a conceituação dos termos referendados alhures, termos que são essenciais para o desenvolvimento, entendimento e análise dos documentos e ações que são o fio condutor desta pesquisa. Começaremos com a trilogia mencionada por Anthony (1963), ao publicar seu artigo histórico e seminal, no qual propôs uma definição, uma hierarquia, para os termos abordagem, método e técnica, por considerar que até então, esses termos, eram utilizados aleatoriamente.

2. 1 Os construtos que descrevem o alinhamento do bordado

2.1.1 Abordagem, método e técnica

O entendimento do processo de ensinar e aprender línguas requer uma análise teórica dos construtos que compõem esse processo. Freitas (2013, p.21) afirma “que a história do ensino de línguas é marcada por períodos que são caracterizados pelo uso de termos idênticos em diferentes contextos e com

diferentes significados”. Segundo ela, “esse uso indiscriminado interfere na compreensão da própria Linguística Aplicada como ciência”.

Seguindo essa consideração, faz-se necessário, pois, explicitar a definição e a hierarquização dos termos suscitados. Anthony (1963), por entender essa necessidade, buscou definir de maneira objetiva os construtos “abordagem”, “método” e “técnica”.

Segundo Freitas (2013, p. 21), considerando o pensamento de Anthony, “definir e organizar hierarquicamente entres esses termos, limitando o seu uso”, evitaria a celeuma advinda do uso equivocado da terminologia, para os profissionais envolvidos no processo de aprender e ensinar línguas, visto que na época havia, segundo ele, uma difusão de sobreposição terminológica.

Para Anthony (1963), a abordagem é um conjunto de pressupostos que tratam da natureza da língua e da natureza do ensino e aprendizagem de línguas, sendo, assim, uma filosofia, o que, de acordo com Freitas (2013, p.21), alinha-se com o pensamento de Almeida Filho (1993) quando acrescenta que abordagem envolve, também, crenças, conceitos e pressupostos, e se situa no âmbito da teorização/reflexão. É por conseguinte, ainda segundo Almeida Filho (1993, p. 35) uma “força motriz capaz de orientar todas as decisões e ações do aprender e ensinar línguas”.

Borges, (2009, p.191), indica que outros estudiosos na contemporaneidade, (RICHARDS E RODGERS, 2001; ALMEIDA FILHO, 1997), inseridos no contexto de ensino de línguas, retomam o tema das terminologias e enfatizam outra distribuição hierárquica e/ou (re)definição dos termos acima referendados, mantendo, no entanto, ainda, uma convergência considerável com as noções explicitadas por Anthony (1963). Nesse contexto, houve um acréscimo relevante para a área que é a tentativa de definir de forma mais precisa o construto *metodologia* (PRABHU 1987; KUMARAVADIVELU, 1994; ALMEIDA FILHO, 2005), e que essa definição se distancia da definição de *método*, uma vez que esses dois construtos foram e são, ainda, por vezes usados como sinônimos entre si.

Assim, de acordo com Borges (2009, p. 340), o construto *metodologia* ganha destaque com as evoluções dos estudos sobre a pedagogia de ensino de línguas, e

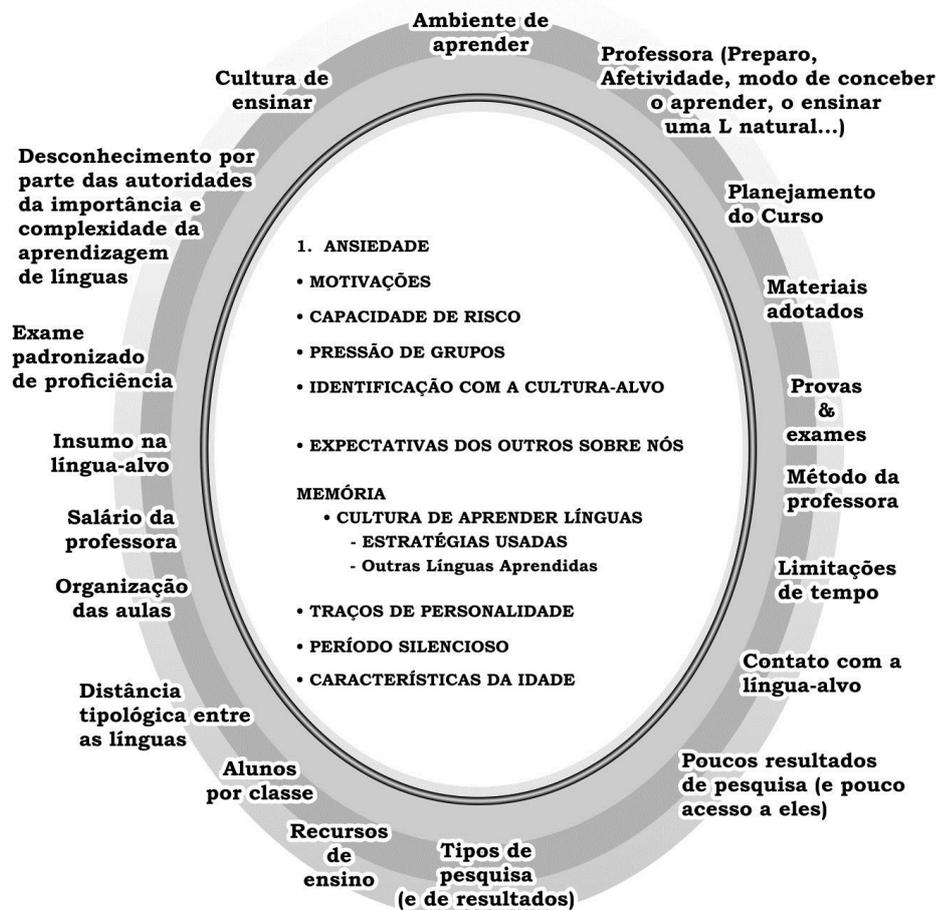
tentativas são feitas para tentar dissociá-lo também do termo *planejamento*. Essas tentativas ocorrem devido ao fato do *planejamento* ser subentendido como uma teorização pré-estabelecida que o direciona para as ações do professor em sala de aula, e a *metodologia*, como um conjunto de ações guiado pela própria intuição do professor.

Essa intuição, que em um primeiro momento parece apenas uma 'luz' na maneira de como o professor conduz sua aula, seu planejamento, é por vezes guiada por uma Teoria com 'T' maiúsculo, e sofre a influência de vários fatores. Fatores esses que são determinantes no ato de ensinar bem como no ato de aprender. Essa percepção pode ser explicada nas palavras de PRABHU (1987, p. 103-4) quando ele enfatiza a visão de que:

a qualidade do ensino em qualquer sala de aula é dependente da percepção pedagógica do professor [e que] o que o professor faz em sala de aula não é única, ou, até, primariamente, determinado pelo método de ensino que se tente seguir". Assim, pode-se dizer que muitos fatores podem influenciar as ações do professor em sala de aula, como suas experiências passadas como aluno e professor e, também, fatores relacionados às instituições onde trabalha e à relação com os próprios colegas de profissão – entre outros fatores, como os de ordem pessoal e psicológica.

No entanto, segundo Borges (2009, p.164), o autor sustenta que um dos fatores mais importantes, que surge e co-existe com os outros fatores mencionados, é a "percepção de como a atividade de sala de aula guia o resultado de aprendizagem desejado" – que, de acordo com a autora, pode variar de diversas maneiras, em diferentes graus e de professor para professor. Nesse sentido Prabh (1987) conceitua uma nova percepção, que ele denomina de senso de plausibilidade, como sendo a percepção do processo de ensino e aprendizagem que conduz as atividades do professor em sala de aula, na relação com o conjunto dos vários fatores destacados.

Figura 1 – Fatores internos e externos do processo de aprender e ensinar línguas



Fonte: ALMEIDA FILHO, 2007, p.18

Assim, Freitas (2013, p.28), afirma que, de acordo com Almeida Filho (2007), “aprender e ensinar línguas constitui um processo delicado que envolve diversas variáveis, intrínsecas e extrínsecas”, como ilustrado na figura anterior.

Percebe-se então que outros construtos vão sendo acrescentados aos sugeridos por Anthony (1963). Não são referidos mais apenas os três iniciais (abordagem, método e técnica). Os estudiosos acima citados, acrescentam a esses: *metodologia, planejamento, procedimentos e senso de plausibilidade*, este último, no que é denominado era do pós método. Conceitos esses que trazem maturidade para a discussão e para o desenvolvimento da análise do que acontece na sala de aula.

Almeida Filho (1993 e 2007), por estar completamente envolvido na análise dos processos que ocorrem na e fora da sala de aula e com a intenção de tornar esse processo mais significativo, acrescenta à proposta de Anthony (1963), como já mencionado nos parágrafos anteriores, o termo *metodologia*, está fundamentado na abordagem, e abrange as ideias que justificam a prática, os princípios que orientam as ações visando ao ensino e aprendizagem, estando assim, relacionado à pedagogia. Assim, conforme Freitas (2013, p. 21), a hierarquia se recompõe, figurando os termos *abordagem*, *metodologia*, *método* e *técnica*, respectivamente de cima para baixo.

O *método*, segundo a autora, também se fundamenta na *abordagem*. Ele se traduz num plano para apresentação da linguagem, trata dos *procedimentos*. Logo, em uma *abordagem* podem estar diversos métodos, e ele está relacionado, conforme Anthony (1963) e Almeida Filho (1993), às experiências com a língua-alvo em sala de aula, e conseqüentemente, mais próxima do dia-a-dia da prática docente.

De forma geral, segundo Borges (2009, p. 189), a preocupação com o ensino de línguas sempre teve como pano de fundo a elaboração de métodos e aplicação de técnicas que levassem a cabo a concretização de uma certa filosofia sobre como se ensina e como se aprende uma LE ou L2.” No entanto, ainda segunda a autora, o termo método foi usado durante muito tempo como sinônimo tanto de filosofia (teoria), como de formas de agir através dessa filosofia (prática) (cf. LEFFA, 1988), embora com mais respaldo empírico do que teórico propriamente dito.

Assim, o método e a técnica passam a ser termos hierarquicamente inferiores ao termo abordagem, sendo este o mais abstrato e aqueles os mais concretos. Nesse sentido, Leffa (1988, p. 211-2) esclarece que devido

[...] à grande abrangência com que se usava o termo „método“ no passado – desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso – convencionou-se subdividi-lo em abordagem („approach“ em inglês) e método propriamente dito. A abordagem é o termo mais abrangente a englobar os pressupostos teóricos da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos [...] o método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem.

Continuando então com as definições de Anthony (1963), em sua tentativa de hierarquizar de maneira ordenada os três construtos basilares, colocamos, agora, o conceito de método, que segundo ele, é “um plano global para a apresentação ordenada do material da língua, sem partes que se contradizem e do qual todos se baseiam, a abordagem selecionada.” Pode haver, segundo o autor, vários métodos em uma abordagem, uma vez que vários fatores influenciam a ordem da língua apresentada aos alunos – fatores como: (a) a natureza da língua materna, idade e conhecimento prévio dos alunos; (b) a experiência e a capacitação na língua-alvo do professor; (c) os objetivos do curso (leitura, fluência na fala, habilidades de tradução, etc); (d) o lugar da língua-alvo no currículo e o tempo disponível para o desenvolvimento do curso; (e) uso de livro didático (sempre limitados em suas metodologias).

Ao tratarmos do construto *técnica*, de acordo com Freitas (2013, p.22), verifica-se que ele refere-se às atividades propriamente ditas, consiste em artifícios ou truques usados para alcançar o objetivo e que depende diretamente do professor. Segundo a autora, as técnicas executam um método, que, por sua vez, é consistente com uma metodologia e, mais acima, com uma abordagem, o que para Anthony (1963) e Almeida Filho (1993), reforça a ideia de que há uma hierarquia de termos e, por conseguinte, deve, também, haver harmonia na relação entre eles.

Anthony (1963), reforçado por Borges (2009), explicita técnicas como sendo uma implementação – que, na verdade, ocorre na sala de aula; - uma habilidade particular, um planejamento, ou uma maneira de fazer para alcançar um objetivo imediato. A técnica deve ser consistente com um método e em harmonia com uma abordagem; - é particular; “depende do professor: em sua mestria particular e na composição da classe; - problemas particulares podem ser revertidos com sucesso pelo uso de diferentes técnicas.”.

A *abordagem* é, também, segundo Freitas (2013, p. 22), “um termo mais abrangente, abarca pressupostos teóricos sobre língua, linguagem, e ensino e aprendizagem”, podendo oscilar quando variam esses pressupostos.

Para Freitas (2013), a discussão sobre a terminologia não se encerra ” nos termos relacionados alhures. Mais à frente, Richards & Rodgers (1982; 2001), por

entender que Anthony não priorizou a importância do termo *método*, “revisitam esses termos e fazem a opção de apresentá-los como *“método, abordagem, design e processo”*. Os autores fazem uma reorganização na hierarquia proposta por Anthony (1963) e postulam o *método* como o termo mais alto na escala hierárquica, desse modo, segundo Freitas (2013), a *abordagem* relaciona-se diretamente com *design* e *procedimento*.

De acordo com Freitas (2013, p. 22), nessa nova concepção “a abordagem ocupa-se das teorias sobre a natureza da língua/linguagem, e o ensino e aprendizagem de línguas.”. O design, segundo a autora, “lida com os objetivos gerais e específicos do método, o programa, as atividades, o papel do aprendiz, o papel do professor e o papel dos materiais didáticos. No tocante ao procedimento, é dito que este “envolve aspectos relativos às técnicas e comportamentos observados na sala de aula em que determinado método é empregado.

Freitas (2013) explicita que a proposição de Richards & Rodgers (2001), é um arranjo da proposta de Anthony (1963). Eles incluem novos termos, no entanto, segundo a autora “eles compartilham significados com outros já existentes e explicitados”. Entretanto, ela afirma que “a hierarquia e a descrição da terminologia é apresentada por Anthony e ampliada por Almeida Filho.” Ainda segundo Freitas, é no olhar dos pesquisadores brasileiros que o termo abordagem deixa a discussão terminológica e se torna um construto abrangente e percebido na sua complexidade.

Na era do chamado *pós-método*, o conceito de *método* tem impacto limitado no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Segundo Freitas (2013, p. 23), é considerada a hipótese de que “as necessidades, vontades, e situações de ensino e aprendizagem de línguas são imprevisíveis, e que se sustentam nos princípios da *particularidade*, que dá ênfase em exigências locais e experiências/ saberes locais; da *praticidade*, que diz respeito às relações que se estabelecem entre teoria e prática e a habilidade do professor de monitorar sua própria ação pedagógica; e da *possibilidade*, que lida com a transformação, potencialidade dos alunos, seus saberes, suas identidades socioculturais. Nesse sentido, segundo a autora, Kumaravadevelu (2006, p. 67), postula que “diante de tantas imprevisibilidades, não é possível preparar professores, pode-se apenas, ajudá-los a desenvolver sua capacidade de lidar com essas variações em termos de conhecimento teórico e

pedagógico.”.

A proposta do pós-método, segundo Freitas (2013), é que “o processo de ensino e aprendizagem de línguas deve ser construído pelos professores, considerando as particularidades linguísticas, sociais, culturais e políticas.”

Na tentativa de aprofundar os estudos sobre o pós-método, Kumaravadevelu (2006, p. 66), menciona a estrutura tridimensional de Stern (1990) Estratégia (ação intencional) X Técnica (ação procedimental); Dimensões “intralingual” e “crosslingual”; Dimensão analítica X experimental; e Dimensão: implícito X explícito (finais opostos de um mesmo continuum), e a estrutura da prática exploratória de Alwright (1991), que trata do pensar globalmente e pensar/agir localmente.

O autor argumenta que, a partir de uma consciência crítica das exigências locais, o(a) professor(a) vai ser capaz de conseguir uma pedagogia da particularidade. Ele chama a atenção para a relação intrínseca entre a pedagogia da particularidade e a pedagogia da prática, uma vez que o particular está tão enraizado na prática que esta não será alcançada efetivamente se aquele não for levado em consideração.

De acordo com Kumaravadivelu (2001, p. 351), "todas as práticas em sala de aula refletem os princípios e crenças dos(as) professores(as), e sistemas diferentes de crenças entre professores(as) pode, frequentemente, explicar porque os(as) professores(as) dão suas aulas de formas diferentes".

Segundo Araújo Lima (2013, p. 5), Richards & Rodgers (2001, p.245) indicam que “há muito mais para o desenvolvimento de um(a) professor(a) que quer aprender a usar abordagens e métodos diferentes de ensino. Contudo, estes podem servir como base para que o(a) professor(a) reflita sobre sua prática.” Esse "muito mais" referido pelos autores supracitados, pode ser entendido, “como o engajamento na produção de materiais didáticos adequados ao contexto sócio cultural no qual o(a) professor(a) está inserido”, pode ser também, de acordo com Giroux (1997, p. 160-161), “um chamado para que o(a) professor(a) desenvolva um nível de conhecimento capaz de o/a tornar produtor(a) de conhecimento e não um(a) mero reproduzidor(a) de fórmulas prontas que, em geral, não se adaptam ao seu contexto.”.

Kumaravadivelu (1994, p. 43) enfatiza que o enquadramento teórico “não tem objetivo prescritivo, mas se apresenta como um leque de opções que pode servir como ponto de partida para uma reflexão sobre a prática pedagógica”. Para que esta reflexão ocorra, recomenda-se que o(a) professor(a) considere os seguintes aspectos:

[A]s necessidades específicas, desejos, situações e os processos de ensino/aprendizagem, ampliação de conhecimento, habilidade e atitude para estar informado; exploração e extensão das macro-estratégias para que elas deem conta dos desafios e mudanças de contexto do ensino; desenvolvimento de micro-estratégias apropriadas para maximizar o potencial de aprendizagem na sala de aula, e monitoramento de sua habilidade de reagir às mais diversas situações de maneira significativa.

Em consonância com essas ideias, em seu artigo “*The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching.*”, Kumaravadivelu (2001, p. 537), afirma que:

além da limitação do termo método e um chamado para se encontrar uma forma alternativa de desenvolver estratégias de ensino efetivas, há uma ênfase na necessidade de se ir além das limitações de um modelo de transmissão de educação do(a) professor(a) com um chamado para encontrar uma maneira alternativa de criar profissionais de ensino eficientes.

Para essa questão, Kumaravadivelu (2001, p.541) vê como uma alternativa, o encorajamento e a capacitação para que "os próprios professores teorizem a partir de sua prática pedagógica e pratiquem o que eles teorizam". Sabe-se que esse não é um trabalho simples é só pode ser executado, conforme Kincheloe (1997), “se os(as) professores(as) forem capacitados a desenvolver uma série de habilidades que possibilitem que sua prática pedagógica seja um investimento que renda frutos.”.

Apesar de apresentarem algumas controvérsias no uso das definições dos métodos e das abordagens, a literatura argumenta que eles podem contribuir de várias maneiras para a formação e atualização do(a) professor(a), Richards & Rodgers (2001, p. 350) apontam alguns possíveis benefícios de estudá-los e conhecê-los:

saber quais métodos e abordagens são adequados em determinada situação; entender algumas controvérsias que caracterizam a história do

ensino de línguas; experimentar abordagens e métodos diferentes e usá-los como base para reflexão e comparação; ter várias fontes de atividades disponíveis para um usá-las criativamente; entender que a relação entre teoria e prática pode ser justificada por várias perspectivas diferentes.

Freitas (2013), esclarece que segundo Bell (2003), mesmo contrariando os defensores do *pós-método*, “os métodos continuam e continuarão a existir, pois eles são os organizadores do ensinar e aprender e atuam possibilitando a compreensão”.

2.2. Abordagem Gramatical, Abordagem Comunicativa e Competência Comunicativa

Considerando que o Sistema Colégio Militar do Brasil, tem como fio condutor para o ensino de língua inglesa a proposta de uma abordagem de cunho comunicativo, passaremos neste item a trabalhar com a definição de abordagem, abordagem gramatical e abordagem comunicativa.

Nesse sentido, consideraremos a definição do construto *abordagem*, e de *abordagem gramatical e abordagem comunicativa*, para efeito do estudo posto nesta pesquisa que por conseguinte guiará os demais alinhamentos teóricos. A definição de abordagem, proposta pelo GLOSSA (s.d)³ é a explicitada a seguir:

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

Há exatos 52 anos, Anthony publicava seu artigo “*Approach, Method and Technique. English Language Teaching*”. Artigo que segundo Almeida Filho (2011), “representa na atualidade um monumento respeitável à hoje indispensável distinção

³ Trata-se de um dicionário digital atualizado regularmente.

entre esses três termos técnicos representativos de uma escala hierárquica de níveis de generalização e de trabalho distintos: o de abordagem, o de método e o de técnicas”, construtos esses que foram agregados a outros mais, pela necessidade de estudiosos como Prabhu (1987); Kumaravadivelu, (1994, 2001); Almeida Filho, (1993, 2005, 2007, 2013); Richards & Rodgers (2001), em esclarecer, aprimorar, e implementar teorias que possam tornar o ato de ensinar e aprender algo mais significativo para professores e alunos. Uma busca incessante de meios e possibilidades que aproximem a sala de aula com o cotidiano do aprendiz. E ainda que Dewey (1933) afirme de maneira tão espontânea em sua reflexão sobre o ato de aprender e ensinar, que, segundo ele:

aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor, pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem. Quanto mais conhecer o professor as experiências passadas dos alunos, suas esperanças, desejos, principais interesses, melhor compreenderá as forças em ação que cabe dirigir e utilizar, para formar hábitos de reflexão.

Ainda que o ato de aprender esteja nas mãos dos que aprendem, há também o desejo de ensinar dos professores, e esse desejo de ensinar só se concretiza no conhecimento dos atos e ações que envolvem o ensinar. E ensinar pressupõe formação, conhecimento teórico sistematizado, troca de experiências, leituras, tentativas e o gostar de fazer. Desse modo, somente o conhecimento empírico, baseado em intuição não gerará modificação, transformação. É preciso conhecimento com base teórica. É preciso quem conheça as abordagens de ensinar e de aprender.

Segundo Pagoto de Sousa (2009, p. 3), devido às mudanças de abordagens, Almeida Filho (2005) propõe que o foco de ensino passe de metodologias prescritivas para descrição e análise das abordagens; e de atividades de ensino para o ensino, interagindo com processos de aprendizagem. O autor sugere que em uma visão renovada, o professor minimize as diferenças de status entre ele e os alunos, agindo como orientador e não como autoridade e facilite as atividades de forma que os alunos aprendam com crescente independência. O aluno, por sua vez, deve assumir responsabilidades pelo seu aprendizado, ser ativo em sala de aula e regular seu ritmo de aprender. É dito ainda que com o advento da Abordagem Comunicativa, fez-se necessário que aluno e professor se conhecessem melhor

individualmente, bem como um ao outro. A partir dessa nova abordagem de ensinar e aprender língua, com alunos e professores “dividindo” responsabilidades para com a aprendizagem, na década de oitenta, as crenças sobre o processo de aprender e ensinar uma LE de ambos passaram a ser consideradas. É possível afirmar que há um consenso entre vários autores e estudiosos de que as crenças são um dos principais fatores para o sucesso na aquisição de uma língua (HORWITZ, 1998; VIEIRA-ABRAHÃO, 1999; 2006b; BARCELOS, 2004, 2006).

