

# As vozes de uma política de ensino de língua estrangeira moderna na educação básica no Estado do Paraná

**Jonathas de Paula Chaguri**

*Universidade Estadual do Paraná, Colegiado do Curso de Letras, Av. Gabriel Esperidião, s/n, 87703-000, Paranavaí, Paraná, Brasil. E-mail: jochaguri@fafipa.pr.gov.br*

**RESUMO.** Os objetivos maiores deste estudo são estudar e examinar o modo como se configuram os aspectos políticos da política de ensino de línguas estrangeiras (LE) no ensino fundamental dos anos finais da rede pública de ensino do Estado do Paraná, a partir dos princípios propostos por um documento oficial que norteia a prática dos professores e a apropriação do conhecimento pelos alunos – Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna (DCE-LEM). Como fundamentação teórica para a construção deste trabalho, apoiamo-nos nas teorias de Mikhail Bakhtin para fundamentar nossas reflexões sobre os conceitos bakhtinianos de enunciado, dialogismo e polifonia. Quanto à metodologia utilizada no trabalho recorremos ao estudo de caso por se tratar de um trabalho que enfoca determinado evento pedagógico. Concluímos, assim, por meio da literatura utilizada na confecção deste trabalho e das vozes dos professores que articularam todo o processo de elaboração das DCE-LEM, que este documento é uma proposta educacional que revela aparentemente uma participação coletiva dos professores de LE durante a sua construção. Isso é perceptível na forma como a Secretaria de Estado de Educação conduziu as ações políticas no processo de construção do documento supracitado.

**Palavras-chave:** política linguística, educação básica, dialogismo, polifonia.

**ABSTRACT. Voices of teaching policy in modern foreign languages in the state of Paraná, Brazil.** Analysis examines the manner political aspects in foreign language teaching policies in the final years in government primary teaching in the State of Paraná were planned as from the principles suggested by the official document, namely, Primary School Curriculum Guidelines – Modern Foreign Language, that monitors teachers' practice and students' knowledge appropriation. Bakhtin's theories were employed to foreground current analysis. Reflections on Bakhtinian concepts on enunciation, dialogism and polyphony ensued. Methodology consists of case study since analysis deals with a specific pedagogical event. The literature employed in current investigation and the teacher's voices that articulate the elaboration process of Curriculum Guidelines – Modern Foreign Language favors the conclusion that the document is an educational proposal that apparently reveals the collective participation of Foreign Language teachers during its construction. This fact may be surmised by the manner the State Education Secretariat administered the policy activities in the construction process of the above mentioned document.

**Keywords:** linguistic policies, fundamental education, dialogism, polyphony.

## Introdução<sup>1</sup>

Muitas pesquisas têm sido produzidas no Brasil sobre o ensino-aprendizagem de línguas, contudo são poucos os pesquisadores que têm tratado das políticas de ensino de língua estrangeira (LE), como Bohn (1997, 2000), Almeida Filho (2001, 2006), Celani (1995, 1997, 2000a e b) e Gimenez (2005a e b).

Embora, no Brasil, haja poucos pesquisadores engajados em discutir as questões a respeito de políticas de ensino de LE, nos últimos anos têm crescido o

interesse em se produzir trabalhos a respeito dessa temática. Isso se confirma nas teses de doutoramento produzidas por Souza (2005), Santos (2002) e Oliveira (2003) em sua dissertação de mestrado.

Partindo desta perspectiva é que nos encorajamos em construir um trabalho em torno das questões políticas do ensino de LE, procurando perceber que o momento de decisão pelo ensino de determinada LE é resultante de processo intenso de acordos e/ou imposições políticas, ideológicas e culturais no que cerne à escolha pelo ensino de uma ou de outra LE.

Em contrapartida, para que haja a oferta de uma LE nas escolas de determinado país, deve ser por

<sup>1</sup>Estudo originário de dissertação de mestrado apresentado em 2010 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, orientado pelo Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo.

meio de deliberações, portarias, leis e documentos oficiais regidos pelo governo federal e estadual em que se pautam as deliberações e objetivos que constituem o ensino dela em toda a rede de ensino pública e privada de um país.

Diante disso, particularmente, o governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado de Educação do Paraná - SEED, propôs um novo documento educacional para reger as práticas de ensino do ensino fundamental em todas as áreas do saber, em nosso caso, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna (DCE-LEM).