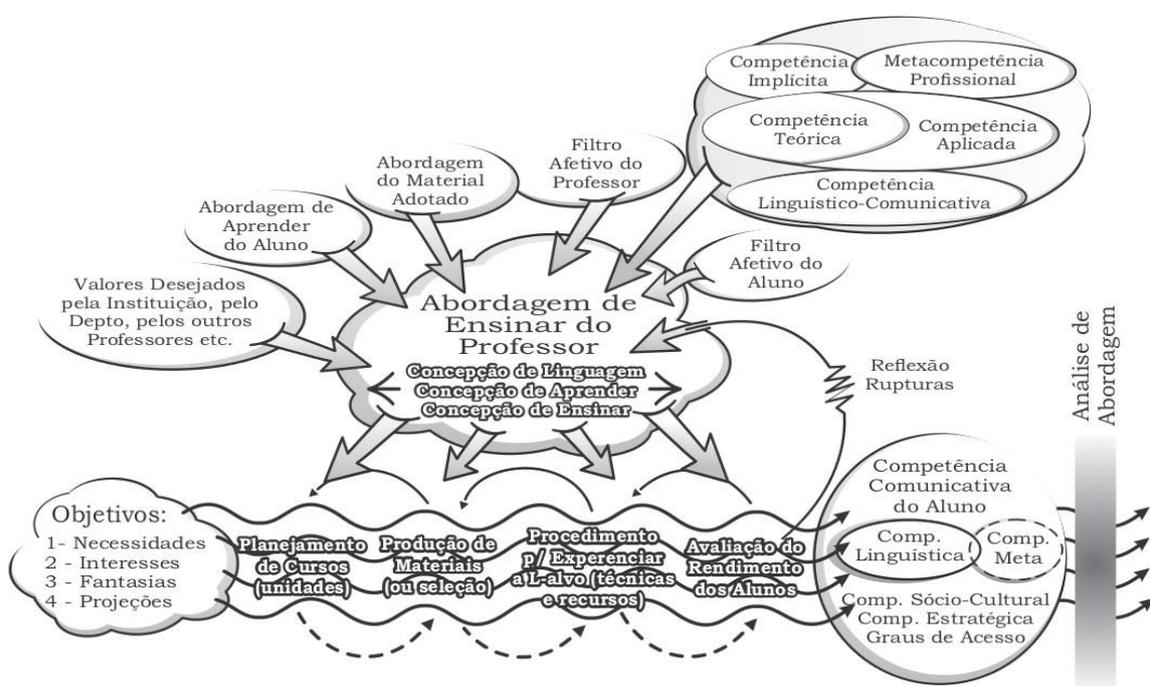
Retomando ainda o artigo de Anthony (1963), Almeida Filho (2011), afirma que “no modelo *Anthoniano* não há menção às quatro materialidades da operação de ensino”, operações essas, explicitadas por Almeida Filho (1993) no nível do método, quais sejam: a) o planejamento de cursos e de currículo; b) a criação ou da adoção do material didático; c) a produção das experiências na nova língua (o método propriamente dito) e, d) a avaliação do processo. O mesmo autor enfatiza “que mais abaixo das técnicas ou dos procedimentos no modelo de Anthony não há mais nada”.

Almeida Filho (2011), argumenta que pelo fato do artigo de Anthony estar, quando do período de sua publicação, a pelo menos 10 anos do início do movimento comunicativo, que apoiava-se na ideia de uma nova abordagem além da gramática, Anthony, segundo o autor “aplica o conceito correto de abordagem a manifestações e tendências da abordagem gramatical, apesar de não tê-la nomeado como tal, ou como “audiolíngua” ou “áudio oral”, como feita a distinção . Ainda segundo Almeida Filho (2011, p.87), o conceito de abordagem comunicativa “não estava absolutamente disponível em 1963 e para o de abordagem gramatical amplamente praticado não havia consciência também, pelo fato de ela aparecer de maneira única e natural de ensinar línguas.”.

No final do artigo de Anthony, segundo Almeida Filho (2011), a inclusão que acordo de com autor, seriam hoje *recursos* (laboratórios, fonógrafos, lousas...), o que Anthony chamou de técnicas. Para Almeida Filho, isso não traria redução alguma da visão de Anthony de que era preciso reconhecer com explicitude as categorias, generalizações e relações hierárquicas no que Almeida filho (1993, p.24) chama de “grande processo de ensinar línguas” por ele denominado “operação global de ensino de línguas” (OGEL).

Ao propor esse modelo de Operação Global de Ensino de Línguas, Almeida Filho (1993), contempla os inúmeros aspectos envolvidos na sala de línguas. Após longas discussões e estudos, Almeida Filho (2013), propõe um modelo ampliado desse modelo. Esse modelo, conforme Freitas (2013, p. 29), citando Almeida Filho (1993), “ilustra os elementos envolvidos na sala de aula de línguas. Além das competências e dos processos, compreende também as abordagens de alunos, professores e terceiros. Desse modo, segundo Almeida Filho (2013, p. 33), “envolve crenças, pressupostos, conhecimentos sobre o que é língua e linguagem, e aprender e ensinar uma língua nos diversos níveis e contextos, ou seja, a filosofia subjacente às ações que efetivamente ocorrem na sala de aula”. Definição conforme demonstrado na figura 2, abaixo descrita.

Figura 2 – Modelo ampliado da Operação Global de Ensino de Línguas



Fonte: Almeida Filho, 2013, p.36 – edição comemorativa (1 edição em 1993).

Segundo Freitas (2013, p.29), reforçando o pensamento de Almeida Filho (2009), explica porque o professor ensina como ensina e o aluno aprende como aprende é a abordagem. Mas é precisa que ela (a abordagem) transite entre o

implícito e o explícito, que é influenciado pelos fatores internos e externos como vistos na Figura 1. Almeida Filho (1993, p.36), explica que “ainda que sendo responsável por evidenciar as ações dos “ensinantes” e “aprendentes”, é observado que nem sempre o professor e/ou o aprendiz tem consciência do porquê de suas práticas”, que circulam, segundo o autor, entre “o conhecido e o intuitivo.”.

O modelo da Operação Global de Ensino de Línguas, OGEL, segundo Freitas (2013, p.29), ao retratar o universo complexo do ensinar e de aprender línguas, apresenta de acordo com a autora “as materialidades da sala de aula (planejamento, produção de materiais, procedimentos e avaliação)”, que “correspondem às ações diretamente ligadas ao fazer da sala de aula”. Evidencia também, de acordo com Freitas (2013, p.30)

Os objetivos do ensino e aprendizagem, que via de regra, se apoiam nas necessidades, interesses, fantasias e projeções relativas ao aprender e ensinar línguas. Apresenta as competências a serem desenvolvidas na língua-alvo. Indica, ainda, a análise de abordagem como ferramenta capaz de promover reflexões e rupturas necessárias para a evolução da prática e da teoria sobre o ensinar e aprender línguas.

Não é possível explicitar, muitas vezes, o porquê desses acontecimentos porque muitas outras ações estão, por vezes, fora do alcance daquele que ensina e daquele que aprende. As Figuras 3, 4 e 5 abaixo demonstram o que pode interferir e/ou contribuir para o que acontece na sala de aula.

Figura 3 – Abordagem de ensinar do professor

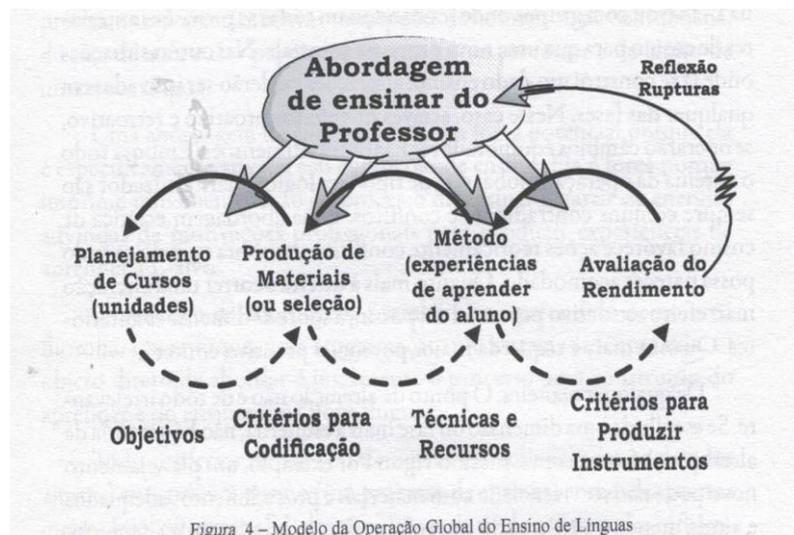
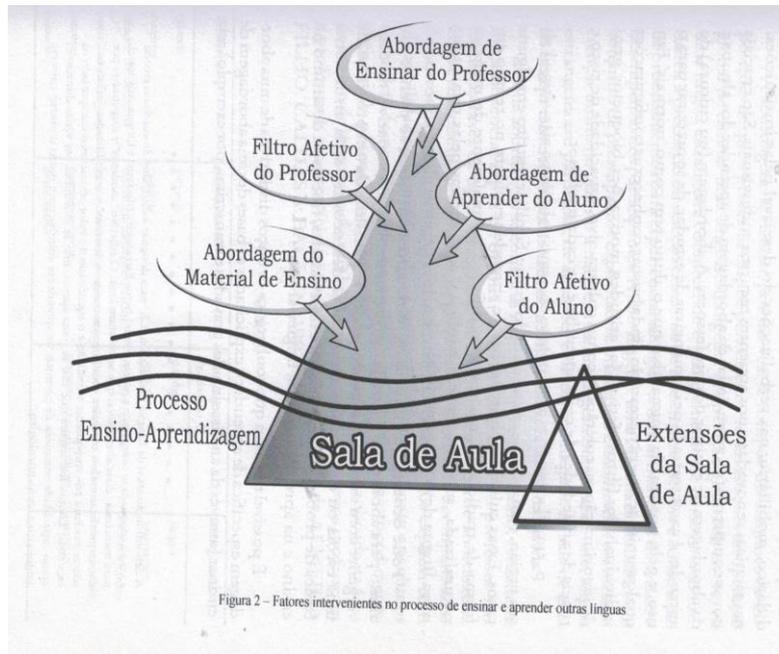


Figura 4 – Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas

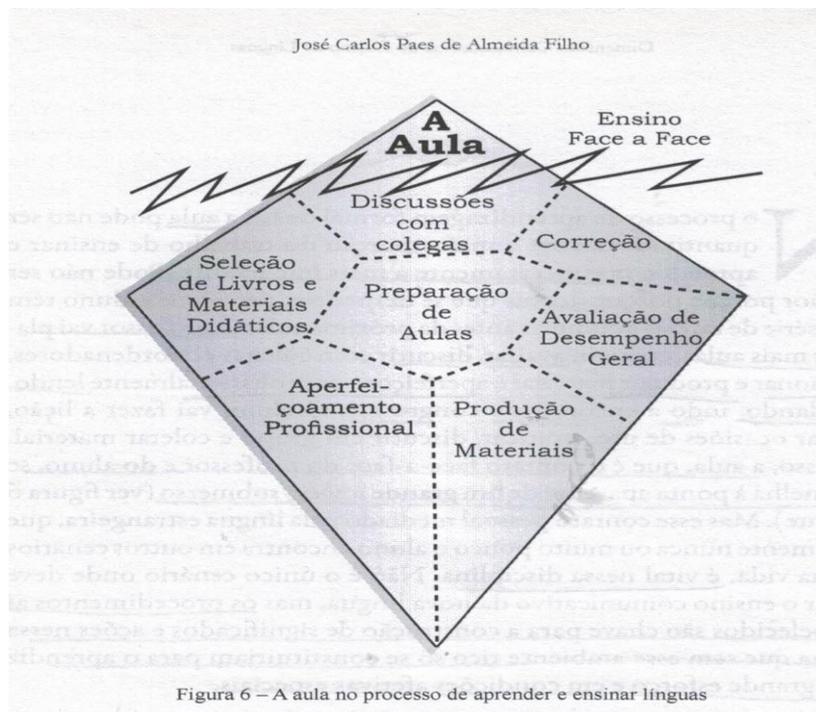
Fonte: Almeida Filho, 2013, p.32 – ed. comemorativa (1 ed. em 1993).

Figura 4 – Sala de aula



Fonte: Almeida Filho, 2013, p.21 – ed. comemorativa (1 ed. em 1993)

Figura 5 – A aula



Fonte: Almeida Filho, 2013, p.32 – ed. comemorativa (1 ed. em 1993).

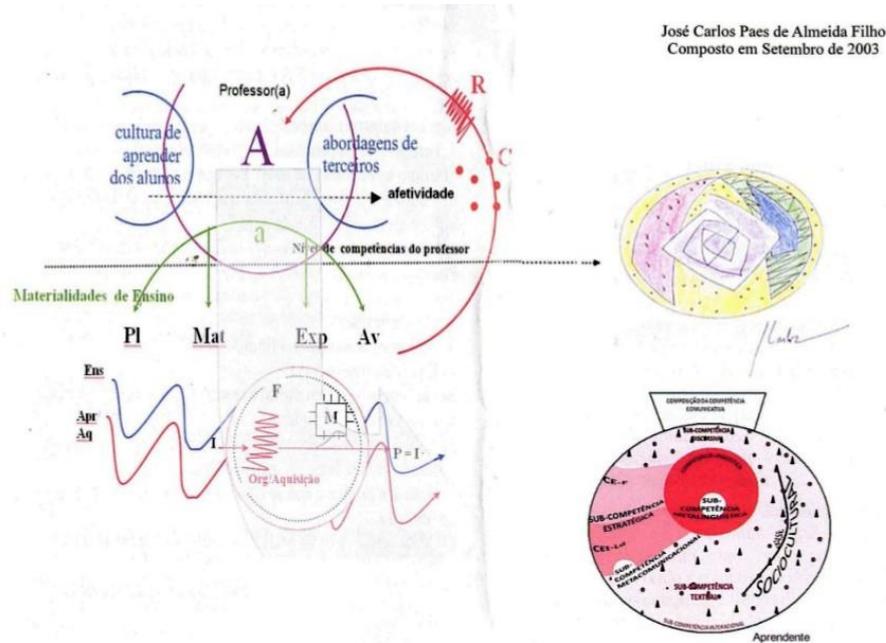
Como visto nessas figuras , o modelo OGEL mostra, segundo Freitas (2013, p.30) que mesmo que a abordagem de ensinar do professor seja o centro do processo de ensino e aprendizagem, “é influenciada fortemente pela abordagem de aprender do aluno e abordagem de terceiros (material didático, demandas das escolas, da família, da sociedade) e de outras que mesmo não estando diretamente envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, o influenciam.”. Nesse cenário, segundo a autora, “a abordagem predominante pode ser tanto a de um agente mais influente e/ou com mais poder como a combinação de diferentes enfoques”.

Savignon (1991 *apud* FREITAS, 2013, p.29) afirma que “os materiais e os métodos envolvidos no ensino/aprendizagem de línguas devem ser definidos e elaborados de forma local para que possa respeitar a cultura regional”. Considerando que muitos agentes interferem no processo, ainda que em níveis diferenciados, em dependência do contexto.

A ideia discutida foi re-elaborada, e proposta, inicialmente, em 1993, e publicada em 2011, tendo como base uma ampliação do modelo apresentado em 2013 que teve a adição de uma nova representação da competência comunicativa em 2010, (que trataremos de maneira mais amíúde mais adiante). Nesse contexto, a abordagem, agora, de acordo com Freitas (2013, p.30), como uma filosofia que rege a validade do aprender-ensinar, movimenta, segundo Almeida Filho (2011, p.23) “o ensino e aprendizagem na prática com um concurso agora de uma capacidade de pensar, decidir e agir”, e essa capacidade de ação , segundo o autor, “é propiciada pela combinação das competências.

Esse novo pensamento é retratado de maneira particular na Figura 6:

Figura 6 – O Grande Processo de Ensino-Aprendizagem de Línguas



Legenda:

PI – Planejamento do curso

Mat – Materiais (seleção e produção)

Exp – Experiências na língua-alvo (método)

Av – Avaliação

Ens - Ensinar

Apr/Aq – Aprendizagem/Aquisição

M – Método

P – Produção

I – Insumo

R – Reflexão com eventuais rupturas

C – Condições do contexto

A – Abordagem

a – ação/arco das materialidades

Fonte: Almeida Filho, 2011, p. 36-37.

Para Almeida Filho (2011, p.36), esse novo modelo ou representação, implica movimento, esse movimento representa as aulas propriamente ditas e a edificação da competência comunicativa. Ele afirma que “o processo de ensino, quando posto em movimento, começa a interagir com o processo de aprendizagem.” Isso, segundo ele, pode resultar tanto na aprendizagem (consciente e temporária), como na aquisição (implícita e duradoura). Segundo Freitas (2013, p.32), toda essa operação quando posta em movimento, “resultará no desenvolvimento, em algum nível, da competência comunicativa”.

Para esta autora, “a composição dessa nova competência comunicativa do ‘aprendente’ é feita por uma base sociocultural e pela competência linguística e envolve também as subcompetências da metalinguística, estratégica, metcomunicacional, discursiva, textual e interacional”.

Freitas (2013, p.33), afirma que “esse novo modelo mantém a perspectiva de que essa operação é permeada pela abordagem de ensinar do professor, pela abordagem de aprender do aluno e de terceiros”, como retratado no modelo de 1993. Contudo, segundo ela, “é observado que no ambiente da sala de aula nem sempre a abordagem predominante é a do professor, ou de um dos agentes isoladamente”, pode ocorrer, de acordo com a autora, “uma combinação “acordada” entre duas deles ou mesmo os três.” Assim, segundo Almeida Filho (2011, p.23), “a configuração de abordagem que vingar irá movimentar o ensino e a aprendizagem.”.

Almeida Filho (2011, p. 24), conclui dizendo que a explicitação para o professor de sua abordagem é

essencial para que esse professor se mova na direção ao teórico/explicito e se distancie do intuitivo/implícito, logo a análise da abordagem se apresenta como um instrumento viável para essa empreitada. Quanto mais tempo a abordagem permanece desconhecida menos a atuação desse educador contribui para a aprendizagem propriamente dita. Ao desenvolver a compreensão sobre suas próprias ações e resultados o professor se distancia das práticas proféticas.

Retomamos a nossa intenção, quando da abertura da seção 2.2 explicitamos que o Sistema Colégio Militar do Brasil tomou para o seu projeto pedagógico para o ensino de língua inglesa o construto “abordagem comunicativa”, no entanto, precisa-se conhecer em termos de definição as duas abordagens que ao longo das últimas décadas regem os métodos de ensino de línguas: abordagem gramatical e a abordagem comunicativa.

Freitas (2013, p.24), chama atenção para o fato de que “passados mais de 50 anos do Artigo de Anthony, ainda nos vemos diante de uma diversidade de métodos que autodenominam abordagens”. Todavia, considerando o que Almeida Filho (1993), nos mostrou quando tratou da abordagem como “uma filosofia que norteia o ensinar e o aprender”, “Os princípios”, que segundo Freitas (2013, p.26) “orientam a construção do programa de ensino e aprendizagem, e não diretamente os métodos e materiais aplicados dentro da sala de aula”, considera que há duas abordagens: a) a gramatical, que tem em seu cerne, a estrutura e, b) a comunicativa, que tem como núcleo, a comunicação (CANALE & SWAIN, 1980, p.2).

Assim sendo temos como definição da abordagem gramatical no GLOSSA (s.d) como

constituída na percepção de língua como sistema de regras, esta filosofia de longuíssima tradição na história do ensino de línguas promove a organização do ensino a partir de uma sequência de pontos que supostamente avança do mais simples para o mais complexo contextualizados em textos e diálogos que ilustram os padrões linguísticos e dão base para exercícios de consolidação das estruturas da língua e do vocabulário. Em algumas das fases por que passou, propunha a tradução e a versão como prática útil da nova língua em estudo. Em outros momentos, essa abordagem propôs o ensino da nova língua mediado pela primeira, a prática automatizante de padrões selecionados e a explicitação de regras para serem memorizadas e aplicadas em exercícios rotinizantes. O dicionário e o livro de gramática são, portanto, instrumentos únicos e valorizados de trabalho. Os aspectos de pronúncia e os de entonação, este último em menor grau, são previstos em alguns métodos dessa abordagem. A relação professor/aluno tende a ser mais vertical, ou seja, o mestre representa autoridade no grupo/classe que controla largamente o processo, iniciando turnos, solicitando produção e corrigindo erros com muita frequência.

Essa abordagem, segundo Freitas (2013, p.24), “é organizada sob o prisma da forma” que inclui aspectos como: fonologia, morfologia, sintaxe e léxico. Enfatiza, conforme Canale & Swain (1980, p.2), “como estas formas podem ser combinadas para resultar em sentenças gramaticalmente corretas”. São exemplos de metodologias que estão de conformidade com a abordagem gramatical os seguintes métodos: gramática e tradução; da leitura e o audiolingual. Embora, de acordo com Freitas (2013, p.24) diferentes, “compartilham da filosofia de ensino da língua pela gramática”.

Já na abordagem comunicativa, o programa é organizado, conforme Canale & Swain (1980, p. 2), “a partir de funções comunicativas”. A ênfase está na forma como a língua pode ser organizada de maneira a possibilitar ao indivíduo usá-la para expressar essas funções comunicativas adequadamente.

Almeida Filho, em 1977, torna-se o protagonista da primeira dissertação de mestrado com o enfoque na “*Abordagem Comunicativa*” concentrada no contexto brasileiro. O movimento “*Comunicativista*”, que propôs a abordagem comunicativa para o ensino de línguas, surgiu no Brasil, no final dos anos setenta. Um marco para esse movimento. Desde então esse estudioso vem se contribuindo para um ensino centrado na comunicação.

Segundo Freitas (2013, p.25), “a abordagem comunicativa não exclui a importância da forma gramatical. Ela aponta para o ensino contextualizado dela, atentando-se aos aspectos do discurso, das normas sociais e das estratégias de aprendizagem”. O GLOSSA (s.d) ratifica esse caminho, quando afirma que:

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

Almeida Filho (1998, p. 8) afirma, que no momento atual “o ensino comunicativo se apresenta com várias faces, as quais poderíamos dispor num contínuo que vai desde o falso comunicativo até o ultra comunicativo ou comunicativo espontaneísta, passando pelo comunicativo funcionalizado, comunicativo inocente e comunicativo progressista”.

Borges (2009, p. 31), afirma que “citar as várias faces dentro do ensino comunicativo de língua, têm-se a impressão de que o autor se refere a abordagens diferentes e não a variantes ou dimensões da abordagem comunicativa”, no entanto, de acordo com a autora, “em conversa com o autor, ele revela que se refere a várias faces de uma mesma abordagem, a *abordagem comunicativa*”.

Segundo Borges, (2009, p.30), “aos aprendizes não são ensinados especificamente as estratégias, as máximas, e os princípios organizacionais que governam o uso comunicativo de língua, mas são esperados a trabalhar, eles mesmos, através de engajadas e extensivas tarefas comunicativas.” Nesse sentido, Celce-Murcia (1997, p.141) corrobora essa ideia quando afirma:

a abordagem comunicativa “envolve instaurar e administrar situações comunicativas naturais na sala de aula (e.g. atuação de papéis, tarefas com resolução de problemas, ou atividades com lacunas de informação), e conduzir os aprendizes à aquisição de habilidades comunicativas casualmente ao perseguirem significado situacional.

O construto “*Competência Comunicativa*” é responsável por promover uma reflexão da língua como comportamento social, colocando ênfase no aprendiz. Para

Freitas (2013, p.23), “a gramática tem sua importância. Entretanto há um entendimento de que o aprendiz percebe a gramática de forma mais significativa quando a relaciona a necessidades e experiências comunicativas”.

De acordo com Crippen & Widdowson (1975, p. 155)

Para saber a língua enquanto um sistema formal, precisamos saber as regras que geram sentenças bem formadas, mas para saber a língua enquanto um significado de interação social, precisamos daquelas convenções de uso que controlam a seleção de sentenças bem formadas, apropriadas para uma situação social particular.

Na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua, que requer atenção, é o *ato comunicativo*, ao invés da frase. A função se sobrepõe à forma, e significado e situações inspiram a planificação didática e a confecção de materiais. *Competência comunicativa* passa ser o objetivo em vez do acúmulo de conhecimento gramatical ou a memorização de formas.

É notório que a abordagem comunicativa representa uma evolução inteligente em direção a um ensino-aprendizado de línguas mais humano e centrado nos interesses do aprendiz. É ela que inspira os métodos hoje mais eficazes. Todavia esses métodos serão menos eficazes se limitarem-se a atividades tipo *role-play* artificializadas em sala de aula. Por outro lado serão mais eficazes se proporcionarem familiarização, construção e aquisição de habilidades comunicativas através de interação humana, de situações reais de comunicação em ambientes multiculturais.

Segundo Freitas (2009, p.25), a abordagem comunicativa “é influenciada pelos estudos de competência comunicativa que aparecem no cenário do ensino de línguas nos anos setenta com a publicação de Hymes (*On Communicative Competence*), em 1971, isso, resultado, segundo ela, “de um descontentamento dos profissionais e pesquisadores com o resultado do processo de ensino e aprendizagem de línguas à época”.

O conceito de competência comunicativa foi discutido inicialmente por Hymes (1971), quando ele discordou da dicotomia apresentada por Chomsky (1965) entre *competência* e *desempenho*. Para Chomsky, competência refere-se à capacidade inata do indivíduo de produzir, compreender e reconhecer a estrutura de toda e cada

frase de uma dada língua. O desempenho, para ele, relaciona-se ao uso, e é determinado pelo contexto no qual o falante da língua-alvo está inserido. Nesse sentido Hymes (1971) fez críticas as teorias que contemplavam esse falante ideal por não considerar o contexto social em que os comunicantes estavam envolvidos. Hymes alegava, contrapondo Chomsky, que a aquisição de língua ocorre dentro de um contexto social, tendo que observar o falante e o ambiente reais e não idealizados. Para Hymes (1972, p.76), “a comunicação é imprevisível e o aprendiz de línguas deve se a habilitar a lidar com esses ambientes de imprevisibilidade.”.

Ao analisar de maneira mais aproximada a teoria de Chomsky (1966), Hymes (1972) sugere quatro formas de reconhecer a competência comunicativa: a) verificar se o enunciado é possível, observando se uma dada ocorrência é gramaticalmente correta; b) se ela é exequível, se em termos de informação pessoal, ela está disponível; c) se é apropriada, se mostra sócio-culturalmente correta e, por último, d) se é realizável, se ela realmente ocorre de forma regular nessa língua.

Hymes lança então, segundo Freitas (2013, p. 27), o termo “Competência Comunicativa”, o que ele definiu como “uma dimensão da competência de uso de uma língua, que oportuniza ao falante transmitir e interpretar mensagens, e negociar significados interpessoalmente, dentro de contextos específicos”. Hymes (1972, p. 78), considera que “a competência comunicativa é composta pelas competências linguística e sociolinguística”.

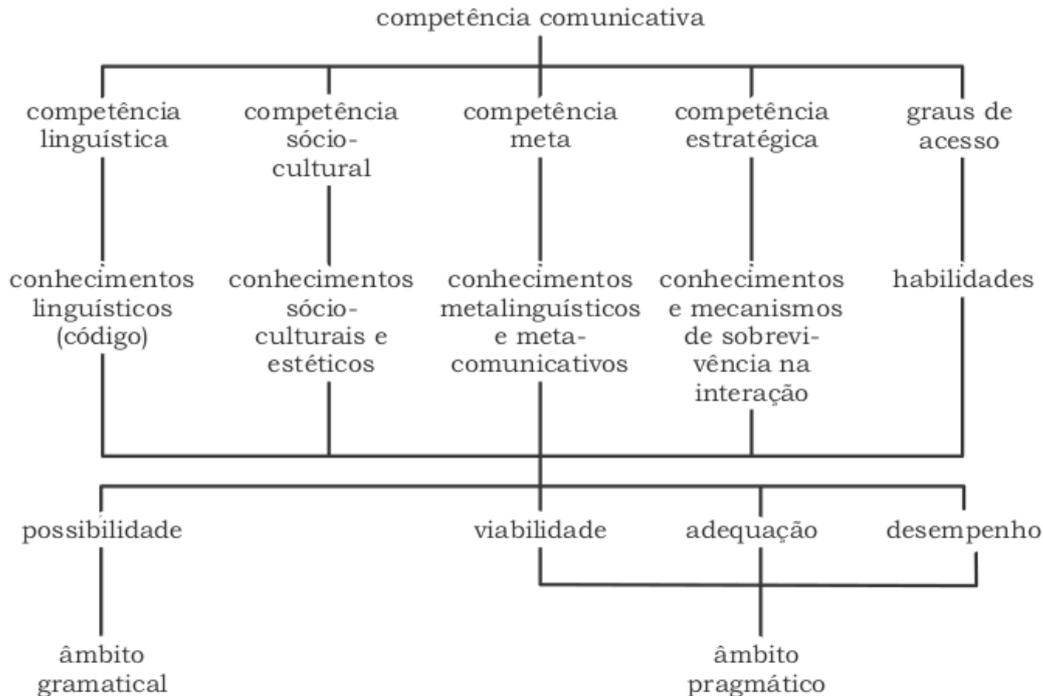
Segundo Freitas (2013, p.28), considerando as afirmações de Hymes, a competência comunicativa “sustenta conhecimento e habilidade linguísticos, incluindo conceitos como aceitação e adequação”. Canale & Swain (1980), nas palavras da autora, sugerem que a competência comunicativa relaciona-se à teoria de ação humana e a outros sistemas de conhecimento. Eles subdividem a competência comunicativa em: competência gramatical, competência sociolinguística, competência estratégica e competência discursiva, que segundo eles, “correspondem respectivamente ao domínio do código; às regras socioculturais de uso e do discurso, às estratégias e à capacidade de combinar formas gramaticais para tecer um texto coeso e coerente”.

No Brasil, segundo Freitas (2013), estudiosos como Alvarenga, 1999; Basso, 2001; Consolo, 2007; Cunha, 2009; Ribeiro, 2009, continuam pesquisando sobre as competências, ora centrando nos professores, ora nos aprendizes.

Almeida Filho (1993, p.9), afirma, acompanhando as ideias referendadas anteriormente, que a comunicação, assim percebida, “não é um mero processo linguístico”: ela demanda, segundo ele, outros conhecimentos associados à cultura e ao contexto social. Assim, para ele, “comunicar-se é uma atividade que apresenta alto grau de imprevisibilidade e criatividade tanto na forma quanto nos sentidos construídos no discurso”.

Em 1993, Almeida Filho apresenta, segundo Freitas (2013, p. 27), uma representação, que engloba os estudos teóricos de Chomsky (1965), Hymes (1972), Canale & Swain (1980), Canale (1983), Tarone (1980) e Widdowson (1989), como demonstrado abaixo na Figura 7:

Figura 7 – Competência Comunicativa



Fonte: Almeida Filho, 1993, p. 9.

Silva (2004, p.13), ao conceituar *competência comunicativa*, utiliza a definição

de Almeida Filho (1997, p. 56) quando este afirma que esta competência “retoma as definições anteriores e as resume de maneira abarcadora e objetiva”. A decisão do autor de englobar as noções de *competência* e *desempenho* sob a expressão *competência comunicativa* é útil na medida em que o lugar que o *desempenho* deve ocupar fica, de uma vez por todas, determinado. Ele define a competência comunicativa como sendo:

um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos distinto do conceito de desempenho comunicativo (HYMES, 1972) mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo.

Ao analisar a Figura 7, Freitas (2013, p.29), conclui que “uma competência comunicativa adequada para os aprendizes requer uma compreensão do contexto sociocultural de uso da língua. Desse modo, “a seleção de materiais e métodos apropriados para o desenvolvimento dessa competência demanda entendimento das diferenças socioculturais nos estilos de aprendizagem locais. E que por conseguinte, de acordo com Savignon (1991, p. 267), “as inovações curriculares apenas serão alcançadas à medida que esses materiais e métodos forem desenvolvidos localmente, com envolvimento dos professores em serviço”. Acrescento a essa ideia, que isso só se tornará real quando professores/coordenadores/escola dedicarem-se ao contínuo aperfeiçoamento profissional, participando de cursos, oficinas, mesas-redondas, especializações e quando houver um engajamento efetivo no sentido de entender os fatores que influenciam o processo de ensino e de aprendizagem bem como estiverem significativamente interessados em entender as ações da sala de aula e promoverem um ensino significativo, envolvendo os aprendizes e se envolvendo também como promotor de uma ambiente de sala de aula que tenha um objetivo de transformação social.

Nesse sentido, a OGEL, ao retratar, segundo Freitas (2013), o universo complexo do ensinar e aprender línguas, como já referendado anteriormente, apresenta as materialidades da sala de aula (planejamento, produção de materiais, procedimentos e avaliação). Retomo esse parágrafo para ratificar e enfatizar que esse modelo se bem conduzido e apresentado poderá implementar

significativamente o ensino de línguas em escolas públicas, em especial no Sistema Colégios Militares, considerando que já há um ambiente propício ao ensino de língua por níveis e sob o “*guarda-chuva*” da abordagem comunicativa.

Por entendermos que todos os processos que permeiam a sala de aula, desde a decisão de qual abordagem será utilizada e em que método se adequará, passando pela escolha de material, definição de como será planejada as aulas e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, e sabendo que tudo isso sofre influência pela abordagem de ensinar do professor e da abordagem de aprender do aluno, e que além disso, todas as ações sofrem influência das crenças que os professores possuem sobre língua, linguagem, ensinar, aprender, planejar aula, sala de aula, método, abordagem, técnica, procedimentos, arranjo de sala de aula. E por conseguinte, por entender que somente reconhecendo essas crenças pode-se delinear o perfil de ensino e de professor que a escola possui é que daremos um tratamento mais específico ao construto “crenças”.

2.3 Crenças

O entendimento das crenças dos professores sobre todos os mecanismos que envolvem o ambiente da sala de aula, contribuirá sobremaneira para análise dos procedimentos dos professores quando em sala, atuando. A importância das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, de acordo com Barcelos (2004, p.112-113) relaciona-se: a) à compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas, seja em termos de se entender quais estratégias utilizam ou como algumas crenças podem contribuir (ou não) para a ansiedade de muitos alunos ao aprender uma língua estrangeira (b) à utilização de diferentes abordagens pelo professor, como a aprendizagem autônoma ou à implementação de diferentes métodos; (c) a compreensão da relação das crenças de professores e alunos que pode prevenir um possível conflito entre eles, atentando-se para maior convergência entre as intenções dos professores e as interpretações dos alunos; e (e) formação de professores: a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática, e entre as crenças de formadores de professores e de professores.

Desse modo, define-se crenças como sendo, segundo Barcelos (2006, p.18):

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

Essa definição ressalta, segundo a autora, “uma maneira mais recente de se conceituar e definir crenças”, e leva em consideração o trabalho de vários pesquisadores⁴.

Para Barcelos (2006, p.19-20), a visão atual das crenças as caracteriza como:

- Dinâmicas: ao contrário do que se pensava – que as crenças eram estáticas –, a visão sociocultural das crenças, conforme Dufva (2003, p.143) as mostra como mudando através do tempo ou até mesmo em uma mesma situação. Isso não significa, entretanto, segundo ele, que as crenças são geradas imediatamente. Elas são sempre ancoradas em algo – “incidentes do passado, pessoas que foram significativas, assuntos que lemos ou ouvimos na mídia ou opiniões de nossos professores na escola”. Apesar de serem dinâmicas, pelo seu caráter paradoxal, as crenças, ao mesmo tempo, podem se constituir em obstáculos para mudança, como será discutido mais adiante.
- Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente: A visão mais recente, sinaliza para modificação, desenvolvimento e ressignificação de crenças à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e somos, ao mesmo tempo, modificados por elas. As crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais;
- Experienciais: as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências. Para os estudiosos da cognição, “todos os processos cognitivos, assim como a linguagem, nascem da natureza contextual da existência humana;
- Mediadas: sob essa perspectiva mais atual e sociocultural, as crenças são caracterizadas como instrumentos de mediação usados para regular a

⁴ Tais quais Kalaja, 1995; Kalaja e Barcelos, 2003; Barcelos, 2000, 2001, 2004 e 2006; Richardson, 1996; Borg, 2003.

aprendizagem e a solução de problemas.

- Paradoxais e contraditórias: as crenças são “sociais, mas também individuais e únicas; são compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes”
- Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa: apesar de se constituírem em forte influência do comportamento ou da ação, nem sempre agimos de acordo com nossas crenças.
- Não tão facilmente distintas do conhecimento: para teóricos como Woods (2003, p. 226-227), “as crenças não se separam facilmente de outros aspectos como conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem”.

A pertinência em conceituar “crenças”, bem como entender quais os tipos de crenças que permeiam o imaginário ou o real dos professores de línguas, se concretiza na percepção que somente no reconhecimento de suas crenças é que os professores podem mudar, verificando que suas crenças podem, se não alinhadas com o processo de ensino e aprendizagem e à abordagem proposta pela instituição na qual ele se insere, isso impactará consideravelmente no resultado da aprendizagem/aquisição do aluno.

Almeida Filho (1993, p.13)) atenta para a importância do contexto. Para ele, a mudança implica ver os casos particulares em que se encontram professores e alunos e suas cognições. Segundo o autor

para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais. São cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores.

Para Almeida Filho (1993, p.18), “mudança de fato na abordagem só ocorrerá nas rupturas (após reflexões e estudo) com as concepções mantidas quanto à linguagem, a aprender e ensinar a L-alvo, ou seja, dentro da abordagem de ensino dos professores”. Em outras palavras, Segundo Barcelos (2007, p.117) sem uma mudança das crenças dos professores, as mudanças feitas nas outras fases da operação global (planejamento, produção de materiais, avaliação) serão apenas transições superficiais.

Não trataremos aqui da natureza das crenças, ou dos fatores que influenciam na mudanças das crenças. A ideia ao tratar desse construto foi a de mostrar como crenças arraigadas interferem no processo de aprendizagem de línguas, que por conseguinte, guia a abordagem de ensinar do professor.

Neste capítulo tratamos da base teórica que dá a força motriz à pesquisa. Demos um tratamento especial às definições de método, abordagem e técnica, considerando o artigo de Anthony (1963), caminhamos pelo modelo de Operação Global de Ensino de Línguas, proposto por Almeida Filho (1993), apresentamos os conceitos de abordagem, abordagem gramatical e abordagem comunicativa apresentada pelo GLOSSA (s.d), chegamos à Hymes (1971), com a introdução do conceito de Competência Comunicativa e chegamos até a definição de crenças, apresentado por Barcelos (2006). Todas essas contribuições, plantam o cimento que vai dar sustentabilidade à proposta metodológica desta pesquisa para futuramente proceder a análise dos dados e documentos que a posteriori serão apresentados.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

“A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto não pode e nem deve ser uma profissão meramente técnica de ‘especialistas infalíveis’ que transmitem unicamente ‘conhecimentos acadêmicos’”

Imbernon (2000, p. 29)

Pensar em como conduzir a metodologia na pesquisa que apresenta como título, “RECONHECENDO O RISCO PELO AVERSO DO BORDADO: FILOSOFIA DE ENSINAR LÍNGUAS NO SISTEMA COLÉGIOS MILITARES DO BRASIL”, perpassa muitos caminhos, algumas incertezas e possíveis confirmações. A opção

metodológica pela pesquisa qualitativa, por si só, já indica algumas escolhas, dentre elas, podem-se destacar a preocupação com o social e a valorização das vozes das minorias, como propõe Moita Lopes (2001).

No bojo da pesquisa qualitativa optei pelo estudo de caso de caráter documental, que também já sinaliza alguns caminhos. Essa opção justifica-se pelo fato de envolver uma série de documentos que norteiam o ensino de Língua Inglesa no Sistema Colégio Militar do Brasil e, por conseguinte, uma necessidade de entender como esses documentos permeiam a prática docente no seu dia-a-dia e seu resultado em sala de aula.

Sob a perspectiva da ética na pesquisa, entende-se a necessidade de prover retorno para a instituição pesquisada, visto que, no envolvimento inevitável entre o pesquisador, a instituição e o objeto pesquisado, o resultado final pode ser aproveitado de diversas formas, inclusive utilitária, ou simplesmente, de acordo com o entendimento da instituição pesquisada, pode ser desconsiderado. Em termos éticos, entretanto, não cabe ao pesquisador essa decisão.

Tomou-se como aporte teórico para a construção deste capítulo, fundamentalmente, as contribuições de Chizzotti (2013), Moita Lopes (2003), Uwe Flick (2002), Pedro Demo (2001), o que não obliterou o diálogo com outros autores.

Esses parâmetros metodológicos foram trilhas para a construção de uma pesquisa a partir das perguntas indutoras abaixo relacionadas: Nesse sentido, busca-se atingir o seguinte objetivo: analisar o Sistema Colégios Militares do Brasil, sua implantação, seus planos curriculares específicos para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira e abordagem de ensino proposta para o aprendizado deste idioma, mais especificamente no Colégio Militar de Brasília. Para isso duas perguntas de pesquisa orientaram este trabalho, a saber:

- a. Em que consiste filosoficamente o ensino de línguas no Sistema Colégio Militar do Brasil?
- b. Em que base se reconhece uma política de ensino de línguas para o SCMB?

3.1 A natureza da pesquisa

Para condução deste estudo defini como base metodológica a pesquisa de base qualitativa com nuances etnográficas, centrado em um estudo de caso de caráter documental. Discorrerei mais a respeito do conceito de cada uma das propostas do caminho escolhido bem como justificarei essa opção. A pesquisa qualitativa como metodologia do estudo em pauta, tem um papel essencial por considerar as relações cotidianas e as vidas que se tocam. Flick (2009, p. 20) afirma que “a mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais”. Desse modo, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, ou seja, “a subjetividade do pesquisador e dos participantes tornam-se parte do processo de pesquisa”.

3.1.1 A pesquisa Qualitativa

Lüdke e André (1986) reforçam a ideia de que “a pesquisa qualitativa é tomada por uma dimensão complexa, subjetiva e mutável”, há neste tipo de pesquisa “uma fluidez dinâmica que leva a subjetividade como algo intrínseco do ser humano, da humanidade, e por consequência da própria pesquisa e suas características”. É devido a essa dinâmica e fluidez que “a pesquisa qualitativa é considerada um método mais voltado para os campos da antropologia e da sociologia, visto que esse método se preocupa em estudar os comportamentos do ser humano em contextos onde esses comportamentos ocorrem de forma natural” (CHIZZOTTI, 2006, p.28). Desse modo, o mesmo autor afirma que “a pesquisa qualitativa recobre um campo transdisciplinar”. Segundo ele, ainda, “essa pesquisa envolve as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise derivada do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo”. Chizzotti (2006, p.29), vai além, quando afirma que a pesquisa qualitativa “adota multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e procura tanto encontrar sentido nesse

fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele”. Nesse concepção reside a complexidade e ao mesmo tempo a simplicidade da pesquisa qualitativa.

Para Denzin e Lincoln (2006, p 17) a pesquisa qualitativa é em si mesma um campo de investigação. Ela perpassa por campos, disciplinas e temas. Ao considerar esse ponto, os autores afirmam que “a pesquisa qualitativa é uma atividade que localiza o observador no mundo”. Ressaltam ainda, que esse tipo de pesquisa “consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativistas que dão visibilidade ao mundo”. Denzin e Lincoln (2006) concluem dizendo ainda que as práticas materiais interpretativas transformam o mundo em uma série de representações”.

Para muitos autores a pesquisa qualitativa supõe uma abordagem naturalística, interpretativista, indicando os pesquisadores estudam as “coisas” em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem, conforme dito por Denzin e Lincoln (2006). Eles afirmam ainda que

a pesquisa qualitativa envolve o estudo de uso e a coleta de uma variedade de materiais tais como: estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevista, artefatos, textos e produção culturais, elementos esses que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida do indivíduo, por isso a possibilidade de se utilizar uma ampla variedade de práticas interpretativistas interligadas, com o intuito de sempre conseguir compreender melhor o assunto desejado. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 18).

De acordo com Moura Filho (2010, p. 8) a pesquisa qualitativa é “aquela que enfatiza a realidade socialmente construída, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, além das restrições circunstanciais que moldam a pesquisa”. Para ele “o enfoque qualitativo é fenomenológico, indutivo, descritivo, holístico, assumindo uma realidade dinâmica”. Já Chizzotti (2006, p. 28), afirma que o termo qualitativo “implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Esse autor afirma ainda que:

o pesquisador passa a assumir uma posição empática com o ambiente, as pessoas e os problemas que aborda confiante de que a descrição dos problemas identificados é, também, o meio tanto de revelação quanto a solução desses problemas sociais. (CHIZZOTTI, 2006, p. 51-52).

Flick (2009, p.20), afirma que a pesquisa qualitativa é “de particular relevância aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida. Segundo ele, “as expressões chaves para essa pluralização são a nova obscuridade”, a crescente “individualização das formas de vida e dos padrões biográficos” sugerido por Beck (1992, p.20) e a dissolução de “velhas” desigualdades sociais nas novas diversidades de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. Para Flick (2009, p. 20), essa pluralização “exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”.

Desse modo, sabendo que a pesquisa qualitativa, conforme Flick (2009, p.37) “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais” e que “parte das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”, percebo a escolha por esse tipo de pesquisa completamente viável e consistente em relação aos pressupostos ao plano de estudo proposto, ao local da pesquisa, ao tema a ser estudado e compartilhado, assim como a escolha dos métodos a serem utilizados na coleta de dados. Penso que, por tratar de aspectos sociais que invariavelmente surgirão ao longo do estudo, a escolha pela pesquisa qualitativa está pertinente com todas as ações tomadas para o entendimento e condução do objeto de estudo.

3.1.2 Nuanças da Etnografia

Como posto na introdução deste capítulo, a etnografia não se configura como mola central da pesquisa, no entanto a sua presença se faz necessária para que sejam explicados alguns detalhes que perpassam ao longo desse estudo. Assim, procurei o diálogo com alguns autores para poder entender como a etnografia se coloca nos trabalhos de pesquisa.

Angrosino (2007, p. 16), afirma que “Etnografia significa literalmente a descrição de um povo”. Ele frisa que “é importante entender que a etnografia lida com gente no sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos. Assim, é uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades”. De acordo com Flick (2009, p. 120), a

etnografia é uma estratégia de pesquisa um tanto abrangente e complexa, baseada originalmente na participação e na observação em campos abertos e instituições. Hammersley e Atkinson (1995, p. 23) no trato de possibilidades de planejar a pesquisa etnográfica chamam atenção para o “o fato de que esse tipo de pesquisa não pode ser programado, como confirma a leitura de qualquer das principais biografias de pesquisadores atualmente disponíveis. Mais do que isso, toda pesquisa é uma questão de simplesmente seguir regras metodológicas”.

Angrosino (2007) demonstra que a etnografia pode assumir uma série de perspectivas teóricas como pontos de partida. Na maioria dos casos, contudo, está interessada em analisar a formação de situações sociais participando dos processos relevantes e observando como eles se desdobram.

A etnografia, de acordo com Angrosino (2007, p.56), por ter um amplo escopo, “associa-se a uma grande variedade de orientações teóricas: funcionalismo, interacionismo simbólico, feminismo, marxismo, etnometodologia, teoria crítica, estudos culturais e pós-mordenismo”.

Erickson, (1987), afirma que, em educação escolar, a etnografia tem como característica principal preocupar-se com todo o contexto social da sala de aula e com o que pensam os participantes desse contexto sobre o que nele acontece.

Chizzotti (2006, p. 63) apresenta como pressuposto fundamental da pesquisa do tipo etnográfica a “interação direta com pessoas na sua vida cotidiana”. Segundo ele, a etnografia propicia a compreensão sobre as “concepções, práticas, motivações, comportamentos e procedimentos do grupo de pessoas escolhido para a pesquisa, bem como sobre os significados que tal população atribui a essas práticas”. É uma pesquisa caracterizada pela descrição ou reconstrução dos contextos sociais, “originários de pequenos grupos, que visa viabilizar o “registro detalhado de fenômenos singulares”, de práticas culturais, como crenças, revelando comportamentos, interpretando significados e “as ocorrências nas interações sociais entre os membros do grupo em estudo”, como um grupo de alunos em uma sala de aula, uma escola ou a comunidade no entorno de uma escola, por exemplo.

Para Chizzotti (2006), o pesquisador ao realizar esse tipo de pesquisa deve “permanecer em campo”, deve, frequentar, conviver com o grupo escolhido e isso deve ocorrer em um longo período de tempo.

Para esse autor, há uma variedade de estratégias e diversidades de técnica para a coleta desses dados, tais como entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, bem como registro escrito ou visual. Chizzotti (2006, p. 65) enfatiza que o texto desse tipo de pesquisa demanda uma “descrição detalhada e extensiva de comportamentos situados, inferida de observações” para apresentar um entendimento integral do que foi observado, o grupo e suas práticas, o contexto, “descrevendo os comportamentos em seu ambiente, extraíndo as estruturas reveladoras de significado do fenômeno estudado”.

Considerando os conceitos apresentados, tem-se a consciência de que um estudo com nuances etnográficas propõe um mergulho mais adequado para um entendimento mais profundo de toda a situação todavia isso nem sempre é possível, desse modo afirma-se que a pesquisa em tela tem um encontro com etnografia, ainda que não seja de uma forma profunda visto que o tempo previsto para esse estudo não privilegia uma análise mais completa e longa dos atores envolvidos nem da instituição em que a pesquisa encontra lugar e que a proposta mais efetiva desse estudo está centrada no estudo de caso de caráter documental.

3.1.3 O estudo de caso

Para realização deste estudo, utilizei, como instrumento essencial ao entendimento do objeto de pesquisa e como análise da situação, ou como coleta de dado, a metodologia “estudo de caso”. De acordo com os escritos de Moura Filho (2002, p.106), “desde o final da década de 1940, o estudo de caso tem sido amplamente utilizado nas pesquisas em Ciências Sociais, especialmente Antropologia, Sociologia, Ciência Política, História, Geografia e Economia”. Faltis (*apud* MOURA FILHO 2002, p.106) afirma que o pesquisador nas áreas de Linguagem e Educação adotaram, a partir do anos 1970, tal método em suas investigações”.