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

Partindo dessa perspectiva, objetivamos elaborar um estudo que examine o modo como se configuram as políticas de ensino de LE no Estado do Paraná, a partir das vozes de dois Professores da Rede Estadual (PRP) e três Professoras Assessoras (PA), sujeitos entrevistados através de questionários abertos e/ou fechados, com o propósito de estudarmos se a versão final do Documento expressa participação coletiva e deliberativa do processo de construção de uma proposta educacional que se orienta para uma ação coletiva na área da educação de Língua Estrangeira.

Quanto aos aspectos teóricos deste trabalho, nos apoiamos nas teorias de Mikhail Bakhtin (2003, 2005, 2006) para fundamentar nossas reflexões a respeito dos conceitos de enunciado, dialogismo e polifonia. Quanto à metodologia utilizada no trabalho recorreremos ao estudo de caso por se tratar de um trabalho que enfoca determinado evento pedagógico com aspectos descritivos e interpretativos que procuram examinar os dados extraindo temas ou questões variadas, com nuances de uma análise qualitativa. Assim, é possível buscarmos indícios de padrões para poder explicá-los, assumindo a característica dos pressupostos bakhtinianos que fundamenta o edifício teórico.

#### **A Luz Bakhtiniana para as vozes de uma política de ensino de línguas estrangeiras**

Os professores entrevistados que compõem a análise dos dados neste trabalho são sujeitos cujo

discurso se encontra com o discurso de outras pessoas, ou seja, seus discursos vão se mover por meio das posições sociais que estes indivíduos caracterizam ao remeter suas respostas ao questionário. Por sua vez, neste ato de resposta às perguntas, os entrevistados dialogam com muitos outros enunciados inerentes à sua formação, à sua vida escolar e acadêmica, à sua prática professoral e até a própria DCE-LEM.

É a partir desses enunciados que precederemos outros. Ao ser instaurada essa cadeia infinita de enunciados entre um “eu e um “tu”, tendo então o dialogismo que se caracteriza como a interação entre o “eu e o “outro(s)”, há a presença da manifestação de diversas vozes que podem ser apresentadas em uma unidade temática: o texto ou o discurso. Conforme alguns recursos linguísticos que são empregados para a sua construção do texto e/ou do discurso, é apresentado o efeito de polifonia ou monofônico. Desta forma, um texto ou discurso é considerado polifônico quando pode ser percebida, em sua estrutura, a presença de algumas vozes, cada uma expressando o seu ponto de vista acerca do mundo; e monofônico, quando essas vozes são ocultas e aparecem apenas sob a forma de uma única voz.

O caminho que Mikhail Mikhailovich Bakhtin perpassará neste trabalho são os pontos de sustentação da nossa fundamentação teórica, necessária à compreensão das questões acerca da “ideologia” e do “signo” nas ideias deste autor. É por isso que chamamos ao centro da discussão teórica as vozes (sujeitos entrevistados) das DCE-LEM. Compreendemos, como Bakhtin, que essas vozes são tecidas por palavras a partir de suas posições sociais que se condicionam para um “outro”; logo, é o outro que formula novos enunciados propiciando a interação verbal enquanto fenômeno social. É nesse sentido que surge a necessidade da linguagem, para buscar a interação verbal de nossos sujeitos entrevistados em suas relações sociais, permitindo-nos então, pelas suas posições sociais, a análise dos dados.

Conforme Bakhtin (2003) são as palavras tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos, que servirão de trama para todas as relações sociais em todos os domínios. As bases de todos os estudos na perspectiva bakhtiniana, referem-se ao caráter interativo da linguagem. Assim sendo, somente será possível a compreensão da linguagem a partir de sua natureza sócio-histórica.

Na concepção bakhtiniana, a língua é heterogênea<sup>2</sup>, suscetível a mudanças históricas, sociais e culturais. Isso ocorre porque o que se é

<sup>2</sup>É quando o enunciado não é único, ou seja, formado por uma única voz, mas atravessado por posições discursivas diferentes que o constituem. Um mosaico de vozes que ecoam no dizer do sujeito.

valorizado é a fala, a enunciação<sup>3</sup> que afirma a natureza social e não-individual da língua. Conforme nos permite salientar, Bakhtin (2006) nos leva a compreender que a língua e a ideologia não podem ser concebidas separadamente, ou seja, estão sempre imbricadas. O significado da palavra *ideologia* ou *ideológico* adquire, nos textos produzidos pelo Círculo de Bakhtin, uma significação diferente da que estamos acostumados a conceituar.