Para Moura Filho (2002, p. 106), o estudo de caso “compreende uma investigação detalhada de um objeto ou fenômeno e de suas relações com o contexto no qual está inserido”. Segundo esse autor, “no caso das pesquisas educacionais, um estudo de caso pode tanto ser simples quanto complexo e envolver um único aluno, uma turma da escola, todas as turmas da escola e, até mesmo, o processo de mobilização da comunidade escolar com vistas à melhoria de processos de ensino-aprendizagem”, ou a opção de ensino de línguas desta escola.

De acordo com Chizzotti (2006, p. 135), alguns autores não consideram o estudo de caso uma metodologia ou uma “escolha metodológica”, mas “um objeto definido pelo interesse em casos individuais e não pelo método de pesquisa usado”.

Chizzotti (2006, p. 135) afirma, então, considerando a afirmação acima, que independente da controvérsia gerada por alguns autores quanto à sua categorização, o estudo de caso é realizado pela

Coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer porque elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados.

Moura Filho (2002, p. 107), afirma que o estudo de caso pode ser de orientação qualitativa, quantitativa ou envolver aspectos dessas duas tradições de pesquisa”. Considerando a definição de pesquisa qualitativa já exaustivamente tratada alhures, conclui-se que o estudo em processo se deu por orientação dos princípios qualitativos. Reforçando as nuances de uma pesquisa qualitativa, Moura Filho (2002, p. 107), corrobora o pensamento de Merriam (1998, p.217) ao afirmar que o estudo de caso qualitativo apresenta as seguintes características:

- a) particularista, porque se volta para uma determinada situação, acontecimento, programa ou fenômeno;
- b) descritivo, porque realiza uma descrição acurada do fenômeno em estudo;
- c) heurístico, porque conduz ao entendimento do fenômeno que está em estudo;
- d) indutivo, porque a maioria desses estudos tem como fundamento o raciocínio indutivo;

e) holístico, porque tem em conta a realidade de sua globalidade. É dada importância maior aos processos do que aos produtos, à compreensão e à interpretação.

Moura Filho, continuando sua análise sobre estudo de caso, seguindo o pensamento de Stake (1994, p.244), afirma que, “em um processo de investigação de estudo de caso, o pesquisador deve assumir os seguintes tópicos como os mais significativos sob a responsabilidade dele”:

- a) delimitar o caso, conceituando o objeto de estudo;
- b) selecionar os fenômenos, temas ou pontos importantes – ou seja, as perguntas de pesquisa – para enfatizá-los;
- c) procurar padrões de dados para desenvolver conclusões;
- d) triangular observações significativas e bases para interpretação;
- e) selecionar interpretações alternativas para dedicar-se a elas;
- f) desenvolver asserções ou generalizações sobre o caso.

Stake (1994, p.244) indica, ainda, algumas opções de estilo consideradas como as mais importantes a serem observadas pelo pesquisador:

- a) quanto tempo utilizar para transformar o relatório em uma história;
- b) até que ponto deve-se comparar o estudo que se faz com outros estudos de caso;
- c) até que ponto deve-se formalizar as generalizações ou deixar essa tarefa para o(a)s leitor(a)s;
- d) até que ponto deve-se salientar, no relatório do estudo de caso, uma descrição do(a) pesquisador(a) como participante da pesquisa.

Moura Filho (2002, p.109) afirma que “os relatos de estudo de caso proporcionam aos seus leitores a chamada Aprendizagem Vicária”. Esse autor, continua dizendo que “algumas descrições e asserções são assimiladas por esses leitores, que, ao se identificarem com as experiências relatadas, as introjetam como experiências que eles já vivenciaram ou poderão vir a vivenciá-las, a partir de uma identificação dos dados do estudo com suas experiências pessoais”. Esse processo de aderência do leitor ao estudo de caso foi denominado, segundo Stake (1994, p.239) “Generalização Naturalística”.

É essa generalização naturalística, segundo Moura Filho (2002, p. 109) “que mobilizará o(a) leitor(a) a fazer generalizações e, partindo dessas generalizações, desenvolver novas ideias, conferir novos significados, alcançar novas compreensões

sobre seu processo de aprendizagem”.

Moura Filho (2002, p. 110), afirma ainda, que, segundo Stake (1994 p.236), a denominação estudo de caso é enfatizada por alguns pesquisadores porque ela atrai a atenção para a pergunta “o que especificamente pode ser aprendido pelo contato com um único caso?”.

O estudo de caso leva em consideração o conhecimento do particular e o interesse do pesquisador, quando escolhe uma certa unidade, é entendê-la como unidade. É dito que esse fato não oblitera que o pesquisador “esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade de ação”. (ANDRÉ *apud* MOURA FILHO, 2002, p. 110)

O estudo de caso desenvolve-se, segundo Moura Filho (2002, p. 111), em três fases: a) aberta ou exploratória; b) delimitação do estudo, considerada a fase mais sistemática em termos de coleta de dados”; e, c) a análise e a interpretação sistemática dos dados e a elaboração do relatório.

Há, segundo Bogdan & Biklen (*apud* MOURA FILHO, 2002, p. 111), vários tipos de estudo de caso. Esses autores evidenciam os seguintes:

a) histórico-organizacional – esta modalidade volta-se para o estudo de uma organização; b) observacional – neste estudo de caso, a técnica de coleta de dados mais importante é a observação participante. O centro do estudo de caso observacional, segundo Moura Filho (2002, p. 111), pode ser a totalidade de uma organização quanto alguns aspectos dela”; c) história de vida – aqui o pesquisador realiza longas entrevistas com um participante, com o propósito de coletar uma narrativa em primeira pessoa. Estas entrevistas, de acordo com Moura Filho (2002, p. 112), buscam reunir dados relativos a um determinado período da vida da pessoa, tal como a adolescência e o início da vida escolar, por exemplo”. d) documental – neste tipo de investigação, Moura Filho (2002, p. 112) afirma que “as fotografias, os vídeos, os filmes, os apontamentos, as cartas, os diários e os registros de casos clínicos são utilizados como fontes de informações suplementares”.

O estudo de caso, após passarmos por tantos autores e definições, é de acordo com Chizzotti (2006, p.135) uma “busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos”, selecionados e transformados em “casos”.

Pela pesquisa do tipo estudo de caso de uma instituição específica como a escola, por exemplo, é possível abranger, de acordo com Chizzotti (2006, p.135), o

estudo sobre o “seu desenvolvimento ao longo de um período, o desempenho de setores, a situação de unidades”, seja a sala de aula, a direção, a coordenação, a supervisão escolar, os professores, - “o estágio de uma atividade específica, o processo de comunicação ou de decisão, como operam os setores ou os diversos agentes”.

O estudo de caso, de acordo com Chizzotti (2006, p.135) não visa “generalizações, mas um caso pode revelar realidades universais, porque, guardadas as peculiaridades, nenhum caos é um fato isolado” posto que faz parte de um todo, de um contexto dentro de um outro contexto. O estudo de caso, segundo Chizzotti (2006, p.136), pode contemplar quatro partes divididas entre a escolha dos casos e negociação com as pessoas implicadas para o acesso aos componentes de estudo; o trabalho de campo; a organização e a redação do relatório”.

Os objetivos estabelecidos para o estudo de caso precisam estar bem definidos para que se possa conduzir as questões a serem investigadas, a fim de evitar a coleta de dados desnecessários. Esse processo de coleta de dados e das informações deve ser instigado e conduzida pelo recolhimento e pela análise de “dados singulares a fim de desenvolver um modelo descritivo que englobe todas as instâncias do fenômeno e autorize a apresentar, didaticamente, as lições apreendidas ou as descobertas feitas a partir do caso estudado” (CHIZZOTTI, 2006, p.139).

Assim, considerando o local da pesquisa, Colégio Militar de Brasília, e todos os agentes que envolvem o espaço estudado, entende-se que a opção metodológica do estudo de caso se aplicou claramente ao modelo sugerido pela pesquisa por ter delimitado o estudo à análise dos documentos que dão sustentação e suporte à abordagem e metodologia de ensino de língua inglesa no SCMB.

3.1.4 O Estudo de caso de caráter documental

Para esta pesquisa, definiu-se como fio condutor metodológico o estudo de caso documental, já explicitado anteriormente.

3.1.4.1 Análise documental

Segundo Moura Filho (2002, p.126), “o pesquisador pode utilizar-se de vários tipos de documentos que o auxiliará a responder as perguntas de pesquisa”. Nesse sentido, André (1995, p.28), afirma que “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”. O que Hammersley & Atkinson (1983, p. 129) complementam quando dizem que “há uma vasta gama de documentos que pode ser de alguma relevância ao trabalho do pesquisador, independentemente do caráter formal ou informal deles”.

Segundo estes autores (1983, p. 142-143), a existência e a relevância dos documentos dotam o pesquisador de um rico grupo de tópicos de análise e de uma valiosa fonte de informações. Esses tópicos incluem, de forma não-exaustiva, as seguintes perguntas:

- como os documentos são escritos?;
- como eles são lidos?;
- quem os escreveu?;
- quem os lê?;
- com que propósitos eles são lidos?;
- em que ocasiões eles são lidos?;
- quais as consequências da leitura deles?;
- o que está registrado?;
- o que foi omitido?;
- o que é presumido?;
- o que o autor presume sobre o leitor?;
- o que os leitores precisam saber a fim de que o documento faça sentido para eles?.

Integram o *corpus* desta pesquisa, na condição de documentos, toda a carga documental que dá o alicerce formal para os procedimentos que conduzem o ensino de línguas, em especial o ensino de língua inglesa do Sistema Colégios Militares do

Brasil (SCMB), mais especificamente, do Colégio Militar de Brasília (CMB), cedidos à esta pesquisadora pela Divisão de Ensino, Supervisão Escolar, Seção de Ensino “F” e Seção Técnica de Ensino, todos do Colégio Militar de Brasília.

3.1.4.2 *Análise de conteúdo*

Para condução da análise dos dados fiz o uso da análise dos documentos que norteiam o ensino de línguas no SCMB, em especial, o ofício que criou o sistema de ensino por níveis de proficiência linguística; os Planos de Disciplinas (PLADIS) e os Planos de Estudos (PLAEST). Alguns outros que dão suporte aos documentos citados: Plano Geral de Ensino (PGE) e Guia do Docente. Para análise desses documentos, utilizarei as orientações de Bardin (2011).

De acordo com Lawrence Bardin (2011, p. 48) a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”. Para essa autora, a análise de conteúdo possui duas funções (p. 35) que na prática podem ou não dissociar-se:

- a. Uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão para descoberta. É a análise do conteúdo “para ver o que dá”.
- b. Uma função de “administração da prova”: Hipóteses sob a forma de questões ou afirmações provisórias que servem de diretrizes e, que apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação. É a análise de conteúdo “para servir de prova”.

Para Bardin (2011, p. 44), a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). Segundo a autora (p. 45), “tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas”. O analista, segunda a autora, tira

partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio. Para ela,

tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra. (BARDIN, 2011, p.46)

Ainda considerando as orientações de Bardin (2011), as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) A pré-análise; 2) A exploração do material e; 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Bardin (2011, p.124), afirma que “durante a pré-análise, busca-se a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentam a interpretação final.” Esses três fatores, de acordo com a autora, “não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica”. Ela exemplifica, dizendo que “a escolha dos documentos depende dos objetivos”, ou, inversamente, “o objetivo só é possível em função dos documentos disponíveis; os indicadores serão construídos em função das hipóteses,” ou, pelo contrário, “as hipóteses serão criadas na presença de certos índices, ou seja, a pré-análise tem por objetivo a organização do conteúdo” (BARDIN, 2011, p. 125).

3.2 A ética na pesquisa

Antes de iniciar a discussão sobre a ética na pesquisa, trago duas definições apresentadas por Celani (2005), em seu texto “Questões de Ética em Linguística Aplicada”. Apresento essas duas vertentes por considerar que elas são importantes para o tema em discussão.

No dicionário Aurélio (1991), referido pela autora (2005, p.105), o conceito de ética é colocado como “o estudo dos juízos de apreciação referentes à conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal, seja

relativamente a determinada sociedade, seja de modo absoluto”. O mesmo dicionário conceitua valores como sendo “normas, princípios ou padrões sociais aceitos ou mantidos por indivíduo, classe, sociedade”.

A referida autora reforça esses conceitos ao citar outra definição para o termo ética, agora em Houaiss (2001), em que ética é vista como “parte da filosofia responsável pela investigação dos princípios que motivam, distorcem, disciplinam ou orientam o comportamento humano, refletindo especialmente a respeito da essência das normas, valores, prescrições e exortações presentes em qualquer realidade social”.

Ainda no mesmo artigo, Celani (2005, p.106) diz ser possível reduzir os paradigmas de pesquisa nas áreas de Linguística Aplicada, Educação e Ciências Sociais em dois: o positivista e o qualitativo. O primeiro, que segundo ela, esteve presente por décadas e “utilizava na área de ciências humanas os pressupostos e os procedimentos da pesquisa nas ciências exatas, os mesmos padrões de busca de objetividade e do suposto rigor da linguagem ‘científica’ nos relatos dos resultados”. Por outro lado, o paradigma qualitativo, é retratado “particularmente quando de natureza interpretativista, nos remete ao campo da hermenêutica, no qual a questão da intersubjetividade é bastante forte”.

Celani (2005, p.106), segue afirmando que os dois paradigmas possuem aspectos comuns, seja “no que diz respeito a objetivos gerais, valores fundamentais, quer no que se refere ao uso do poder e a códigos de conduta. Segundo ela, “ambos os paradigmas se preocupam com a produção do conhecimento, com a compreensão dos significados, com a qualidade dos dados; ambos têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder”.

Celani (2005, p. 106) afirma que nos dois paradigmas “há uma preocupação com o estabelecimento de códigos de conduta”. A pretensão é evitar, segundo ela, “os danos e prejuízos para os participantes de pesquisas, para os próprios pesquisadores, para a profissão e para a sociedade em geral”. Para ela é importante que “as pessoas não sejam expostas indevidamente. Elas devem se sentir seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana”. No tocante ao pesquisador, para a sociedade e para a profissão, a autora afirma categoricamente

que “pode haver danos e prejuízos para os pesquisadores, em suas interações com os colegas, com alunos de pós-graduação e com jovens iniciantes de iniciação científica”.

A autora afirma ainda (2005, p.107) que “para a profissão e para a sociedade em geral, a perda de confiança na pesquisa e nos pesquisadores pode representar danos irreparáveis”. Moraes⁵ (1995) afirma que os procedimentos não éticos “podem ser reduzidos a duas categorias: má conduta e fraude”. Ele exemplifica má conduta como: “não arquivar os dados, não aceitar avaliações, encomendar dados estatísticos, explorar subalternos, publicar precocemente, fazer mau uso de verbas, tratar mal a amostra, provocar medo, fazer retaliação política, indicar co-autoria inapropriada, preocupar-se mais com a quantidade do que com a qualidade”, entre outros. No tocante a fraude, Moraes (1995) caracteriza “plagiar, falsificar dados e inventar resultados”.

Ao tratar especificamente de ética na pesquisa qualitativa, Celani (2005, p.107) cita três questões fundamentais: “relações assimétricas de poder; o papel dos participantes e a responsabilidade social. Para ela, referendando Denzin & Lincoln, (1998), “a dificuldade de pré estabelecer perguntas e participantes exige uma reflexão maior e um monitoramento constante”. Afirma ainda que “a proteção dos participantes é essencial”. Segundo os autores citados por ela, é “indispensável que haja o consentimento informado, esclarecido, na forma de diálogo contínuo e reafirmação de consentimento ao longo da pesquisa”. Portanto, para os autores, a preocupação do pesquisador “deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades”. Os autores continuam chamando atenção para a importância do tema em que questão ao afirmar que “quem toma decisões do ponto de vista epistemológico, e também do ponto de vista dos procedimentos a serem adotados é o pesquisador”.

Flick (2009, p.51) ao lidar com o tema, afirma que “os princípios da ética de pesquisa postulam que os pesquisadores evitem causar danos aos participantes envolvidos no processo por meio do respeito e da consideração por seus interesses

⁵ Flávio Fava de Moraes, na época diretor científico da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em seminário organizado pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, na PUC-SP.

e necessidades”. O autor considera ainda que “esses códigos de ética exigem que a pesquisa esteja baseada no consentimento informado”, ou seja, os participantes da pesquisa precisam concordar em participar da pesquisa com base na informação fornecida pelo pesquisador. Gibbs (2002, p.23) ressalta que “as questões éticas influenciam a pesquisa qualitativa como em qualquer outra pesquisa, mas afetam mais as etapas do planejamento e coleta de dados”.

É preciso, segundo Gibbs (2002, p.23), “algum esforço para proteger a identidade das pessoas envolvidas em nossa pesquisa”. Nortway (2002, p. 3) afirma que “o envolvimento ético em qualquer pesquisa, seja como for, todos os aspectos da pesquisa, desde a decisão do tema até a identificação da amostra, a condução, da pesquisa e a publicação das descobertas, possuem implicações éticas”. Gibbs (2009, p133), arremata a posição da ética na elaboração do resultado de uma pesquisa dizendo que “a chave para a ética é equilibrar o resultado (mesmo que mínimo) que a pesquisa pode causar em relação a seus benefícios”.

Em Flick (2009, p. 51), percebe-se o cuidado por ele mensurado quando afirma que neste contexto, Murphy e Dingwall (2001, p. 339) falam de uma “teoria ética, associando-a a quatro questões essenciais:

- a. Não-maleficência – os pesquisadores devem evitar causar quaisquer danos aos participantes;
- b. Beneficência – a pesquisa relacionada a temas humanos deve produzir algum tipo de benefício positivo e identificável, em vez de ser realizada simplesmente em função de seus próprios interesses;
- c. Autonomia ou autodeterminação – os valores e as decisões dos participantes da pesquisa devem ser respeitados; e,
- d. Justiça – todas as pessoas devem ser tratadas igualmente.

Avaliando todas as considerações feitas pelos autores citados, e pensando especificamente nos participantes de pesquisa, acredito que não há outro caminho que não seja a proteção da identidade dos informantes e dos dados por eles cedidos e se, por ventura, a sua identidade por questões conjecturais não for possível evitar sua revelação, que ele seja informado e que seja discutida em um diálogo aberto, franco, transparente e verdadeiro, a possibilidade de autorização da publicação de sua identidade.

Farei o possível para proteger a identidade dos participantes tanto quanto a instituição que me auxiliaram na construção do estudo e do relato final. Outra importante questão, que considero primordial, é o retorno dos resultados para a instituição cedente da pesquisa. Apresentarei os dados conclusivos e as sugestões advindas dos resultados dos dados estudados, oferecendo amplo, sincero e aberto diálogo.

3.3 Procedimentos de Análise de dados: triangulação ou cristalização?

Para Flick (2009, p. 361) a triangulação é a palavra-chave utilizada para designar a “combinação entre diversos métodos, grupos de estudo, ambientes locais e temporais e perspectivas teóricas distintas para tratar de um fenômeno”. Desse modo, ao desenvolver pesquisas de cunho qualitativo, apresenta-se diferentes visões do objeto investigado e uma das formas de se contemplar essa verdade é a partir da triangulação dos dados. A triangulação, segundo Flick (2009, p.362) “pode ser utilizada como uma abordagem para tornar o conhecimento obtido por meio dos métodos qualitativos mais fundamentados”. Isso “não significa avaliar os resultados, pelo contrário, amplia-se e complementa sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento”.

De acordo com Flick (2009, p.362) a triangulação como forma de validação da pesquisa qualitativa, mostra de maneira simultânea as “realidades múltiplas refratadas”. Posto assim, o uso de métodos diversificados ou da triangulação reflete uma tentativa de garantia da compreensão do fenômeno em tela, uma vez que a realidade objetiva nunca pode ser capturada.

Denzin (1989a, p. 237) caracteriza quatro tipos de triangulação: a) a triangulação dos dados – uso de diferentes fontes de dados; como subtipos da triangulação dos dados, Denzin faz uma distinção entre tempo, espaço e pessoas; b) triangulação do investigador – empregam diversos observadores ou entrevistadores para detectar ou minimizar as visões tendenciosas. Isso consiste em uma comparação sistemática das influências de diversos pesquisadores sobre o assunto e sobre os resultados da pesquisa; c) triangulação da teoria – ponto de partida é a abordagem de dados tendo-se em mente perspectivas e hipóteses múltiplas; e por

último, d) Denzin menciona a triangulação metodológica – (triangulação no ambiente do método e a triangulação entre os métodos).

Para esta pesquisa considere a possibilidade de utilizar a metáfora do cristal, proposta por Richardson (1994), em detrimento da do triângulo, considerando que neste estudo é viável a visualização de mais de três lados. A partir das várias faces do cristal, Segundo Moura Filho (2002, p.132) “o pesquisador pode analisar os dados coletados de diferentes pontos de vista”.

Desse modo, como o mundo é visto por suas várias faces, como um cristal, assim também ocorre com as abordagens para se chegar à resposta de um problema. Janesick (2000 *apud* MOURA FILHO, 2002, p.132) afirma que o princípio de cristalização combina “simetria e substância com uma variedade de formas, abordagens e multidimensionalidades”.

A definição de cristalização é também reforçada por Denzin e Lincoln (2000, p. 6) em um formato pós-moderno. Eles afirmam que “de acordo com o que se vê quando se observa um cristal, depende do ângulo em que nele incide a luz, depende de quem vê e como vê”. Para esses autores, “no processo de cristalização não há um “dizer” correto; cada um, tal como a luz incidindo no cristal, reflete uma perspectiva diferente do fenômeno”.

Desse modo, alguns autores, como Janesick (2000) e Richardson (1994) discordam do conceito de triangulação e defendem que a imagem adequada à investigação qualitativa é o cristal, não o triângulo, o que Denzin & Lincoln (2000, p. 6) corroboram, ao apontarem a “cristalização como uma melhor lente pela qual se podem ver os desenhos da investigação e as suas componentes”.

3.4 Resultados da pesquisa

Ao final deste estudo, pretendo obter um entendimento aprofundado da realidade em que acontece o ensino de língua inglesa no Colégio Militar de Brasília, podendo assim, oferecer ao Sistema Colégios Militares do Brasil a análise desse retrato, contribuindo para o aprimoramento do ensino, não com uma posição de

quem vem de fora, mas como um participante externo que já teve a oportunidade de conviver com o Sistema por alguns anos e que, por isso, acredita no aprimoramento desse ensino através de uma visão mais holística do ensino, respeitando a diversidade que esse Sistema possui e compreendendo que a filosofia de ensino de cada canto do país, cada região em que o Sistema se faz presente, apresenta uma carga cultural própria que define, modela e molda a formação do professor de língua inglesa de seu colégio tanto quanto respeitando a formação da identidade de cada discente que forma esse grande sistema que permeia também a ideologia dos dirigentes do Sistema Colégios Militares do Brasil.

Este estudo pode contribuir efetivamente para o entendimento de como está o ensino de língua inglesa no Sistema, os caminhos já trilhados e dar a conhecer outras possibilidades de implementação desse ensino de língua que o próprio sistema oferece como parte da educação ao nível da Escola Básica.

Por último, com este estudo, espera-se ter contribuído para o aprimoramento da concepção de ensino de línguas no contexto de escolas militares, reafirmar a filosofia de ensino e reforçar o entendimento de teorias que possam nortear um melhor ensino da língua inglesa no Sistema Colégios Militares do Brasil que já possui um ensino tido como de qualidade. O pressuposto é o de que é possível oferecer um ensino significativo para o aluno se houver um envolvimento de todos os atores que compõem o processo de ensino.

Tendo apresentado a opção metodológica, segue a análise dos documentos (registros) coletados. Ratifico que fiz a opção pelo estudo de caso de caráter documental e que farei através da análise dos documentos que regem o ensino de língua inglesa do Sistema Colégios Militares do Brasil, o fio condutor para alcançar as respostas aos questionamentos postos nesta pesquisa.

A força do elemento timoneiro na construção do processo múltiplo, multinivelado, multifásico e complexo da operação global de ensinar línguas vai com certeza se firmar na contínua ação de ensinar cotidianamente, registrar-se no ensino, no observar-se, no refletir e buscar evidências de alinhamentos subjacentes no reconhecer-se nalguma abordagem que fale de nossa história de vida e de formação, do que somos e do que queremos ser como professores contemporâneos de línguas.