A ideologia, na nomenclatura bakhtiniana, comporta várias esferas ideológicas, que identificam áreas da produção intelectual humana: a arte, a ciência, a moral, a ética, a filosofia, a religião, etc. Cada campo da criatividade ideológica ou esfera ideológica tem signos específicos com que Bakhtin (2006) se refere à exterioridade e, portanto, um modo peculiar de representá-la, ou seja, vemos que Bakhtin conceitua ideologia enquanto produto ideológico que “reflete e refrata” outra realidade que lhe é exterior. A questão da ideologia faz-se necessária a este trabalho, tendo em vista o encaminhamento para compreendermos o modo com que se configurou o processo de elaboração das DCE-LEM a partir das vozes dos sujeitos entrevistados e do arcabouço teórico utilizado neste trabalho.

A *ideologia* em Bakhtin não deve ser compreendida como valores e intenções negativas, mas como uma área da expansão da criatividade intelectual/cultural humana. As bases para os estudos do conhecimento científico, da literatura, da religião, da moral e outros, não podem ser estudadas separadamente da realidade concreta que as abriga. Por isso os signos são intrinsecamente ideológicos, ou seja, jamais os signos poderão ser estudados separadamente de suas realidades. A citação a seguir apresenta uma possibilidade de compreensão em torno da questão do signo.

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

Os signos são parte concreta e totalmente objetiva da realidade prática dos seres humanos e são criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio

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

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

De acordo com as asserções de Bakhtin (2006), a *ideologia* se expande para a busca de uma compreensão da noção de valor, de forma intrínseca, no próprio ser humano. Por essa razão, a noção de “dialogismo” está relacionada à dinâmica do processo de interação das vozes sociais e, neste caso, estas vozes se caracterizam por serem as vozes dos professores entrevistados que se entrecruzam e que, neste processo de se relacionarem entre si, se subsistem em torno do “todo social” a partir das diversas multiplicidades dialógicas.

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

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

Por isso é que os estudos bakhtinianos trazem contribuição maior aos estudos da linguagem,

<sup>3</sup>É o processo que dá origem ao enunciado. Envolve a língua, os sujeitos e as condições sócio-históricas e ideológicas que os envolvem no momento em que um enunciado emerge, no ato em que a intenção enunciativa do falante se concretiza, assume a sua materialidade linguística.

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

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

#### A Enunciação enquanto fator social

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

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

É preciso que a palavra resulte não só de processos físicos, mas também fisiológicos e psicológicos e, sobretudo, deve ser inserida na interação social. Por essa razão, entendemos que os professores entrevistados constituem seus discursos em uma situação histórica, e, por ser histórica, ela é concreta, caracterizando o sentido de seus discursos

por meio da interação verbal, produzindo, então, sentido as suas respostas no modo como se deu o processo de elaboração das DCE-LEM.

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

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

É nessa relação entre dois indivíduos no contato entre a língua e a realidade concreta, pelo enunciado, que a palavra pode expressar um juízo de valor, uma significação, uma expressividade. A palavra tem duas faces: é determinada por quem fala e para quem se fala, assim, é o território comum do locutor e do interlocutor, pois está sempre carregada de um conteúdo e/ou de um sentido ideológico ou vivencial, e, desta forma, ao convergirmos com Bakhtin (2006, p. 99), compreendemos “as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

A enunciação é, portanto, dependente de dois indivíduos, em nosso caso particular, do pesquisador e dos professores entrevistados que também dependem da sua própria situação, pois Bakhtin

(2006, p. 116) prova que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação”. O enunciado é sempre uma resposta a um enunciado anterior.

#### A Constituição dialógica do sujeito Bakhtiniano

Sem dúvida, o tema dominante em Bakhtin é o dialogismo. Todo discurso se constitui de uma fronteira do que é seu e daquilo que é do outro. Esse princípio é denominado dialogismo. A partir da concepção da linguagem enquanto interação é que nasce o dialogismo e as implicações bakhtinianas mostram que o diálogo é o princípio constitutivo da linguagem, isto é, a linguagem está impregnada de relações dialógicas.