Almeida Filho (2013)

4 ANÁLISE DOS DADOS

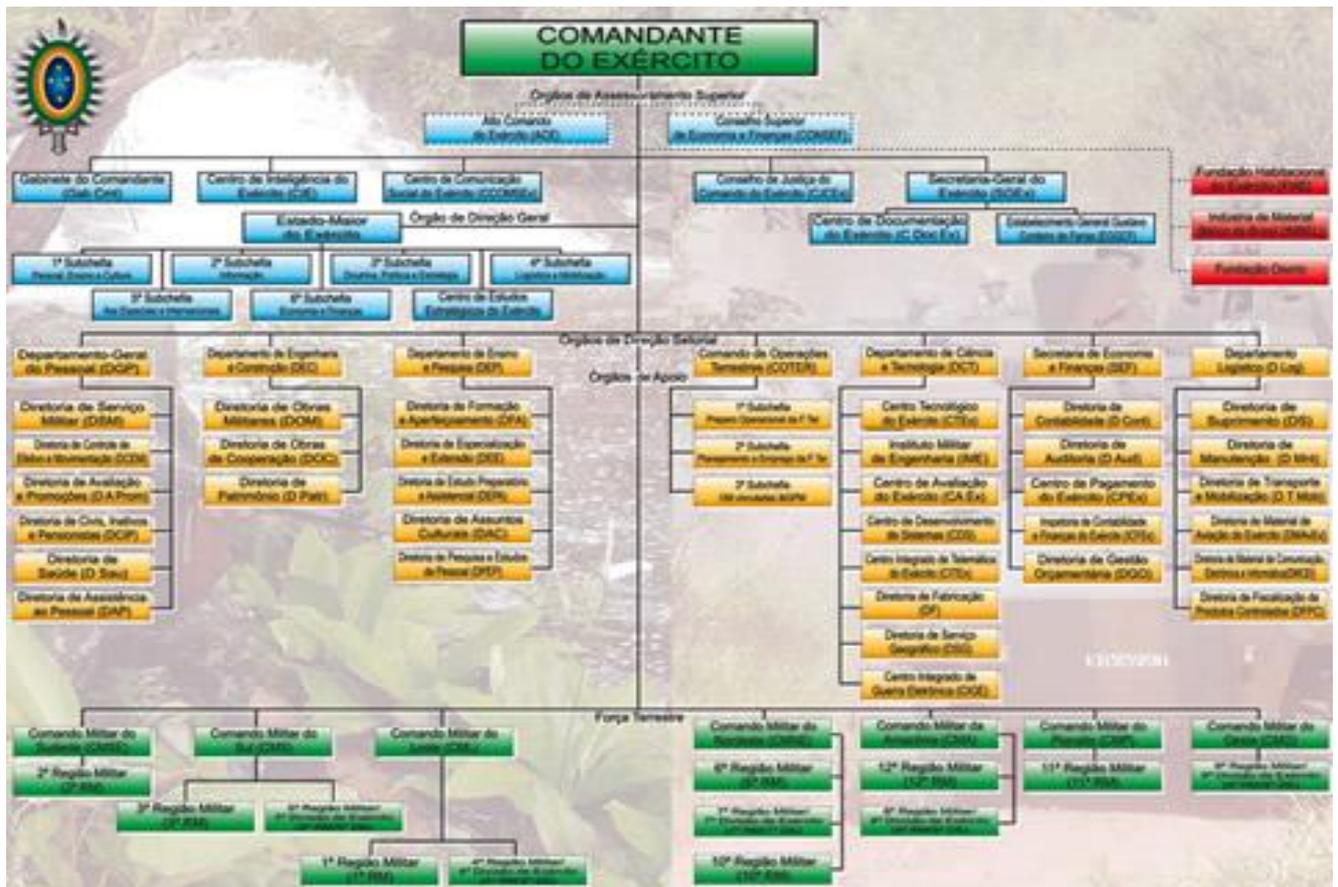
4.1 Apresentação e Análise dos Dados

Como dados, considero todos os documentos formulados pela Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial, doravante nominada DEPA, que a partir de 10 de Novembro de 2014 passou a ser denominada Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. Entretanto, antes de proceder a análise dos dados e verificar a sua aplicabilidade nas ações que conduzem o ensino de línguas no Sistema Colégios Militares do Brasil (SCMB), em especial, no Colégio Militar de Brasília (CMB), farei uma apresentação do funcionamento do Ensino no Exército Brasileiro, situando historicamente o Sistema Colégios Militares do Brasil. Apresentarei o organograma da Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial e farei uma breve explicação do que vem a ser o caráter preparatório e assistencial desse Sistema. Apresentarei o Colégio Militar de Brasília, situando-o no SCMB, tratarei de seu histórico, subordinação e missão, de sua proposta pedagógica, seu funcionamento e, em especial, das orientações pedagógicas e didáticas relacionadas especificamente ao ensino de língua inglesa em seu núcleo de idiomas (proposta, metodologia, docentes, níveis, carga horária, avaliação e material didático) discorrendo, também, sobre os documentos formais que regem o ensino nesse Sistema.

4.2 Estrutura Organizacional do Exército Brasileiro

A seguir apresento o organograma do Exército Brasileiro para situar a Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), na estrutura do Exército Brasileiro (EB).

Figura 8 – Estrutura Organizacional do Exército



4.3 A Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial

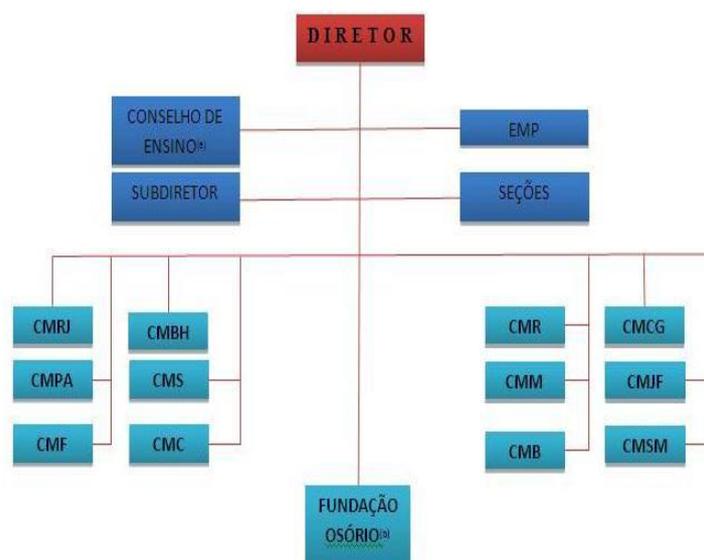
Essa Diretoria foi criada em 07 de fevereiro de 1973, pelo Decreto Presidencial n 71.823, situada no Palácio Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, e tem como atual diretor o General de Brigada Luiz Cláudio Gomes Gonçalves.

A DEPA é o órgão de apoio setorial do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX) e tem por missão, planejar, coordenar, controlar e

supervisionar a condução da educação básica e a avaliação do processo de ensino-aprendizagem nos Colégios Militares (CM), assim como estabelecer a ligação técnica com as organizações de ensino determinadas pelo escalão superior.

Ela congrega as diretorias de ensino do Exército Brasileiro (EB). Conta atualmente, conforme adiantei na introdução deste estudo, com doze (durante a conclusão desse trabalho de dissertação foi criado o décimo terceiro Colégio Militar, COLÉGIO MILITAR DE BELÉM) Colégios Militares a ela subordinados: Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ), Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA), Colégio Militar de Fortaleza (CMF), Colégio Militar de Manaus (CMM), Colégio Militar de Brasília (CMB), Colégio Militar do Recife (CMR), Colégio Militar de Salvador (CMS), Colégio Militar de Belho Horizonte (CMBH), Colégio Militar de Curitiba (CMC), Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF), Colégio Militar de Campo Grande (CMCG) e Colégio Militar de Santa Maria (CMSM). O Sistema Colégios Militares do Brasil possui 13.456 alunos, 1268 professores (569 militares e 699 civis), 3,370 militares do Exércitos e 192 militares da outras Forças Armadas e Auxiliares (Marinha, Força Aérea e Corpo de Bombeiros). O Sistema possui aproximadamente 350 professores de língua inglesa, entre civis e militares.

Figura 9 – Organograma da Diretoria De Educação Preparatória E Assistencial



4.4 O Sistema Colégios Militares do Brasil em suas regiões.

Figura 10 – O SCMB em regiões



Fonte: <http://www.depa.ensino.eb.br/>

4.5 A Prática Pedagógica no Sistema Colégios Militares do Brasil

4.5.1 Histórico

Em 1995, um grupo de Trabalho para o Estudo da Modernização do Ensino (GTEME), implantou a Educação por competências tendo como fundamentação legal a Portaria n 152-EME, de 2010. A DEPA no interesse de aprimorar o ensino no Sistema Colégios Militares do Brasil (SCMB), solicitou autorização para implantar no Sistema esse ensino por competências. Ao receber a autorização, a DEPA, prosseguiu com seus estudos e realizou, em setembro de 2011, uma reunião de revisão curricular segundo a Educação por Competências.

Tendo em sua base o ensino com duas vertentes, os ensinoss preparatório e assistencial, visando incrementar a moral da tropa, atuando na família do militar. Com esse pensamento, os alunos dos Colégios Militares recebem educação básica norteada pelos instrumentos legais civis e regulamentada pela legislação do ensino

militar. Os Colégios Militares, contidos na Linha do Ensino Militar Complementar, ministram educação básica, a qual tem metas fixadas pelo Exército, no Regulamento dos Colégios Militares (R-69).

Nesse sentido a DEPA vem dando seguimento à implantação do ensino por competências no SCMB. O sentido principal dessa visão apoia-se em dois eixos principais, a contextualização e a interdisciplinaridade. Preconiza, ainda que as competências articulam conhecimento, procedimentos, habilidades, atitudes e valores. Assim, os alunos podem desenvolverem as habilidades através dos conteúdos, e exercitando essas habilidades adquire competências.

4.5.2 A Proposta Pedagógica do SCMB

A fundamentação que norteia a proposta pedagógica dos doze Colégios Militares (CM) que compõem o SCMB são os princípios gerais e os preceitos contidos no Regulamento dos Colégios Militares (R-69).

De acordo com esse regulamento, os CM “são organizações militares que funcionam como estabelecimentos de ensino de educação básica, com a finalidade de atender ao Ensino Preparatório e Assistencial. (art. 2º).

É preciso que se atenda às duas vertentes de ensino desse Sistema: preparatório e assistencial, bem como o caráter imprescindível da articulação entre elas com o objetivo do melhor cumprimento da missão dos CM. Os CM, conforme informei anteriormente estão subordinados à DEPA e destinam-se, essencialmente, de acordo com o R-69:

A educação de caráter preparatório tem o objetivo primeiro de preparar para a vida e preparar para a vida é, segundo o regulamento, “capacitar todos os discentes à busca ética da felicidade e da realização pessoal, entendendo como em aberto essa capacitação.

O ensino preparatório deve habilitar todos os alunos ao prosseguimento dos estudos, seja pelo despertar das vocações militares – em especial para o ingresso na Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEEx), seja pela preparação aos processos seletivos ao ensino superior.”

A educação de caráter assistencial, “remete à gênese e à justificativa do próprio Sistema Colégios Militares do Brasil (SCMB): a busca do equacionamento das vicissitudes inerentes à profissão militar, das dificuldades impostas à família castrense que impactam o moral da tropa”.

4.5.3 As orientações pedagógicas para o ensino de língua inglesa no SCMB

O ensino de Língua Inglesa do Sistema Colégios Militares do Brasil está estruturado de acordo com o Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN), iniciando-se no sexto ano do Ensino Fundamental e encerrando-se no segundo ano do Ensino Médio. Ao chegar no terceiro ano, o aluno retorna ao estudo de gramática e compreensão textual direcionado aos exames nacionais das universidades e ENEM.

4.5.3.1 O Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis – SEAN

Em novembro de 1993, o então Diretor da DEPA, **General** de Brigada César Augusto Nicodemus de **Souza**, expediu um ofício com um documento anexado que continha as normas que regulariam o SEAN (BRASIL, 1993) (anexo), a fim de implantar, a partir de 1994, o ensino de língua inglesa organizado por níveis de adiantamento⁶ no Sistema Colégios Militares do Brasil (SCMB), começando com a 5ª e a 6ª séries do 1º grau (hoje, 6º e 7º anos do Ensino Fundamental), estendendo-

⁶ De acordo com Almeida Filho, em entrevista realizada no dia 12 de julho de 2016, quando tratamos de níveis de aprendizagem de língua devemos diferenciar entre: **níveis de adiantamento**, que são patamares crescentes de aprendizado e desempenho numa segunda língua ou língua estrangeira subjetivamente invocados para classificar turmas, alunos e materiais em cursos ou escolas nos níveis elementar (inicial), intermediário e avançado, ou ainda em **entreníveis** matizados. Nível elementar é o nível inicial supostamente atribuível a aprendentes principiantes que começam a construir conhecimentos e desempenho numa nova língua descolando-os da condição de não falantes embora indique habilidades limitadas de uso comunicativo. Nível inicial é o mesmo que elementar. Nível básico também é o mesmo que elementar. Nível intermediário é o nível de amplo espectro que acomoda variados matizes de adiantamento no estudo de numa língua que não se reconhecem como as de principiantes ou de alunos avançados. Alunos, cursos e materiais intermediários mostram ainda incapacidade de fluência e produção adequada e correta da nova língua. Nível adiantado é o nível de adiantamento em que a fluência na língua-alvo e a auto-confiança predominam no desempenho, embora ainda com esporádicas lacunas ou disfluências. Capacidade de interagir na nova língua com compreensão do que se ouve e lê. Já **os entreníveis de adiantamento** são matizações de níveis utilizados com a finalidade prática de distinguir variações ao redor das três faixas cardeais de adiantamento. Exemplos de entreníveis são: Básico 1, 2, 3; Intermediário 1,2,3; Pré-intermediário e Pré-avançado.

se, progressivamente, para as demais séries, e finalizando na 2ª série do 2º grau (hoje, 2º ano do Ensino Médio). A 3ª série continuaria preparando os alunos para os concursos e para o prosseguimento dos estudos em nível superior.

Os objetivos desse ensino por nível são: a) aprimorar o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) no SCMB, levando a qualidade dos cursos de línguas especializados aos alunos do sistema, de modo especial àqueles economicamente menos favorecidos; b) propiciar ao corpo discente recursos materiais e humanos, a fim de favorecer o desenvolvimento das habilidades linguísticas em inglês; e c) mostrar ao aluno a importância de se aprender uma língua estrangeira moderna como preparação para a vida profissional.

O documento em pauta, segundo Araújo (2015, p.1) relata a situação do ensino de inglês no SCMB antes da implantação do SEAN, onde fica destacado:

- a) o foco do ensino limitado apenas à leitura, à gramática e ao vocabulário;
- b) o aluno como um mero espectador no processo de ensino e aprendizagem;
- c) o livro didático que não atendia às necessidades;
- e d) a incompatibilidade entre a heterogeneidade de conhecimento da língua inglesa e o número excessivo de alunos em sala.

O mesmo documento relata estudos realizados previamente, com vistas à criação do Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN), assim como o contato com os adidos linguísticos das Embaixadas da Grã-Bretanha e da França e, através deles, respectivamente, com o Coordenador das Culturas Inglesas no Brasil e membros de Alianças Francesas, objetivando a absorção das noções e requisitos necessários à implantação do sistema de ensino de idiomas por níveis (Alves Araújo, 2015).

Em 1993, de acordo com Araújo (2015, p.2) aconteceu uma reunião do Conselho de Ensino da Diretoria de Ensino Preparatório e Assistencial (DEPA), hoje Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (ainda DEPA), quando o assunto “ensino de línguas por níveis de competência linguística” foi discutido e, logo depois, realizou-se um encontro do Ensino Fundamental da DEPA, com a participação de um professor de inglês de cada colégio militar, como representante, para expor como foi recebido o projeto e para participar da elaboração dos Planos de Matéria (PLAMA) para o ano de 1994.

Como resultado deste encontro, foram confeccionados 6 (seis) Planos de Matéria (PLAMA) de língua inglesa, abrangendo as séries do Ensino Fundamental e as duas primeiras séries do Ensino Médio. Isso corresponde ainda ao sistema de séries (8 ao todo) antes dos atuais 9 anos do EF no qual se conhecem cinco anos para o EF2. Assim distribuíram os níveis: Iniciante (níveis 1A e 1B); Pré-intermediário (níveis 2A e 2B); e Intermediário (níveis 3A e 3B).

Cabe ressaltar que essa iniciativa partiu do então General Souza em comum acordo com os professores e ocorreu, cinco anos antes da publicação dos PCN, o que configurou um trabalho de vanguarda voltado para o ensino de Língua Estrangeira no país.

As normas, para a criação desse Sistema, segundo Araújo (2015, p. 1) elencaram, também, as condições de execução do Sistema, bem como os recursos humanos e materiais necessários para sua definitiva implantação. No que diz respeito às condições de execução, cita-se:

1. organização das turmas – os alunos eram grupados por níveis, dentro de suas respectivas séries, com o efetivo máximo de 20 (vinte) alunos;
2. teste de nivelamento – deveria ser padronizado para todo o sistema e obrigatório para todos os alunos que ingressassem nos colégios;
3. padronização dos livros didáticos – após a análise, por um grupo de trabalho, de vários livros-didáticos disponíveis no mercado (sempre publicações de renome internacional), foi adotada a coleção *Interchange*, da Cambridge, que tornava possível a divisão do curso por níveis durante 6 (seis) séries;
4. horário das aulas – eram, no mínimo, 2 (duas) aulas por semana, e as turmas eram redistribuídas, de modo que cada grupo no SEAN atingisse o máximo de 20 (vinte) alunos;
5. PLAMA – foram elaborados para todos os níveis; e
6. a avaliação da aprendizagem – levando-se em conta que o objetivo do ensino por níveis é a *competência comunicativa, com foco na abordagem comunicativa*, a avaliação deveria considerar o progresso do aluno nas quatro habilidades (desempenho global na língua-alvo).

No tocante aos recursos humanos, tendo em vista que esse novo sistema iniciou nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental (5ª e 6ª séries), foi

contratado, para cada colégio militar, um número mínimo necessário de professores considerando o número de alunos de cada colégio.

Os professores deveriam possuir habilitação em Letras e apresentar comprovada experiência no ensino de línguas além de constar em seus currículos certificação de proficiência linguística tanto quanto uma anterior experiência em cursos especializados de idiomas, a fim de se adequar mais rapidamente à proposta do SEAN.

O treinamento desses profissionais quanto à metodologia e ao uso do material didático ficou a cargo da Cambridge, editora responsável pelo material adotado.

O ofício em sua conclusão possui, de acordo com Araújo (2015, p.2), “um tom otimista”, ressaltando “o entusiasmo dos profissionais envolvidos na implantação do SEAN, assim como dos alunos”, levando-nos a crer que esse Sistema era, segundo o General Souza (1993), “um caminho sem volta”. O General Souza (1993) finaliza suas palavras no ofício citado, com o seguinte texto⁷:

acreditamos que o Sistema de Inglês por níveis, nos CM, reúne ótimas condições para dar um passo de qualidade na modernização do ensino de língua inglesa. Sabemos que, através de um esforço conjunto, poderemos sanar as falhas apontadas em recursos materiais e humanos, tornando esse empreendimento educacional um modelo de sucesso para as demais escolas do Brasil. Contamos, para tal, estamos certos, com o apoio e a dedicação dos nossos professores – os alunos já foram conquistados.

Havia por parte do General um grande entusiasmo e uma vontade em proporcionar aos CM, e em especial, aos alunos, um ensino de língua inglesa de qualidade e significativo.

Ratificando o explicitado acima, O Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis, doravante SEAN, iniciou-se, efetivamente, no ano de 1994, por determinação do então Diretor de Ensino Preparatório e Assistencial, General Souza, ao verificar, após diversas inspeções nos CM, que o ensino de línguas estava centrado apenas no ensino da gramática e percebendo que os alunos mostravam-se desmotivados, resolveu, por intermédio do documento esmiuçado alhures, implementar o ensino de

⁷ O texto completo está disponível no Anexo A.

Língua Inglesa por níveis de proficiência linguística, com a orientação de que esse ensino tivesse como fio condutor uma abordagem comunicativa, criando, assim, nos CM os Núcleos de Idiomas.

Com o advento das novas tecnologias, o acesso à rede mundial de comunicação e a oferta de materiais mais interativos, ao longo dos últimos vinte anos o SEAN tem passado por modificações e adequações, sempre com o intuito de oferecer um melhor ensino, podendo assim atender às novas necessidades dos docentes e discentes do SCMB.

Com isso, a carga horária do SEAN organiza-se de acordo com o previsto nas Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE). Com o tempo, houve alterações na carga horária. Atualmente a carga horária prevista para o Ensino Fundamental e primeiro ano de Ensino Médio é de 90h/a; e para os segundo e terceiro anos do Ensino Médio, 60h/a.

O SEAN atualmente, continua alinhado às propostas dos PCN e Marco Comum Europeu (*Common European Framework of Reference*). Em Outubro de 2015, após uma reunião com professores representantes dos CM, cria-se uma nova nomenclatura para os níveis do SEAN. No ensino fundamental – A1A, A1B, A2A, A2B. B1A, B1B, com Matriz de Referência de Competências e Habilidades a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

No Ensino Médio – A2A, A2B, B1A e B1B, com Matriz de Referência de Competências e Habilidades integradas pelas disciplinas que compõem a Área do Conhecimento de Linguagens e Códigos, elaborada a partir do PCN +.

Segundo a NPGE (2015), para a manutenção da utilização do SEAN foi considerada a idade dos alunos, o grau de maturidade e conhecimento linguísticos quando da compatibilização/dissolução dos níveis com os anos.

Assim, ficou, estabelecido pela DEPA, em 2014 (anexo 4), para redistribuição para 2015, os possíveis níveis nos anos escolares:

- 6º ano /EF – A1A (antes IA) – Iniciante A
- 7º ano /EF – A1A e A1B (antes IA e IB) – Iniciantes A e B

- 8º ano/EF - A1A e A1B e A2A (antes IA, IB e BA) – Iniciantes A e B, Básico A
- 9º ano/EF – A1B, A2A e A2B (antes IB, BA e BB) – Iniciante A, Básicos A e B
- 1º ano/EM – A2A, A2B e B1A (antes BA, BB, ITA) – Básicos A e B, Intermediário A
- 2º ano/EM – A2B, B1A e B1B (antigos BB/ITA e ITB) – Básico B/ Intermediários A e B

Cabe ressaltar que ao ingressar no Sistema dos Colégios Militares, os novos alunos, exceção feita aos alunos que cursarão o sexto ano, serão submetidos a um teste de nivelamento com o objetivo de averiguar o nível linguístico e assim poder colocá-lo em uma turma que possua o nível linguístico adequado àquele verificado no teste de nivelamento. Com isso se prevê evitar uma possível desmotivação, caso o aluno não esteja corretamente adequado ao nível.

Se o aluno não atingir, no teste de nivelamento, o nível mínimo previsto para o Ensino Médio (A2A para o primeiro ano e A2B para o segundo ano), será orientado a cursar a outra língua (Espanhol). No entanto, se o aluno demonstrar interesse em permanecer estudando a língua inglesa, os pais deverão encaminhar à supervisão escolar um documento formalizando (termo de compromisso) esse interesse e se responsabilizando por auxiliar no alcance do desempenho previsto.

Há ainda, uma orientação a todos os Colégios Militares que possuam níveis acima do estabelecido pela Diretoria como, por exemplo, (A2C - Intermediário C, e A3A – Avançado 1), devem analisar a disponibilidade de professores para a oferta de turmas nesses níveis, ou encaminhar os alunos para o a disciplina de língua espanhola visto que já concluíram os níveis previstos pelo SEAN numa primeira língua.

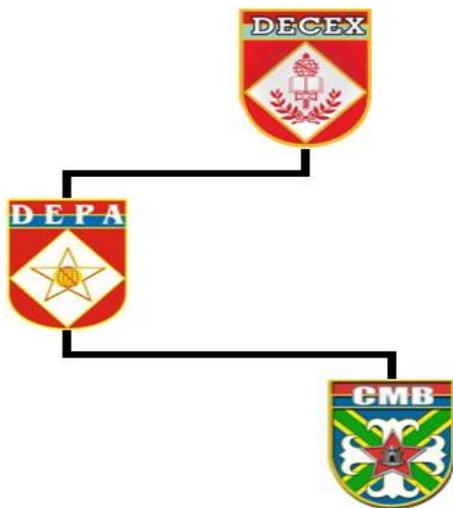
Ainda de acordo com as orientações das Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE), há a possibilidade de o aluno, ao concluir o 9º ano do Ensino Fundamental, fazer a opção de permanecer estudando a língua inglesa no nível médio ou iniciar o estudo da língua espanhola.

4.6 O Colégio Militar de Brasília

4.6.1 Subordinação e missão

Conforme se vê no organograma abaixo (Figura 11), o Colégio Militar do Brasil (CMB) está subordinado à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), o Sistema Colégios Militares do Brasil (SCMB).