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

A noção de diálogo, conforme postula Bakhtin (2003), é contrastada com a ideia de monólogo, pela quais os enunciados podem ser proferidos por uma única pessoa ou entidade. O filósofo russo distingue o monólogo do diálogo a partir do conceito de vozes (polifonia). O diálogo é constituído por duas ou mais vozes, enquanto que o monólogo é constituído por somente uma voz e não reconhece a palavra do outro, considerando a si mesmo e ao seu objeto como discurso. Por outro lado, o diálogo leva em conta a palavra do interlocutor, como também, as condições concretas da comunicação verbal. É sob este prisma que os dados foram analisados e que mostraremos seus resultados mais adiante. É a partir das vozes dos professores entrevistados que vamos interpretar, explorar e examinar as condições pelas quais as vozes das DCE-LEM foram colocadas no processo de elaboração de tal documento.

Os professores pesquisadores, ao responderem às perguntas do pesquisador, ao mesmo tempo se constituem de uma postura de enunciativo, como também, de coenunciativo, pois não seria possível aos entrevistados enunciarem respostas sem se colocarem no lugar do outro (pesquisador),

antecipando suas posições para poder refutá-las, negociando ou não com o outro na direção de transformar suas opiniões, seus valores. O sujeito emerge do outro, ou seja, a voz dos professores entrevistados se compõe a partir da interação com o outro (o pesquisador) sendo mediada pelo questionário e, por essa razão, é dialógica a voz porque o seu conhecimento é fundamentado no discurso que eles produzem.

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

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

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

O dialogismo, na perspectiva bakhtiniana, reconhece a necessidade de darmos conta da presença do outro com que uma pessoa está falando, pois, corrobora Barros (2003, p. 2-3), “só se pode entender o dialogismo interacional pelo deslocamento do conceito de sujeito. O sujeito perde o papel de centro e é substituído por diferentes (ainda que duas) vozes sociais, que fazem dele um sujeito histórico e ideológico”. Por essa razão é que já esclarecemos, que é a partir do papel do indivíduo na interação verbal que se constitui a sua posição como “locutor” ou “interlocutor” já que

são posições sempre intercambiáveis. Por conseguinte, a compreensão do sentido e da significação do enunciado perpassa pela questão do dialogismo.

#### A Polifonia entre as vozes do “Eu”

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

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

A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenas constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoievski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência uma do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equípolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade.

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

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

O termo *voz* nas concepções bakhtinianas é definido como a *personalidade do falante*, isto é, a *consciência do falante*. Portanto, a construção de um enunciado é constituída a partir de determinado ponto de vista por meio de diversas consciências falantes ou vozes. É importante ressaltarmos que Bakhtin contrapõe-se ao discurso monológico por se tratar de um discurso que se constitui apenas por uma única voz. No entanto, ao se referir ao discurso heteroglóssico e/ou polifônico constituído por diversas vozes, o filósofo russo nos leva a compreender que estas vozes coexistem neste discurso advindo de outros tipos de discursos, de outros contextos comunicativos.

Vemos que, para Bakhtin (2006), todo enunciado de um sujeito falante é o local onde as forças se encontram. Diante disso, os discursos são moldados a fim de que se tornem, em parte, a palavra do sujeito, em parte, a palavra do outro. É pelos discursos utilizados pelos sujeitos falantes que temos o discurso monofônico e o discurso heteroglóssico ou polifônico.

Na denominação de ambos os discursos, percebemos que o primeiro (monofônico) abafa as outras vozes, já o segundo (polifônico) propicia um entrelaçar de diferentes vozes que o constituem. Há uma pluralidade de vozes no discurso polifônico e estas coexistem pelo caráter dialógico das práticas discursivas, isto é, as relações dialógicas entre discursos são visivelmente perceptíveis. Por outro lado, no discurso monofônico, percebe-se que são ocultadas as relações dialógicas por de trás de um único discurso, ou seja, de uma única voz.

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

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

Junto a Bakhtin, quando se discute a “polifonia”, que é um termo que caracteriza determinado tipo de discurso em que se percebe a multiplicidade de

vozes e posições ideológicas que estão presentes neste termo, encontramos em sua obra, “Problemas da Poética de Dostoiévski” (2005), o verdadeiro criador do romance polifônico, ou seja, o criador de um gênero novo, pois a sua obra compõe-se por vozes que mantêm um diálogo com outras de caráter igual. Em outras palavras, os personagens têm a liberdade de se expressarem acerca do mundo a partir do ponto de vista de cada um, podendo ou não harmonizar-se com o autor da obra.