Figura 11 – CMB – subordinação e missão

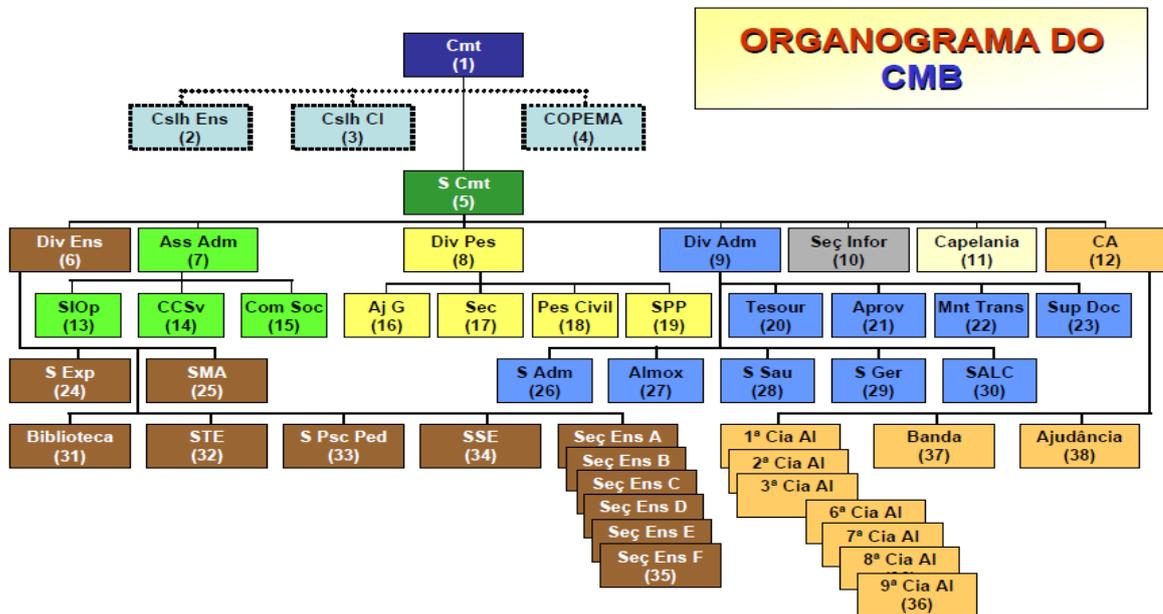


Fonte: <http://www.depa.ensino.eb.br/>

Este Colégio Militar tem como missão, ministrar a educação básica, nos anos finais do Ensino Fundamental (do sexto ao nono ano) e no Ensino Médio. Ainda como missão, formar o cidadão, segundo os valores, costumes e as tradições do Exército Brasileiro, bem como despertar as vocações para a carreira militar.

4.6.2 Organograma do Colégio Militar do Brasil

Figura 12 – Organograma do CMB



LEGENDA

- | | |
|---------------------------------------|--|
| (1) Comandante | (20) Tesouraria |
| (2) Conselho de Ensino | (21) Aprovisionamento |
| (3) Conselho de Classe | (22) Seção de Manutenção e Transporte |
| (4) Comissão Permanente do Magistério | (23) Suporte Documental |
| (5) Subcomandante | (24) Seção de Expediente |
| (6) Divisão de Ensino | (25) Seção de Meios Auxiliares |
| (7) Assistente Administrativo | (26) Seção Administrativa |
| (8) Divisão de Pessoal | (27) Almoarifado |
| (9) Divisão Administrativa | (28) Seção de Saúde |
| (10) Seção de Informática | (29) Serviços Gerais |
| (11) Capelania | (30) Seção de Aquisições, Licitações e Contratos |
| (12) Corpo de Alunos | (31) Biblioteca |
| (13) Seção de Informações e Operações | (32) Seção Técnica de Ensino |
| (14) Companhia de Comando e Serviços | (33) Seção Psicopedagógica |
| (15) Comunicação Social | (34) Seção de Supervisão Escolar |
| (16) Ajudância Geral | (35) Seções de Ensino |
| (17) Secretaria | (36) Companhias de Aluno |
| (18) Pessoal Civil | (37) Banda de Música |
| (19) Seção de Pagamento de Pessoal | (38) Ajudância do Corpo de Alunos |

Fonte: <http://www.depa.ensino.eb.br/>

4.6.3 Breve histórico

O primeiro Colégio Militar nasceu oficialmente, pelo Decreto Imperial nº. 10.202, de 09 de março de 1889, com o nome de imperial Colégio Militar da Corte, hoje o tradicional Colégio do Rio de Janeiro.

Com o apoio de Thomaz José Coelho de Almeida, Ministro da Pasta da Guerra, tornava-se real o pensado por Duque de Caxias e do Marquês do Herval, de criação de um colégio destinados aos órfãos de militares tombados nos campos de batalha na Guerra do Paraguai.

Esta visão assistencialista do Duque de Caxias, Patrono do Exército, deu origem a outros estabelecimentos congêneres, dentre eles, quase cem anos depois, o Colégio Militar de Brasília, criado pelo Decreto Presidencial, de 23 de janeiro de 1978.

O Colégio Militar de Brasília foi instalado em 1 de setembro de 1978 e iniciou suas atividades de ensino em 05 de março de 1979. Completou o ciclo de sua organização por anos escolares em 1982, com a implantação do 3º ano do Ensino Médio, e em 1989 teve sua primeira turma de mulheres.

4.6.4 O SEAN no CMB – proposta de ensino de língua inglesa com base na abordagem comunicativa.

O Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis (SEAN), criado pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) em 1993, e efetivado em 1994, foi estruturado para trabalhar o ensino de língua inglesa seguindo uma abordagem comunicativa.

Almeida Filho (2013, p.43), esclarece que o ensino de línguas alinhado com a abordagem comunicativa “prioriza a construção de sentido na (nova) língua (introduções a tópicos, explicações das atividades na própria língua, tarefas que necessitam do diálogo e negociações para se chegar a uma resolução)”.

A abordagem comunicativa (AC) para Almeida Filho (1993, p. 43) se caracteriza por ter o foco no sentido (e não prioritariamente na gramática), no significado e na interação propositada entre os sujeitos que estão aprendendo uma nova língua. Para esse autor (1993, p.43) o ensino comunicativo é aquele que:

organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com outros falantes usuários dessa língua. Além disso, este ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, embora descarte a possibilidade de criar, na sala, momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais, como pronomes, as terminações de verbos, etc.

Ainda pensando no entendimento acerca do que é esperado do que vem a ser uma abordagem comunicativa, é preciso conhecer os fundamentos que dão alicerce a essa abordagem ou filosofia geral de organização da instrução das línguas.

Nesse sentido Canale (1983) afirma que as quatro habilidades (ouvir, falar, ler, escrever) são vistas de maneira integrada na AC e fazem parte das competências: gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica. Afirma ainda que essa abordagem considera as variantes da Segunda língua (língua-alvo) e as situações reais de comunicação que o aprendiz possa vir a entrar em contato, e a aula procura prepará-lo para tal, lembrando que nessa abordagem: (a) não há sistematização (prioritária) em termos de estrutura ou do ensino de itens em situações; (b) as atividades do tarefas são os principais meios no processo de ensino- aprendizagem; (c) o assunto deve ser interessante e/ou necessário para o aprendiz; (d) ao fazer uso de textos, esses devem ser autênticos; (e) a aquisição da língua-alvo acontece através da mesma, interagindo-se na língua-alvo; (f) em sala de aula, o professor controla a sua linguagem; (g) o professor é um facilitador; (h) a proficiência se desenvolve gradativamente; (i) não há uma única e correta metodologia; (j) a explicação de itens gramaticais ocorre quando essa necessidade é sentida por parte do aprendiz; (k) o ambiente em sala de aula deve encorajar o aluno; e (l) que, a sala de aula seja considerada uma ilha cultural.

Para Almeida Filho (2009, p.82), a abordagem comunicativa “não é uma bateria de técnicas ou apenas um modelo de planejamento, mas sim a adoção de princípios mais amplos como o foco no uso da L (processo), e em maneiras específicas de como se vai aprender e ensinar outra língua”.

Além do direcionamento do uso da Abordagem Comunicativa como linha mestre do Ensino de língua Inglesa, o SCMB também preconiza um ensino por competências. Então logo me reporto à competência comunicativa e outras competências preconizadas e definida por Hymes (1973) e autores que o seguiram e corroborada por Almeida Filho (1993, 1999, 2013) através de um sistema próprio.

Esses autores definem competência comunicativa, “como o aspecto de nossa competência de uso de uma língua que nos possibilita transmitir e interpretar mensagens e de negociar significados interpessoalmente dentro de contextos específicos”.

Espera-se então, que a linha direcionadora do SCMB para o ensino de língua inglesa seja efetivamente um ensino com uma abordagem comunicativa e que esteja desenvolvendo nos alunos uma competência comunicativa. Este tópico será fruto principal da análise dos dados coletados por mim: “*analisar o bordado pelo avesso*”

4.6.5 O corpo docente

O Núcleo de Idiomas, espaço em que se concretiza as atividades do SEAN, possui um número considerável de professores. Hoje, segundo informação coletada por mim junto à Supervisão escolar e à Seção de Ensino F, do CMB, possui vinte e três professores (entre civis e militares), três estão desempenhando outras funções e dois professores encontram-se em licença para capacitação. Cada professor possui hoje, no máximo cinco (05) turmas, às vezes as cinco turmas com o mesmo nível linguístico. Se o professor for coordenação de nível, seu número de turmas é reduzido.

O SEAN do CMB tem noventa e nove (99) turmas. No quadro do apêndice 2, apresento a relação nominal dos professores, suas específicas turmas, níveis e regime de trabalho, assim como sua origem (Civil ou Militar). Se militar, explicito se o

mesmo é militar de carreira (QCO – Quadro Complementar de Oficiais), ou se é militar temporário (OTT – Oficial Técnico Temporário). O objetivo desse quadro é mostrar como estão a divisão das turmas para cada professor e informar de maneira direta a relação do número de turmas, regime de trabalho e outras funções exercidas pelos professores, sejam eles civis ou militares.

Quadro 1 – Efetivo dos docentes do CMB

MILITARES (QCO/OTT)	DE	40h
08 (01 Supervisor Escolar)	15	01

4.6.7 Regime de trabalho dos docentes (de acordo com a NPGE)

a. o regime de trabalho e as atribuições dos professores militares e civis são regidos, dentre outros, pelos seguintes instrumentos legais:

1. Professores militares

- Instruções Gerais 60-02 (IG 60-02)

2. Professores Civis:

- Instruções Gerais 60-01 (IG 60-01)

- Instruções Reguladoras 60-32 (IG 60-32)

3. Guia do Docente

b. A carga didática média deverá estar compreendida entre os seguintes valores:

I. Regime de 20 horas: 10-12 horas-aulas;

II. Regime de 40 horas: 18 a 21 horas-aula;

III. Dedicção Exclusiva (DE): 18 a 21 horas-aula.

b.1 o regime de 20 horas é exercido em um turno escolar, salvo acordo em contrário que atenda ao docente e ao CM, com prioridade para o CM; O regime de 40 horas e de Dedicção Exclusiva (DE), são exercidos em 02 (dois) turnos escolares; Os docentes em regime de vinte (20) horas e quarenta horas (40) horas desenvolvem suas cargas pedagógicas.

4.6.8 As turmas por níveis

Quadro 2 – Número de turmas por níveis

Ano	Turmas/Níveis
6º ano	08 turmas de A1A
	08 turmas de A1B
7º ano	04 turmas de A1A
8º ano	04 turmas de A1B
	12 turmas de A2A
9º ano	08 turmas de A2A
	11 turmas de A2B
1º ano	02 turmas de A2A
	08 turmas de A2B
	12 turmas de B1A
2º ano	02 turmas de A2B
	12 turmas de B1B
	08 turmas de B1A

4.6.9 O material didático

Quando iniciou o ensino por níveis no SCMB foi firmado um convênio com a *Cambridge University Press* para fornecer material didático e oferecer cursos de aperfeiçoamento pedagógico para o corpo docente. Seria uma série de treinamentos com enfoque na abordagem comunicativa.

O primeiro material didático utilizado pelo SEAN foi a série “*Interchange*”, esse material ficou no sistema por cinco anos, depois houve uma revisão curricular e passou-se a utilizar, através de um outro convênio, desta vez com a *Oxford University Press*, o “*American Headway*”. Novamente, a exemplo do convênio anterior, a editora firmou compromisso de fornecer treinamentos para utilização do material bem como oficinas sobre metodologia do ensino de língua inglesa.

Em 2012, por decisão de todos os representantes dos núcleos de idiomas, um novo material foi adotado, desta vez da Editora Longman, a nova série, “*Top Notch*”, e por último, no ano de 2014, foi definido um novo material, desta vez um material produzido pela editora Macmillan, a série “*ID*”.

Essa mudança acarretou alteração da nomenclatura dos níveis. Para utilização desse novo material houve vários encontros, via internet e presenciais, objetivando apresentar o material e seus complementos ao corpo docente do SEAN e para a Supervisão Escolar. Além dessas reuniões, aconteceram também workshops para aperfeiçoamento metodológico.

4.6.10 Os documentos de ensino do CMB e suas especificidades

O Sistema Colégios Militares do Brasil (SCMB) possui documentos normativos que estabelecem todas as diretrizes do ensino em suas unidades, ou melhor, em seus Colégios Militares (CM), e mesmo que alguns guardem suas peculiaridades, acredita-se que todos estão alinhados ao planejamento estabelecido pela DEPA, ainda que face às diferenças culturais e regionais façam ajustes para atender às necessidades de cada CM.

Os documentos tomados como base pela Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA) para organizar todas as normas e diretrizes de ensino para os CM: Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB); Lei de Ensino do Exército; Regulamentos dos Colégios Militares (R-69), atualizado; Regime Interno dos Colégios Militares (RCIM); Regulamento da DEPA (EB 10 – R – 05.034); Normas de Planejamento e Gestão Escolar (NPGE); Normas para a Avaliação da Educação Básica; Normas de Remessa de Dados para o Ensino (NRDE); Normas de Supervisão Escolar da Educação Básica; Normas de Psicopedagogia Escolar da Educação Básica; e, Portaria n 19 – DECEX, de 12 de Março de 2010.

Cada Colégio Militar, considerando as orientações da DEPA, é responsável pela organização específica dos seus documentos, sendo estes, em algum ponto, comuns a todos os CM.

O Colégio Militar de Brasília Militar de Brasília em consonância com as orientações da DEPA, prepara os documentos que servem de guia para todas as disciplinas e ações de ensino no colégio. Apresento a seguir, os documentos formulados pela Supervisão Escolar em conjunto com a Divisão de Ensino e de suas seções de Ensino:

a) **Plano Geral de Ensino (PGE):**

É o documento básico que orientará todos os procedimentos estruturais das atividades de ensino e das medidas administrativas do CMB. Ele segue o modelo determinado pelas Normas de Planejamento e Gestão Escolar da DEPA. Tem como finalidade regular o conjunto de atividades de ensino e instrução, assim como todo o aporte administrativo a elas necessárias. Esse documento é elaborado anualmente e tem a orientação da DEPA.

Esse documento encontra-se alinhado com as Leis, Decretos, Portarias, Ordens de Serviços, Normas, Medidas Provisórias, Orientações Normativas, Regulamentos, Guia do Docente e Guia do Alunos, todas de acordo com as orientações de ensino dos valores do Exército Brasileiro. E deve ser, como escrito na sua página seis “*prático, objetivo, flexível e com propostas exequíveis de ações educacionais claras, precisas, eficazes, transformadoras e participativas*”. Desse documento, do qual deriva todos os demais documentos, surgem os outros alinhamentos específicos para o ensino no Colégio Militar de Brasília:

a.1 – Plano de Sequências Didáticas (PSD) (Anexo 5): constituem a base para o planejamento docente. Neles estão as propostas filosóficas da disciplina, os eixos cognitivos, o enfoque pedagógico e metodológico, a matriz de Competências, Habilidades e de Descritores, além da distribuição dos objetos do conhecimento, por bimestre, com suas respectivas cargas-horárias, correlacionados com as competências, habilidades e descritores.

Os descritores são elaborados pelos CM; Os atuais PSD estão agrupados segundo suas áreas de conhecimento e seguem um padrão de cores. O ensino de língua inglesa encontra-se na área que é a de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*.

O Plano de Sequências Didáticas (PSD), tem uma interface interdisciplinar, organizado em áreas de conhecimento e constitui-se dos seguintes componentes:

- proposta filosófica da disciplina – definição do por quê e do para quê determinada Disciplina é ensinada no SCMB e seu devido alinhamento teórico;
- eixos cognitivos (“arquicompetências”) - retratam o percurso que as aulas e seus planejamentos precisam assumir;
- enfoque didático-metodológico – contém as orientações específicas para o planejamento das disciplinas;
- matrizes de referência – contêm a relação de competências e habilidade. Para cada ensino existe uma matriz. Para o ensino fundamental, cada disciplina possui sua matriz isolada, porém integrada pela proposta filosófica de área de conhecimento. Para o ensino médio, essa matriz apresenta uma integração interdisciplinar;
- relação de objetos de conhecimento – conteúdos a serem ministrados; e
- matriz de descritores – descrição dos processos cognitivos/operações mentais necessários ao desenvolvimento das habilidades em face dos objetos do conhecimento.

Os PSD funcionam assim: as competências e habilidades designadas para o desenvolvimento em cada bimestre constituem-se de elementos mínimos e obrigatórios, não podem ser suprimidas do planejamento bimestral docente.

a.2 – Plano de Execução Didática (PED): nesse documento encontram-se as sequências didáticas e devem ser entendidas, segundo o PGE, como ‘módulos’ que “planejados pelos docentes, devem orientar o desenvolvimento das competências e habilidades já determinadas, a seleção de estratégias de aprendizagem e o desenvolvimento da competência discursiva (ler e escrever) dos alunos, interseccionadas pelos objetos de conhecimento (conteúdos) a serem ensinados na sala de aula. Tem como finalidade orientar a elaboração das aulas e da avaliação somativa. Para elaborar esse documento, o professor, deve considerar o que prescreve o PSD da disciplina e atentar para os seguintes tópicos:

- número da sequência didática e objeto do conhecimento a que se refere;
- data prevista;
- número de aulas previstas;
- rol das competências, habilidades, rol das estratégias de aprendizagem a serem desenvolvidas; e ,
- previsão de avaliação parcial, caso o professor considere necessário.

a.3 – Plano de Aula (PA): documento de autoria exclusiva do professor. É o instrumento de planejamento e execução e, sobretudo de adequação ao contexto onde a aula será inserida. É também, segundo o PGE (2015,p.28), “um instrumento de controle e de avaliação das atividades docentes”.

No SCMB, esse documento não é optativo, pois, de acordo com o PGE (2015, p. 28), “o planejamento pedagógico não pode prescindir de sua elaboração” e, ainda, “o ato de planejar implica refletir sobre a melhor metodologia, prever necessidades e racionalizar o emprego dos meios disponíveis. É no Plano de Aula (PA) que se concretiza o fazer do docente”.

a.4 – Diários de Classe (DC): documento de valor legal que serve de acompanhamento diário do aluno pelo docente. É de uso obrigatório durante as aulas teóricas e práticas.

Para execução do ensino no Colégio Militar de Brasília, percebe-se que tem uma sequência lógica dos documentos: O Plano de Sequência Didática (**PSD**) orienta a organização do Plano de Execução Didática (**PED**), que por sua vez orienta a preparação do Plano de Aula (**PA**).

4.6.11 A avaliação de aprendizagem

Na avaliação da aprendizagem são utilizados os seguintes instrumentos: provas escritas focalizando leitura, gramática e vocabulário, chamadas de VI (Verificações Imediatas) e AE (Avaliação de Estudo); avaliação auditiva (*listening test*); avaliações orais (*oral tests*) por meio da participação dos alunos nas aulas, interagindo uns com os outros, através de atividades em duplas ou em grupos; e produção escrita dos alunos (*writing*). Com exceção da AE, que tem peso 1, são atribuídos os seguintes pesos aos outros instrumentos: 4 (*oral test*), 3 (*listening test*) e 3 (demais atividades, como as VI e *writings*, que formam as *tasks*).

Quanto à Avaliação de Estudo, avaliação elaborada bimestralmente pelo coordenador de nível e enviada à Chefia da Seção de Ensino que fará uma análise final para que seja, então remetida à Seção Técnica de Ensino, setor responsável pela análise, formatação, reprodução e aplicação da prova, bem como pela consolidação do resultado de todas as avaliações. Entretanto, não se trata de um sistema “engessado”, porque o professor tem liberdade para aplicar quantos instrumentos avaliativos ele considerar necessários para verificar a aprendizagem do aluno.

4.6.12 A voz do professor através de sua fala escrita – um indício?

Para compor o rol de documentos que pudessem dar suporte a análise dos dados sobre o Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis no Colégio Militar de Brasília, elaborei um questionário (Apêndice 1). Além dos documentos supra citados, resolveu-se elaborar um questionário direcionado aos professores e aos coordenadores de Nível e do próprio SEAN.

Foram entregues vinte e dois (22) questionários. No entanto somente 06 (seis) devolveram o questionário respondido. Apesar de ser um número relativamente pequeno considerou-se tabular as respostas em um quadro simplificado e coloca-los no apêndice 3 deste trabalho, acreditando que este quadro

trouxesse indícios ou indicações de como os docentes do SEAN pensam sobre as atividades que movem o ensino de língua e como percebem o próprio sistema de ensino de língua inglesa.

4.7 Analisando o avesso do bordado pelo não dito explicitamente mas percebido nas entre linhas

Propus fazer o estudo de caso de caráter documental através da análise do conteúdo. Por estudo de caso, fiz a opção pelas definições de Chizzoti (1995, 2006), Gil (1987), Yin (2005) e Goode e Hatt (1975).

Chizzoti (1995, p.102), define estudo de caso como “pesquisa para coleta e registro de dados de um ou vários casos, para organizar um relatório ordenado e crítico ou avaliar analiticamente a experiência com o objetivo de tomar decisões ou propor uma ação transformadora”. Para Gil (1987, p.58) o estudo de caso é um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos para permitir um amplo e detalhado conhecimento”.

Complementando as definições ou implementando-as, Yin (2005, p.24), diz que estudo de caso “constitui uma técnica apropriada para as situações em que o pesquisador precisa responder às questões “como” e “por que”. Para deixar mais claro a definição do estudo de caso, Goode e Hatt (1975, p.430), afirmam que este tipo de pesquisa “não é uma técnica específica, mas é um meio de organizar os dados, preservando o caráter unitário do objeto social estudado.

É uma abordagem que considera uma unidade como um todo, geralmente incluindo o desenvolvimento dessa unidade”.

Para a análise dos documentos, considerando que a pesquisa definiu como proposta de análise dos dados, como estudo de caso, de caráter documental seguindo a análise dos conteúdos, retomo, para melhor esclarecimento, o conceito de análise de conteúdo, desta vez tomando como voz a definição de Sousa (2009) e Teixeira (2013).

De acordo com Sousa (2009, p. 264), a análise de conteúdo compreende “uma intenção de analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação direta, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos”.

Deste modo, conforme Teixeira (2013, p. 309), afirma, na análise de conteúdo “é fundamental que o pesquisador descortine informações para além dos conteúdos visíveis do discurso”. Ainda, de acordo com essa autora, “quando se fala em análise do conteúdo, estes conteúdos não são os textos ou discursos em si”, “são o que eles contém de fato”. É como afirma Sousa (2009, p. 264), “o que existe na realidade dentro deles e não o que aparentam ser ou conter”.

Analisar o conteúdo, de acordo com Sousa (2009, 265), “é procurar ultrapassar a superfície, penetrando no interior para descobrir o conteúdo profundo, o significado verdadeiro”. Afirma ainda que “uma análise de conteúdo, implica a identificação de categorias mais gerais e de unidades de análise mais específicas”.

Sousa (2009, p. 265), vai mais adiante, explicitando que essas categorias “são normalmente determinadas após a inspeção inicial do documento, cobrindo as suas principais áreas de conteúdo (...)” e que “as unidades de análises poderão incluir, por exemplo, um tema, um artigo, um parágrafo, uma frase ou até mesmo uma simples palavra, que se poderá incluir dentro daquelas categorias”.

Parto agora para a análise do que foi explicitado nos documentos apresentados anteriormente (NPGE, PGE, PSD, PED e PA), em que fica explicitado o trato dado ao ensino de língua inglesa no SEAN do CMB, que segue as orientações da DEPA, quando do gerenciamento do SCMB, e ainda nos depoimentos dos professores, através dos questionários respondidos pelos professores.

Retomo o objetivo desta pesquisa para não desviar o delineado para análise dos dados: analisar o Sistema Colégios Militares do Brasil, sua implantação, seus planos curriculares específicos para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira e abordagem de ensino proposta para o aprendizado desse idioma e

assim responder às perguntas norteadoras, conforme explicitado no Capítulo 1, e que reapresento a seguir:

- a. Em que consiste filosoficamente o ensino de línguas no Sistema Colégio Militar do Brasil?
- b. Em que base se reconhece uma política de ensino de línguas para o SCMB?

O Sistema Colégios Militares do Brasil decidiu adotar a partir de 1994 um ensino de língua inglesa que agrupasse os alunos por níveis de proficiência linguística. A priori, os alunos seriam submetidos a testes de nivelamento elaborados pelos professores/coordenadores de nível para avaliar, nas quatro habilidades (ler, escrever, falar e ouvir), além de aspectos gramaticais, o aluno que entraria a partir daquele momento no Sistema de Ensino e Aprendizagem por Níveis do Colégio Militar de cada região.

Esse sistema de ensino de língua deveria utilizar como abordagem de ensino, a abordagem comunicativa (já explicado no capítulo teórico). As turmas seriam divididas dentro das séries considerando o nível dos alunos.

Inicialmente, quando da implantação do SEAN, foram estabelecido os seguintes níveis: Iniciante (A e B), Básico (A e B) e o Intermediário (A, B e C). Se, de acordo com o teste de nivelamento, fosse percebido que o aluno estava no nível acima do Intermediário, o Colégio teria autonomia para oferecer um nível mais avançado.

Todos os colégios adotariam o mesmo material didático, já determinado pelo grupo que participou da reunião de estudo sobre a implantação desse novo sistema de ensino. O grupo teve representantes de todos os colégios militares e decidiram utilizar o material da editora Cambridge, a série *“Interchange”*.

Logo após a adoção deste material, todos os professores tiveram treinamento específico para o uso do referido material e a editora ofereceu workshop sobre metodologia do ensino de língua inglesa e mais especificamente sobre abordagem comunicativa.

Foram utilizados como referência teórica os pesquisadores brasileiros e estrangeiros que lidavam e lidam com a produção teórica que daria o suporte para a

nova prática didática concebida para o novo sistema de ensino de língua inglesa, como: Almeida Filho (1993), Hymes (1973), Anthony (1963), Dewey (1933), Stern (1983), Celani (1995), Rajagopalan (1999), Gimenez (2000), Barcellos (1997), Perrenoud (1998), Ellis (1985), Richards & Lockhart (1996), Lightbown & Spada (1996), Widdowson (1991), Larsen-Freeman (2000), Nunan & Bailey (2009), Kumaravadivelu (2003), entre outros.

No quadro abaixo resumo o percurso do ensino de línguas, como era até 1993 e como seria a partir daquele ano:

Quadro 3 – HISTÓRICO DO SEAN NO SCMB

Até 1993	A partir de 1994	Comentário do General Sousa
<p>a) o foco do ensino limitado apenas à leitura, à gramática e ao vocabulário; b) o aluno como um mero espectador no processo de ensino e aprendizagem; c) o livro didático, que não atendia às necessidades; e, d) a incompatibilidade entre a heterogeneidade de conhecimento da língua inglesa e o número excessivo de alunos em sala.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. a organização das turmas – os alunos eram agrupados por níveis, dentro de suas respectivas séries, com o efetivo máximo de 20 (vinte) alunos; 2. o teste de nivelamento – deveria ser padronizado para todo o sistema e obrigatório para todos os alunos que ingressassem nos colégios; 3. a padronização dos livros didáticos – após a análise, por um grupo de trabalho, de vários livros-texto disponíveis no mercado (sempre publicações de renome internacional), foi adotada a coleção Interchange, da Cambridge, que tornava possível a divisão do curso por níveis durante 6 (seis) séries; 4. o horário das aulas – eram, no mínimo, 2 (duas) aulas por semana, e as turmas eram redistribuídas, de modo que cada grupo no SEAN atingisse o máximo de 20 (vinte) alunos; 5. os PLAMA – foram elaborados para todos os níveis; e 6. a avaliação da aprendizagem – levando em conta que o objetivo do ensino por níveis é a competência comunicativa, com foco na abordagem comunicativa, e a avaliação deveria considerar o progresso do aluno nas quatro habilidades. 	<p>“acreditamos que o Sistema de Inglês por níveis, nos CM, reúne ótimas condições para dar um passo de qualidade na modernização do ensino de língua inglesa. Sabemos que, através de um esforço conjunto, poderemos sanar as falhas apontadas em recursos materiais e humanos, tornando esse empreendimento educacional um modelo de sucesso para as demais escolas do Brasil. Contamos, para tal, estamos certos, com o apoio e a dedicação dos nossos professores – os alunos já foram conquistados.” “É um caminho sem volta”</p>

Como pode ser notado no quadro anterior, desde a concepção do novo parâmetro para o ensino de línguas no SCMB, em 1993, e sua efetivação, em 1994, havia e ainda há um interesse por parte dos gestores educacionais da DEPA e dos CM na manutenção do SEAN, sempre procurando oferecer, ainda que não seja no formato ideal, pensado pelos professores, coordenadores de níveis, chefe do SEAN e chefe da Seção de Ensino F (Seção responsável pelas medidas didáticas,

pedagógicas e administrativas do ensino de língua inglesa e espanhola nos CM), um ensino significativo com base no ensino comunicativo.

Há anualmente treinamentos direcionados para uma revisão de base teórica e metodológica da prática didática do ensino de língua inglesa. Em alguns CM, como no Colégio Militar de Salvador, contato com professores das Universidades Federal e Estadual, para que estes venham ao CM para ministrar workshops, mini-palestras com temas, como “Revisitando a abordagem Comunicativa”; “Concepções da Competência Comunicativa”; “Métodos de Ensino de Línguas”, entre outros. Sei que essas iniciativas, ainda que partam do próprio coordenador do SEAN, em cada CM, e que por isso não se configurarem como uma ação direta da DEPA, constituem-se exemplo para os demais CM, entendendo que cada CM pode criar oportunidades de implementação destas ações que podem servir de exemplo para todo o sistema. Essas ações isoladas são apresentadas na visita de inspeção, visita esta que ocorre anualmente em cada colégio, coordenada e executada pela DEPA, e sendo consideradas como positivas, são orientadas a serem seguidas por todo o sistema.

Pelo visto, percebe-se que há um empenho do SCMB em promover um ensino de língua inglesa bem coordenado, elaborado e com base em uma abordagem comunicativa. O documento do Anexo 4 explicita bem esse direcionamento. Há certamente, alguns entraves, como por exemplo, um número de horas na carga didática ainda aquém do ideal. São, de acordo com os planos de disciplinas (Anexo 5), noventa horas para o Ensino Fundamental e sessenta horas para o Ensino médio, com dois a três encontros semanais de quarenta e cinco minutos. Outro óbice é o oferecimento dos níveis, ainda que tenham sua base no quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, considerando as séries e não efetivamente a situação linguística do discente. Há uma limitação de níveis para o ensino médio. Não há oferecimento do nível iniciante para o mesmo. O aluno é orientado a optar pelo aprendizado de língua espanhola ou a se encaixar nos níveis existentes. Nesse sentido pode gerar desmotivação ou até desinteresse do aluno, visto que, ao assumir um nível acima do que ele pode produzir/entender, o aluno pode desacreditar no próprio sistema e até na sua não capacidade de aprender.

Quanto ao discurso dos professores que responderam ao questionário, apenas cinco dos professores retornaram o documento respondido. Ainda que tenha

sido um número não muito significativo, tomei alguns pontos do que foi dito em resposta às perguntas, como um mecanismo delineador de como se apresenta o pensamento sobre o SEAN, sobre a proposta de ensino por níveis e sobre o uso da abordagem comunicativa e sobre as limitações e óbices que esses professores enfrentam ao lidar com o ensino de língua inglesa no Colégio Militar de Brasília, considerando esses tópicos como parte dos dados da pesquisa.

O tempo de magistério dos professores do Colégio Militar de Brasília (CMB) varia entre seis a trinta e três anos, compondo um tempo considerável de experiência docente. Esse dado nos diz que não há professores inexperientes. No plantel de ensino no Colégio Militar de Brasília varia de cinco a 18 anos, o que me leva à conclusão que a maioria deles está no Sistema Colégios Militares desde que foi implantado o SEAN. Então, são professores que participaram e participam de todo o processo de implantação, implementação e reuniões de revisão do SEAN. São professores que possuem voz no processo, que podem municiar os outros agentes administrativos e pedagógicos no sentido de melhorar e acertar as arestas que o SEAN apresentou no fim da linha, a sala de aula e o dia-a-dia com os alunos.

Percebo, contudo, que no discurso escrito dos entrevistados, há justificativas e algumas incertezas que “impedem” os professores de não conduzir do processo de ensino de língua inglesa no SEAN do CMB como o preconizado no documento de origem. Fui direta ao questionar sobre qual a abordagem adotada para o ensino de língua inglesa no SEAN e a resposta à esse questionamento, que parece uma justificativa, e no entanto apresenta uma confusão na definição ou no entendimento do que vem a ser método/abordagem (comunicativo). P5 afirma que a abordagem utilizada é “uma mistura”, “procura-se ser comunicativo” e a justificativa para não sê-lo, deve-se “ao número de alunos em sala”, e que por isso “a aula é mais voltada para a gramática”. O documento que implantou o SEAN, estabelece que o número máximo de alunos por sala deve ser de vinte alunos. As turmas que visitei apresentavam um número entre quinze a vinte e quatro alunos. P1, por sua vez, diz “tentamos adotar o método comunicativo” e o fato de não conseguir adotá-lo, é justificado da seguinte forma: “porém como temos alunos não tão homogêneos em sala, nem sempre conseguimos 100%”. O documento preconiza também que sejam aplicados testes de nivelamentos para que sejam evitadas discrepâncias de conhecimento linguístico em sala. Nesse sentido, percebo que há falhas no teste de

nivelamento. Penso, que se houver uma parceria entre o colégio e o grupo do RENIDE, possivelmente, essa lacuna possa vir a ser sanada. Relembrando que o RENIDE (Referencial de Níveis de Desempenho no Ensino de Línguas) propõe “a construção de um quadro orgânico de níveis de atuação nas línguas”. P2, afirma que utiliza “*Communicative Approach*”, não explica o que vem a ser essa abordagem mas também não comenta se há sucesso ou não ao utilizá-lo. Nesse caso, há um alinhamento com o que é proposto, ainda que não tenha sido desenvolvida a ideia do que vem a ser para ela, essa abordagem. P3, no entanto, vai um pouco além, e em sua resposta, demonstra um caos no entendimento de qual a abordagem adotada para o ensino de LI. Ela afirma que “o foco é em competência e habilidades” e que o método de ensino “vai de acordo com as necessidades das turmas”. Para P4 a abordagem “é de competências e habilidades” e o método “é o comunicativo”.

O que ficou transparente nas palavras dos professores é que há um entendimento particular do que vem a ser a abordagem adotada para o ensino de LI no SEAN do CMB. Não há respostas com embasamento teórico, ou uma elaboração formalizada da resposta, no entanto, há indícios de um caminho. Há na fala deles a presença de construtos relevantes, “competência”, “habilidades”, “método comunicativo”, “necessidades dos alunos”. Percebe-se que há entendimentos no entanto precisa de encaminhamento. Esse encaminhamento poderia ser dado através das necessidades demonstradas e sugestões apresentadas por eles. Eles falam em “cursos de atualização”, “formação continuada”, “seminários específico para cada área do saber”, “cursos de aperfeiçoamento”. Percebo que há interesse.

Quando me referi especificamente à definição do termo abordagem comunicativa, as repostas oferecidas por eles apresentam nuances concretas ainda que não bem organizadas. P1 define Abordagem Comunicativa (AC) como “aprender a se comunicar”, “uso de textos autênticos; tentativa de ligar aprendizagem da sala de aula com a de fora da sala de aula”. P2 afirma que AC é “abordagem da língua através das situações do cotidiano”, “o aluno pratica a língua em situações reais”. P3 fala em “desenvolvimento do saber através da comunicação”, P4 afirma de AC está ligada à “utilização de meios que estimulem a comunicação ou a interatividade”.

Almeida Filho (2013, p.56), afirma que *Método Comunicativo* “é uma forma estabilizada de práticas de ensinar línguas com base comunicativa (abordagem)”. Diz ainda que, os métodos comunicativos apresentam como característica essencial “foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira”. O dito dos professores não se distancia muito dos conceitos de Almeida Filho (2013), precisa apenas de uma melhor coordenação nas ideias e no entendimento.

Para continuar analisando as palavras dos professores e o que entendo do que foi dito por eles, retomo a definição de ensino comunicativo, visto que os professores tentaram definir o que eles entendem por tudo que envolve a palavra “comunicativo”. Construtos como “abordagem comunicativa”, “método comunicativo”, “competência comunicativa” permeiam o universo dos professores. Almeida Filho (2013, p.56) define ensino comunicativo como sendo

aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

No tocante ao conceito expressado acima, há o entendimento por parte dos professores do que vem a ser um ensino comunicativo, ainda que não se aproxime teoricamente ao dito pelo autor. No entanto há sim, um alinhamento, ainda que não totalmente concreto, do ensino no CMB, preconizado por níveis e comunicativo, com o proposto na definição acima.

Dá-se seguimento ao dito pelos professores para que se possa entender o que se passa no ambiente de sala de aula no SEAN do CMB. As próximas falas referem-se ao conceito de competência comunicativa (CC). P1 e P5 não responderam. P2 afirma que CC é “a consciência de como o professor vê a língua que ele trabalha”. P3 diz que CC “é a habilidade intelectual de se comunicar”, e de acordo com P4, CC é “o poder de se comunicar efetivamente, mesmo que haja erros durante o processo”.

A percepção de que há um descompasso no entendimento da definição deste construto é clara. Por isso retomo autores que se fazem importante para a compreensão da definição teórica da Competência Comunicativa, Hymes (1995) e

Almeida Filho (2013). Hymes (1995, p.30) explicita o termo CC ao dizer que este termo refere-se “à capacidade de o sujeito circular na língua-alvo, de modo adequado/apropriado, de acordo com os diversos contextos de comunicação humana”. Amaral (2007, p.65) reforça esse conceito, ao afirmar que Hymes (1995), usa o termo ‘*Competência Comunicativa*’ para se referir “não apenas a conhecimento mas também à habilidade de se usar esse conhecimento”. Almeida Filho (2013, p. 15), afirma que uma competência comunicativa traz em seu escopo, como seus componentes, incluindo “o desempenho do participante através do grau de acesso aos conhecimentos disponíveis”, outras competências como: competência linguística; competência sócio cultural; competência estratégica, e graus de acesso. Dito isso, percebo que na fala dos nossos informantes há um distanciamento teórico na definição de CC por eles emitidos.

Contudo, percebo que apesar desse distanciamento, causado, provavelmente, por ausência de uma formação continuada, ainda que os mesmos formalizem como um desejo, o oferecimento por parte da instituição Colégio Militar de Brasília, oportunidades de participar em cursos de formação continuada, de seminários, simpósios e grupos de discussão.

É visto também, através da análise das respostas à pergunta k do questionário, que trata da credibilidade do SEAN pelos professores, em que eles respondem que acreditam que o SEAN é a melhor opção para o CMB e para o SCMB, ainda que precise de implementações: aumento do número de professores, redução de alunos por turma e reuniões para discussão de melhorias para o SEAN.

Desse modo considerando o dito pelos professores e pelo que vivenciei nos anos que estive à frente do SEAN no Colégio Militar de Salvador, que o SEAN tem sido um caminho promissor no ensino e aprendizagem de língua inglesa no SCMB, possui uma política de ensino de línguas bem estruturada e definida. Entretanto precisa de implementações e acertos. Um dos arremates pode ser acertado via RENIDE, visto que a definição dos níveis e seus respectivos testes de nivelamento apresentam-se como um dos óbices do SEAN.

“ (...) Essa busca de ineditismo, esse afã em desconstruir a fala salomônica segundo a qual “não há nada de novo sob o sol” é um excelente exercício heurístico, mas ele não garante que o pesquisador transporá os limites do *dèja vu*”.

(Moura Filho, 2002)

5 Considerações Finais

Ao chegar à reta que aparentemente já é a final, percebo que há muitos bordados, todavia ao virarmos para ver o avesso há pouca perfeição, por isso o meu/nosso “O risco pelo avesso do bordado” orientou muito bem esse percurso, que ao mesmo tempo esclarece, amedronta, sobretudo por perceber que para o que é previsto ser seguido, requer dedicação, comprometimento, interesse, conhecimento, “teoria com T maiúsculo”, o que nem sempre acontece, ou na maioria das vezes, por motivos diversos, não acontece, resultando numa linha enviesada, mal costurada, como o nó do fundo do bordado que apresenta uma boa aparência. No entanto esconde problemas na sua estrutura.

Essa percepção fica menos turva, agora, nos passos finais desses dois anos de labuta. O percurso desta pesquisa resulta de um contraditório encontro entre o diálogo com autores e a composição de um texto solitário e individual. Nesse embate há sempre a pretensão de se fazer algo novo, bom e que seja significativo, ainda que nossa base seja imperfeita. Nessas considerações finais, após tantos e frutíferos diálogos, presenciais ou na silenciosa leitura dos livros, com autores como Almeida Filho (1997), Barcellos (2004), Freitas (2013), dentre outros, espero de fato, ter conseguido facetar esse “algo”, “novo e significativo”. O início da pesquisa, parece-me que esse é um traço muito habitual nas dissertações e teses, é marcado por pretensões inalcançáveis: pretende-se fazer muito mais do que é possível fazer no tempo que é demandado. À medida que as leituras e o amadurecimento do trabalho ocorrem, tudo parece ganhar uma nova roupagem, tornando-se algo mais exequível e, principalmente, possível. É desse resultado possível que trato agora. Procurei estudar um objeto que refletisse minha prática ao longo dos últimos anos, um espaço que conhecesse bem, devido ao tempo que venho me dedicando a ele. Desse modo, escolhi o ensino de língua inglesa nos Colégios Militares.

No tocante a minha prática, que se traduz em muito tempo em diversas instituições de ensino, em diferentes níveis: fundamental, médio e superior, bem como cursos livres, e nos últimos anos, nos Colégio Militares.

Por ter trabalhado no Sistema dos Colégios Militares do Brasil, nos últimos 20 anos, resolvi explorar na minha pesquisa, o ensino de línguas, por acreditar na proposta de ensino desse idioma. O SCMB, já bem definido nos capítulos I e IV, é um Sistema Nacional, pouco conhecido, presente em 13 cidades do país: Rio de Janeiro, Juiz de Fora, Curitiba, Porto Alegre, Brasília, Campo Grande, Belém, Manaus, Fortaleza, Salvador, com um grupo de professores diversos em sua formação, porém necessariamente qualificados, visto que, invariavelmente passaram por concorridos concursos públicos.

Sustentada na teoria e aplicando procedimentos para a análise dos dados, ratifico a escolha da pesquisa qualitativa com estudo de caso documental, por ter como dados principais os documentos que norteiam todo o ensino do Sistema Colégios Militares do Brasil, mais especificamente o ensino de língua inglesa. Nesse sentido tive como tripé da minha pesquisa: o objeto empírico do SCMB e, especificamente, o Colégio Militar de Brasília; a fundamentação teórica sobre o ensino de línguas e o método de abordagem do estudo de caso documental, o que me deu o suporte para os resultados que obtive.

Retomo aqui, para efeito de validação, o objetivo inicial que foi analisar o Sistema Colégios Militares do Brasil à luz dos documentos norteadores do ensino aplicado em suas unidades, desde a criação/implantação, avaliando os planos curriculares específicos para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira em busca da abordagem de ensino proposta ou subjacente. Também propus centrar a pesquisa especificamente em uma unidade, o Colégio Militar de Brasília com Núcleo de Idiomas.

Então, no percurso da pesquisa transcorrida, sustentada na análise dos documentos, nas conversas informais com alunos, no diálogo informal com professores, coordenadores de nível e com o coordenador do núcleo de idiomas, na análise dos questionários (22 entregues, somente alguns respondidos, a não devolução também é uma informação), na experiência de quinze anos de sala de aula, como professora, coordenadora de nível e chefe da seção de idiomas do

Colégio Militar de Salvador, chego às seguintes considerações, que não chamo de finais, por entender que há muito o que ser visto, estudado, pesquisado, e observado, chamo então de considerações em curso. Essas considerações visam completar no plano maior os resultados da análise empreendida objetivando responder as perguntas da pesquisa. E antes de complementá-las, penso que no Núcleo de Idiomas do Colégio Militar de Brasília não há um ensino de língua inglesa pautado no que preconiza a abordagem comunicativa. O que se tem feito é uma mistura entre a abordagem gramatical e uma tentativa de acomodar traços de uma abordagem comunicativa. Almeida Filho (2013, p.43) explicita bem essa dualidade ao afirmar que:

toda aula vai se construir alinhada a uma dada abordagem. A gramatical se expressa por meio de atividades dirigidas à forma da língua (explicações e práticas do tipo exercícios). A comunicativa prioriza a construção dos sentidos na (nova) língua (introduções a tópico, explicação das atividades na própria língua, tarefas que necessitam do diálogo e negociações para se chegar a uma resolução). O foco na forma faz crescer a competência de manejo do sistema da língua e o foco no sentido favorece uma capacidade de uso (fluente) do novo idioma. Cada foco é típico de uma abordagem: ao recair na forma é gramatical e ao recair no sentido (no tema, por exemplo) é comunicativo.

O ensino não apresenta em seu escopo geral uma proposta comunicativo, está em caminho da comunicabilidade. Isso não se dá pelo desejo ou formação do professor, ou porque não seja o expresso nos documentos que orientam o ensino de línguas no SCMB. Cabe aqui uma ressalva: pode ser que, pelo fato de ser um Sistema amplo de 13 colégios e possuir em seus quadros uma variação imensa na origem de seus docentes: professores civis concursados, professores civis do Estado à disposição do colégio, professores contratados, militares de carreira, militares temporários, haja um número de professores qualificados para atuar de modo muito diverso, alguns com lacuna metodológica ou pouco comprometidos, mas isso é apenas uma possibilidade, não tenho como afirmar peremptoriamente, visto que não foi esse o fio desta pesquisa.

Os professores, em sua maioria, preparam suas aulas, analisam e selecionam materiais, propõem atividades. Reúnem-se para discutir planos de curso, testes, exercícios. Debruçam-se sobre as necessidades do aluno. A “culpa” do ensino que nem sempre obtém os melhores resultados não ser norteados pela abordagem comunicativa, seja dos professores ou dos documentos formulados. O

Sistema direciona ou deseja um ensino comunicativo, no entanto peca ao não alinhá-lo com todos os outros componentes: adequação da carga horária, planejamento dos conteúdos em consonância com o tipo de avaliação, ou tempo para o cumprimento dos conteúdos.

Nesse sentido, o professor, alunos e os agentes de ensino do Colégio moldam-se ao calendário das provas, desse modo há pouco tempo para cumprir o que se tem como uma proposta de abordagem comunicativa. Há avaliações parciais, compostas por um número determinado de avaliações imediatas, que muitas vezes, não apresentam produções comunicativas, gerando nos professores um sentimento de descontentamento e limitação. Os alunos, por conseguinte, talvez por pensarem que o tempo para o contato da língua é mínimo, e acabam por não valorizar as aulas, ou ainda, o curso de línguas ofertado pela escola.

“Encerrando a costura”, retomo agora o contato com as perguntas da pesquisa (elas que perpassaram toda a dissertação, direcionando o aprofundamento da temática e agora retornam para as pretensas especulações finais). A primeira pergunta refere-se à filosofia, em termos de abordagem declarada e real, de ensino de línguas nos Colégios Militares do Brasil. A abordagem declarada, constante dos documentos organizados em 2005 e redefinidos nos anos que se seguiram é a abordagem comunicativa com todo o seu arcabouço teórico e imaginário múltiplo. Importante lembrar que há reuniões bienais para discutir todos os documentos que gerenciam o ensino de línguas no SCMB. Quanto à abordagem real, o ensino é mesmo comunicativo? Almeida Filho (2013, p.56) afirma que o ensino comunicativo “tem seu foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira”.

Analisando a definição oferecida por Almeida Filho (2013) acerca do que é o ensino comunicativo e voltando o olhar para o visto em sala de aula, posso dizer que há, por parte dos professores uma vontade de conduzir o ensino de maneira comunicativa, mas ainda não encontram meios para isso. Há partes na aula que se encaixam nessa definição. No entanto pelo menos no que foi superficialmente observado, visto que não fiz observações de aulas propriamente dita, apenas entrei em algumas turmas e acompanhei aleatoriamente alguns professores, posso dizer

que ainda se fazem necessários alguns acertos. Os procedimentos metodológicos comunicativos propostos por Almeida Filho (2013, p.56):

(1) o desempenho de uma sequência de atos como os de cumprimentar, socializar casualmente, convidar, arranjar pormenores e despedir-se, (2) a descrição de um aparelho ou experiência com o auxílio de um objeto ou sua representação gráfica (...) e (4) a calibragem de um início de conversa com um superior hierárquico ou desconhecido na rua para atuar no registro certo de fala.

Esses procedimentos constam dos documentos. No entanto, considero que a interação, fator essencial, para colocar esses procedimentos em prática, são poucos ou quase inexistentes por conta do exíguo tempo de que alunos e professores dispõem em sala de aula, sendo o Ensino Fundamental, três encontros semanais de 45 minutos e para o ensino médio, 02 encontros, também de 45 minutos. A carga horária anual para o Ensino Fundamental, soma 90 horas e para o Ensino Médio, 60 horas.

A segunda pergunta faz referência às políticas de ensino de línguas para o SCMB. Em que base se reconhece, e, se essas políticas atendem plenamente às necessidades do Sistema. Desde 1994 o Sistema Colégios Militares do Brasil vem firmando um compromisso com o ensino de línguas, esboçando uma política de ensino que tem como alicerce os PCN, o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas e os valores cultuados pelo Exército Brasileiro. Uma política de ensino direcionada ao aprendizado significativo da língua estrangeira, acreditando na necessidade de sempre encontrar soluções para as lacunas que surjam à medida que novos paradigmas são apresentados. Uma política de ensino que prevê em seu calendário de compromissos, encontros a cada dois anos, com todos os agentes de ensino de línguas com o intuito de reavaliar os planos de ensino, a eficiência e adequação do livro didático, fomentar discussões acerca do ensino em si e pensar, em conjunto, os caminhos desse ensino nos anos que se seguem. Dito isso, deduzo que o Sistema possui sim elementos importantes para uma política de ensino definida e estruturada para buscar atender as necessidades dos colégios militares.

A ressalva que faço diz respeito à necessidade de aliar o que está tão bem posto nos documentos à prática cotidiana.

Diante da perspectiva de buscar “respostas” para as questões centrais que propus, estruturei a dissertação, conforme dito anteriormente, em quatro capítulos, cada um com sua especificidade, porém interdependentes na apreensão do objeto.

Ao concluir o quarto capítulo e me encaminhar para o fechamento deste trabalho, percebo que apesar de o Sistema apresentar uma proposta bem concisa e estruturada do que propõe ou do que efetivamente quer, não foi possível avaliar com mais detalhes, como o ensino de língua inglesa está sendo conduzido, visto ter de aprofundar as observações para tal. Soma-se a isso o fato de ter recebido o retorno de apenas alguns questionários dos vinte e dois entregues aos professores. Ainda que esse percentual seja pequeno, o contato que tive em sala de aula com alunos e seis professores, deu-me adicional grau de confiança de que há um descompasso, não consciente, entre o que está escrito/previsto nos documentos norteadores do ensino de língua do SCMB e o que está efetivamente acontecendo na hora de aplicação na linha fim que é aula propriamente dita e os modos de avaliar. Isso me conduziu a alguns questionamentos: O tempo demandado às aulas está reduzido? O conteúdo programático de cada nível está longo para a sua carga horária? Os alunos não acreditam que possam aprender nas aulas da escola, por estarem na escola e não em um cursinho? O professor tem se preparado para as aulas? O material didático não é o mais adequado para a faixa etária dos alunos? Os conteúdos das unidades não são interessantes ou significativos? Por que em algumas aulas a língua alvo não está sendo a L2? O fato de ter que cumprir determinado conteúdo em um tempo restrito porque será tópico utilizado em avaliação, engessa a aula? Essas e outras ponderações permanecem como “ganchos” para estudos e pesquisas futuras, são questionamentos específicos que dizem respeito à rotina do ensino e que interessam sobremaneira entender amiúde para se apropriar dos óbices que invariavelmente se apresentam à prática do ensino de línguas estrangeiras.

O texto que apresento agora traz, de maneira pretensiosa, contribuições de ordem acadêmica e prática. Como legado para a academia, há a apresentação de um Sistema de Ensino pouco conhecido e divulgado. Um Sistema que mostra possibilidades de sucesso do ensino público, uma luz diante de tantos insucessos. Descortino um lado do Exército Brasileiro ainda pouco estudado, um Exército que oferece ensino de qualidade, não somente para os filhos de militares mas também,

ainda que através de concurso para o acesso, para a comunidade civil, um sistema bem organizado, pensado, e que traz como suporte, os valores explicitados pela instituição que tem como lema “Braço Forte, Mão Amiga”. Ratifico aqui que esse Sistema valoriza o seu corpo docente, proporcionando salários condizentes com sua formação e merecimento, salas de aula com número reduzido de alunos, uma carga horária confortável, possibilitando tempo para preparação, um Sistema que pensa no seu corpo discente, oferecendo-lhes oportunidades estruturais e pedagógicas para desenvolver as suas habilidades.

Na perspectiva prática, essa dissertação traz, acredito, uma contribuição para o Sistema Colégios Militares do Brasil, visto que faz uma análise formal de seus documentos e de uma amostra de suas práticas (colocando-os à baila para a crítica acadêmica), em especial no tocante à proposta pedagógica para o ensino de língua inglesa, que está na vanguarda do ensino de línguas em escolas públicas, porque possui em seu bojo a proposta de um ensino de cunho comunicativo, com todas as suas nuances. Essa análise, apesar de estar pautada em uma de suas sedes, o Colégio Militar de Brasília, pode ser utilizada para os demais colégios. Considerando a formação hierárquica e centralizada do Sistema, o texto aqui apresentado pode ser utilizado como retomada dos caminhos anteriormente oferecidos ao ensino de línguas. Nesse sentido, abre, internamente, uma oportunidade para proceder uma avaliação transparente de suas atividades.

É sempre necessário revisitar o que vem a ser um ensino comunicativo, e essa retomada pelos professores, pelas seções de ensino de línguas ou mesmo em um espectro mais amplo, pela DEPA, pode (ou deve) acontecer através de cursos de formação continuada, oficinas, participação em seminários, congressos, palestras ou nas leituras silenciosas de livros/ensaios/artigos oferecidos por estudiosos na área, não somente para “ganhar” conhecimento, mas para, principalmente, utilizá-los e os disseminar, reunindo-se em grupos para discutir sobre como trazer a teoria para a prática na sala de aula, o que pode refletir, sensivelmente, em planejamentos de aulas significativas com base na teoria com T maiúsculo proposta por Almeida Filho mas também na experiência das práticas docentes. Aliar uma a outra trará benefícios para o Sistema, para a DEPA, para os Colégios, para os professores e, por conseguinte, para os alunos.

Este trabalho, pequeno em seu recorte, diante da exiguidade do tempo de um estudo de mestrado, abre espaços para aprofundamento futuro dos estudos, a exemplo de pesquisas comparativas entre os colégios militares; do estabelecimento de possíveis pontes com o RENIDE; da análise, sob os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos, do ensino de língua inglesa de outras instituições de ensino do Exército Brasileiro, tais como: EsPCEX, EsSA, EsAO, EsCEME, AMAN, CEP. Em todos os estabelecimentos de ensino de Exército Brasileiro, há o ensino de língua inglesa. Então, uma pergunta seria: Como está posto este ensino? O que o guia? Qual a proposta de ensino? Que (ou quais) abordagens são utilizadas? Que materiais didáticos são utilizados? Que política de ensino é oferecida? É um ensino por níveis? E se positivo, como é feito o nivelamento? Qual a carga horária destinada a esse ensino? O que se espera atingir ao término de cada semestre?

É possível ampliar o olhar e pensar também numa aplicação operacional dessas questões incidindo, por exemplo, no Centro de Operação de Paz do Brasil, instituição responsável pela formação e treinamento dos militares que são enviados para as diversas missões de paz da ONU, cujo idioma base é a língua inglesa. Como está acontecendo a preparação do idioma? Há uma análise do desempenho *in loco*? Há retorno dos militares quanto às dificuldades encontradas face às limitações do Idioma?

Como desenhado acima, há muitos caminhos para estudos, no Exército Brasileiro, no tocante ao ensino e aprendizado de línguas. Nesse aspecto penso que o RENIDE poderá auxiliar, principalmente os Colégios Militares, na definição dos níveis pertinentes a cada série/ano/idade, para os ensinamentos Fundamental e Médio.

Concentrando-me no resultado desta pesquisa, penso que há possibilidades para um segundo momento. Esse segundo momento pode encontrar espaço em uma pesquisa-ação com o intuito de corrigir, se for o caso, os desvios da abordagem do ensino de língua inglesa nos SCMB, possibilitando novos rumos e auxiliando na formação continuada dos professores assim como aproveitando os resultados encontrados pelo RENIDE na determinação de competências por séries/níveis.

As brechas que se apresentam na conclusão desta fase da pesquisa podem ser entendidas também como possibilidades de aprofundamentos em estudos futuros. Relaciono abaixo três delas: (1) Para este trabalho de dissertação, analisei documentos que incidem sobre os 13 colégios do Sistema, porém o foco empírico foi

apenas o Colégio Militar de Brasília. Logo tende a haver variação no perfil dos professores, na formação, na base teórica, no entendimento da importância do ensino e do aprendizado de línguas, no tempo de sala de aula, no número de turmas, na carga horária e mesmo na estrutura física das instituições. Todavia, no tocante à documentação não pode haver procedimentos diferentes, visto que o cerne do que se espera do ensino de língua inglesa encontra-se bem alicerçado nas documentações apresentadas no quarto capítulo deste trabalho.

(2) Como não foi uma pesquisa-ação não há uma proposta de intervenção. Entende-se entretanto que o discurso teórico aliado às análises podem ser aproveitadas pelo SCMB e/ou por outras instituições de ensino.

(3) O SCMB é um sistema federal e fechado. Porém encontra-se presente em 13 cidades da federação. No entanto, quando diminuimos a escala de análise da primeira “brecha” aqui relacionada, depara-se com a especificidade de cada grupo de professores de cada colégio (e mesmo de cada indivíduo/profissional), considerando seu percurso pessoal e crenças. Conclui-se que as diversidades de cultura e formação profissional impactam na maneira como o ensino em sala de aula é orientado, apresentado, concretizado. Essa é uma situação que por vezes agrega diferenças no uso das documentações, por haver, em alguns momentos, um entendimento particular/pessoal de como conduzir o ensino.

Convicta da dimensão e dos limites de uma dissertação de mestrado, entendo que são muitas as lacunas que resistem, para além das que vislumbrei, especialmente quando há o cotejo com a discussão teórica. Todavia espero que ao final deste escrito tenha conseguido apresentar com clareza o que é o Sistema Colégios Militares do Brasil, como a Língua Inglesa é trabalhada em seu interior e quais as imensas possibilidades de que esse espaço institucional se transforme em uma vanguarda nesta área. É o que espera-se. Mais que uma esperança essa é uma crença, um desejo. Percebo que o Sistema esteja bem próximo do que se deseja para o ensino de línguas e para o que se espera para os professores e alunos. Qual seja, um ensino de base comunicativa, que coloque o aluno não somente no centro do processo mas que também forneça a possibilidade de desenvolvimento das quatro habilidades, permitindo um espaço de discussão com temas relevantes e significativos que possa conduzir os alunos a um entendimento

da responsabilidade pelo seu próprio aprendizado, pela autonomia na escolha da melhor maneira de aprender e com o entendimento que sua participação ativa na sala de aula o conduzirá ao aprendizado eficiente e eficaz.

Esse cenário, acredita-se que depende ou dependerá também de como o professor se prepara para a sala de aula, considerando o seu comprometimento não só pela sua formação continuada mas também pelo desejo de que ele perceba a necessidade do comprometimento com todas as ações que permeiam esse processo: planejamento das aulas, uso de técnicas adequadas ao estilo de cada aluno, em consonância com as necessidades desse aluno, conhecimento formal das teorias que embasam o processo de ensino aprendizado e se, não o possuir, estar aberto à procura, colocando-se à disposição do que lhe pode ser oferecido. Cabe a cada escola do Sistema oferecer tanto aos alunos quanto aos professores condições de, juntos, efetivarem o previsto nos documentos norteadores.

Vislumbro um cenário esperançoso e operoso para que os colégios militares do Sistema formem um caminho de progresso nos bons resultados. No entanto, os colégios carecem de melhor olhar, seja ele investigativo, supervisionado, administrativo, pedagógico, consultivo, conciliador, de comum acordo, solicitado ou impositivo no sentido de que juntamente com professores, coordenadores de nível, coordenador da série, supervisor escolar, chefe de seção, revisitem os documentos norteadores, com o objetivo de retomar o fio condutor do ensino previsto pelo próprio Sistema e, se for reafirmado como válido o resultado de que o descompasso é real, realinhar os direcionamentos. Por isso este trabalho foi nominado de “o avesso de bordado”, na sua primeira vista, perfeição, mas ao mostrarmos o avesso, percebe-se a necessidade de retoques e isso não deve ser visto como um problema, mas uma oportunidade de crescimento, de implementação, melhorias ou adequações com vistas a um desempenho mais efetivo por parte do professor, do aluno e das escolas que formam o Sistema e, por que não, como uma perspectiva realista e aperfeiçoadora do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 80? Trad. Edicléia A. B. Macowski. Santiago/Chile: Pensamento, Lengua, Acción, 1990, p. 36-41.

_____. **Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Parâmetros atuais para o ensino de português como língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, 2001, p. 15-30.

_____. **Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2005.

_____. **Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e Comunicações**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. **O professor de língua estrangeira em Formação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

_____. **Dimensões comunicativas no Ensino de Línguas/ Edição Comemorativa- 20 anos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. **Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira**. Unicamp, 2000. Mimeografado.

ALLWRIGTH, D. and BAILEY, K.M. **Focus on the Language Learner**. Cambridge, Cambridge University Press. 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANGROSINO, M. **Doing Ethnographic and Observational Research** (Book 3 of the SAGE Qualitative Research Kit). London: Sage. 2007.

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. In: **English Language Teaching**. 1963. Vol. 17 pp. 63-67.

ARAÚJO, J. N. Alves de. **Crenças de professores de inglês de Ensino Fundamental e Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais**: uma relação conflitante / José Neyardo Alves de Araújo. – Fortaleza, 2008. 121p.

_____. O Ensino de Inglês no Colégio Militar de Fortaleza: êxito

da abordagem comunicativa em escola regular. *Educare, Revista Colégio Militar de Fortaleza*. V. 4. Ano V. 2015. pp. 57-59.

AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton. 1963.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**. v. 7, n. 1, Pelotas, 2004, p. 123-156.

_____. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach**. Tese de Doutorado. The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA, 2000.

_____. **As crenças de professores a respeito das crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos**. In: GIMENEZ, Telma (Org.). *Ensinando e Aprendendo inglês na universidade: formação de professores em tempo de mudança*. XVI Encontro Nacional de professores universitários de língua inglesa. Londrina: ABRAPUI, 2003.

_____. **Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. e VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. (Orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, p. 15-41, 2006.

_____. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. *Rev. bras. linguist. apl.* vol.7 no.2 Belo Horizonte 2007.

BATISTA, Maria Luíza W. **O olhar do egresso: Uma avaliação da habilitação Português/Inglês no período de 1995 a 2000**. São Cristóvão-SE: NPGED, 2003. Dissertação de Mestrado.

BECK, U. **Risk-Society**. London: SAGE, 1992.

BELL, D. M. Method and postmethod: are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 2, 2003. pp. 325-336.

BARDIN, Laurence. **Análise de Contéudo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGER, M^a Amália Façanha. **O Papel da língua Inglesa no Contexto de Globalização da Economia e as Implicações do Uso das NTICs no Processo de Ensino Aprendizagem desse Idioma**. São Cristóvão, SE, 2005.140f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, UFS.

BORG. S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do. **Language Teacher**, v.36, 2003, p.81-109.

BORG, S. **Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A quality study**. *TESOL Quaterly*, v.32, n.1, p 9-39, 1998

BORGES, E. F. V. **Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística**

Aplicada. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

BRANDÃO, R. **HUMUS**. Lisboa, 1918.

BRASIL. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental: língua estrangeira. MEC/SEF, Brasília.

BRASIL. 2002. Orientações Curriculares para o Ensino Médio – volume 1 – Linguagens, códigos e suas tecnologias. MEC/SEB, Brasília.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

BRUMFIT, C. **Themes and Implications**. In: P. Wright (ed) Current Research into Language Teaching and Learning in the UK 1993-1995. London: CILT. 1996

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. W. **Language and communication**. London: Longman, 1983, p.1-27.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of Communicative Approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Vol. 1, n. 1.1980, p.1-47.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**, Vol. 8. No. 1, 2005, p.101-122.

CELCE- MURCIA, M, DORNYEI, and THURRELL, S. Z. **A turning point in Communicative Language Teaching**. TESOL Quarterly, 31, 141-152. 1997.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005

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

CHIZZOTTI, A. **A Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. MIT Press.1965.

COELHO, H.S.H. **“É possível aprender inglês em escolas públicas?”** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação (Mestrado Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2005.

COSTA, I. M. F. **Língua inglesa: um instrumento de comunicação global**. In: Turismo: Academia e Mercado. – Paulo Roberto Baqueiro Brandão e Adriano Bittencourt Andrade (Org.) – Ponto & Vírgula Publicações, Salvador, 2009, pp.217-236. 2011

CRIPPER, C. and WIDDOWSO, H.G. " **Sociolinguistics and Language Teaching**

" , in Allen , J.P.B and corder , S. Pit (eds) , papers in Applied Linguistics , Vol.2. London : OUP.1975.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge, UK: Cambridge University Press,1997.

DAMIANOVIC, M.C. **Aprender inglês para não perder o bonde da história**. UERJ. 2006

_____. Aprender inglês para não perder o bonde da história. Disponível em . Acesso em 01 out. 2010.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. Campinas: Papyrus, 2001.

DENZIN, Norman K. **Interpretive biography**. London: Sage, 1989a

_____. **Interpretive interactionism**. Newbury Park, CA: Sage, 1989b

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (eds.) **The Landscapes of Qualitative Research. Themes and Issues**. London: Sage, 1998.

_____. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.

_____. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, N.K e LINCOLN, Y.S. (Orgs). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.15-41.

DEWEY, John. **How We Think**. a Restatement of the Relation of Reflective Thinking. D. C. Heath and Company, 1933. 301 p.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Hong Kong: Oxford University Press, 1997.

ERICKSON, F. What Makes ethnography ethnographic? In: **Antropology and Education Quarterly**. n. 17, Vol. 15, Michingan, 1984, pp. 51-66.

FÉLIX, A. **Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola**. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: UNICAMP, 1999.

FLICK. U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, M. **Daquilo que Sabemos: pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, 2013.

GIBBS, G. R. **Qualitative Data Analysis: Explorations with NVivo**. Buckingham: Opened University Press, 2002.

- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOVE, Philippe B. **Webster's Third New International Dictionary**. Preface. Springfield, MA: Merriam-Webster Inc., 1986.
- GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. **Claritas**, v.6, São Paulo, USP editora. 2000, p. 37-47.
- HYMES, Dell. On communicative competence. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith. (Org). **The communicative approach to language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1991. p. 3-26.
- _____. (1971). **On communicative competence**. In J. Pride and J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Penguin, 1972. (Excerpt from the paper published 1971, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.)
- JOHNSON, K. E. The emerging beliefs and instructional practices of preservice english as a second language teachers. **Teaching and Teacher Education**, v.10, n.4, 1994, p.439-452.
- KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quartely**. v. 28, n. 1, 1994, p. 27-48.
- _____. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quartely**. v. 35, n. 4, 2001, p. 537-560.
- _____. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. Yale University Press, 2003.
- _____. Methods: changing tracks; challenging trends. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, 2006, p. 59-81.
- LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humans**. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.
- LE BRETON, J.M. **Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês** In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN K. (Orgs). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005.
- LEFFA, V. Conversa com Vilson J. Leffa. In: SILVA, K. A. da; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, pp. 375-385.
- _____. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In: LEFFA, Vilson J. (Org). *O Professor de Línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001. V.1, pp. 333-335.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education: revised and expanded from Case Study Research.** San Francisco, Califórnia: Jossey-Bass Publishers. 1998. pp. 113-133.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** 4ª ed, São Paulo, Mercado de Letras, 2002.

_____. **“Yes, nós temos bananas”** ou “Paraíba não é Chicago não”, um estudo sobre alienação, e o ensino de inglês como língua estrangeira no Brasil. In: oficina de lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras. pg. 37-61.1996.

_____. **“Eles não aprendem português quanto mais inglês.** A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: oficina de lingüística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras. pg. 63-79. 1996.

_____. **A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública.** In: Oficina de Linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras. pg. 127-189. 1996.

MORAES, F. F. **Ética na Pesquisa.** Palestra proferida em seminário do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP. C. 1995.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** Brasília, 2000, 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas. Universidade de Brasília, 2000. p. 4-9.

_____. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** Belo Horizonte, 2005, 281 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

_____. **Apontamento sobre metodologia de pesquisa dos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.** Brasília: 2010 (digitado).

NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês.** Maceio, AL: EDUFAL, 2001.

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

PAIVA, Vera Lúcia Menezes e.(2005).Projeto AMFALE: **aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras.** Belo Horizonte:

UFMG. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/nosprofessores.htm> (link indisponível, ver com o autor). Acesso em 23/10/15.

PALÁCIOS, M. **Por Mares doravante navegados**: Panorama e Perspectiva da presença lusófona na internet. Disponível em <http://www.bocc.uff.br/pag/texto.php?html12=palacios-marcos-mares-doravante-navegados,html>. Acesso em: 10 de agosto 2014.

PERRENOUD, P. **Formação Contínua e obrigatoriedade de competências na Profissão de Professor**. Le Educateur, n.12. p. 22-9. 1998.

PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRABHU, N. S. **There is no best method – Why?** In: TESOL Quarterly. v. 24, n. 2, 1990, p. 161- 176.

PRIOR, L. **Using Documents in Social Research**. London: SAGE. 2003.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil.(2009).**O inglês como língua internacional na prática docente**. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola. p. 39-46. 2006.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching, a description and analysis**. 15. ed. EUA: Cambridge University Press, 1999.

RICHARDS, Jack C.(2003).**O ensino comunicativo das línguas estrangeiras**. In: RENANDYA, Willy A. & RICHARDS, J. C Portfólio SBS 13. São Paulo:SBS.

RICHARDS, J; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: CUP, 1999. Fifteenth printing [Original 1986]

RICHARDS, J. C., & RODGERS, T. S. . **Approaches and methods in language teaching: A description and analysis** (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press. 2001.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994

_____. **Approaches and methods in language teaching, a description and analysis**. 15. ed. EUA: Cambridge University Press, 1999.

ROJO, R.H.R. e MOITA LOPES, L.P. da.. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: SEB/MEC (org.), Orientações Curriculares do Ensino Médio. 1ª ed., Brasília, MEC/SEB, p. 14-59. 2004.

ROSA, M. V. F. P.C. & ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAVIGNON, S.J.; SYSOYEV, P.V. **Sociocultural Strategies for a Dialogue of Cultures**. The Modern Language Journal, v. 86, 2002, p. 508-524.

SCHUTZ, Ricardo. **História da Língua Inglesa**. English made in Brazil. Disponível no sítio: <http://www.sk.com.br?sk-enhis.html>. Acessado em: 14 de abril de 2007.

SOUSA, D. A. **Contrastando abordagens de instrução gramatical em inglês: indução ou dedução eis a questão**. 2011. 203 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2011.

SOUZA, P. N. **O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em LE**. 2004. 317 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2004.

SOUZA, R. J. de. **O ensino da gramática da língua inglesa, no ensino médio, antes e após a implementação da proposta curricular do Estado de São Paulo**. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

STAKE, Robert E. Case studies. In: DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994.

TRAMONTE, Cristiana. Novos desafios comunicativos. A informática na democratização do ensino de línguas estrangeiras. Itajaí: Vozes e Diálogos. UNIVALI. No .2. 1998

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas. **Horizontes de Linguística Aplicada**. Campinas- São Paulo. Ano 5, n. 2, dez. 2006a, p. 6-23.

_____. **Metodologia na investigação das crenças**. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1. ed., Campinas – São Paulo: Pontes Editores, 2006b, p. 219-231.

WALKER, S. **Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil**. In: STEVENS, C.M.T.; CUNHA, M.J.C (Org.) **Caminhos e Colheita: o ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p.35-52.

WIDDOWSON, Henry. **Directions in the teaching of discourse**. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith. (Org.). **The communicative approach to language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1991, 153-157.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.