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

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

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

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

construção, novos enunciados irão se remeter aos enunciados já precedidos anteriormente.

Face ao exposto, é que se utilizou a teoria bakhtiniana para compor o quadro teórico do trabalho, como também, o alicerce de análise para os dados, que se corresponde aos sujeitos entrevistados que apresentamos a seguir.

#### Contexto da pesquisa

Para a elaboração deste trabalho, realizaram-se duas entrevistas como coleta de dados. A primeira entrevista foi direcionada para 2 (dois) professores da rede estadual pública de ensino, professores estes, que participaram de todo o processo de elaboração das DCE-LEM. A segunda entrevista direcionou-se a 3 (três) professoras assessoras que participaram de algumas etapas do assessoramento teórico e metodológico das DCE-LEM.

Antes da entrega do instrumento da coleta de dados foi explicado que o objetivo era levantar dados para um estudo que estava sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação: (Mestrado) da Universidade Estadual de Maringá, sob a orientação do Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo.

O trabalho tem como objetivo analisar as vozes dos sujeitos entrevistados, a fim de configurar a forma como se correlacionaram as políticas de ensino de língua estrangeira moderna na educação básica da rede pública de ensino do Estado do Paraná. Assim, foi pedida a colaboração dos 5 (cinco) entrevistados.

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

Em relação as Professoras Assessoras das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna, os pseudônimos escolhidos foram: Professora Assessora 1 (PA1), Professora Assessora 2 (PA2) e Professora Assessora 3 (PA3). Tais professoras configuram papéis importantes na elaboração das DCE-LE, pois, as entrevistadas participaram em diferentes etapas no processo de

construção do documento. É por isso que escolhemos as PA para compor o quadro de entrevistados do trabalho.

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

Ressalvamos que o pesquisador não participou deste estudo como sujeito de pesquisa, por tratar-se de um estudo inicial com foco exclusivo nas respostas dos PRP e das PA que ao serem analisadas, constituem um norte inicial das vozes que articularam o processo de elaboração das DCE-LEM. Ainda esclarecemos que não houve menções traçando paralelos envolvendo pesquisador e sujeitos de pesquisa (PRP e PA).

Por conseguinte, em nossa primeira entrevista aberta e fechada com os PRP as perguntas ficaram centradas nas seguintes questões: (1) Qual a sua idade? (2) Qual o seu nível de formação? (3) Em que séries está atuando com o ensino de LEM em sua escola? (4) Qual (is) série(s) da educação básica gosta de atuar com o ensino de LEM? (5) Qual a importância da LEM no currículo da educação básica? (6) Descreva os procedimentos que você utiliza ao trabalhar com LEM. (7) Em sua opinião, hoje, qual deve ser a finalidade do ensino de LEM na rede pública? (8) Que estratégias você usa pra levar o seu aluno a compreender a LEM em suas aulas? (9) Como você qualifica seus alunos quanto a compreensão da LEM que você ensina? (10) Como foi o processo de criação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica? (11) O encaminhamento metodológico das DCE-LE está claro para você. Justifique? (12) As políticas públicas para a formação continuada dos professores da rede pública, como simpósios, grupo de estudo, DEB Itinerante, NRE Itinerante e capacitação dentro dos NRE têm lhe auxiliado a utilizar os princípios adotados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Línguas Estrangeiras Modernas em sala de aula? (13) Em sua opinião, o que seria o ideal para o ensino de LEM na rede pública do estado do Paraná?

Para a segunda entrevista com as PA as perguntas configuraram-se no mesmo plano dos PRP, porém, com algumas questões diferenciadas. Assim, as perguntas centram-se nos seguintes questionamentos: (1) Em que ano nasceu? (2) Qual o seu nível de formação? ( ) Graduado, ( ) Especialista, ( ) Mestre, ( ) Doutor. (3) Por qual instituição de ensino superior você obteve título supracitado na questão 2? (4) Qual a importância

da LEM no currículo da educação básica? (5) Em sua opinião, hoje, qual deve ser a finalidade do ensino de LEM na rede pública? (6) Como foi o processo de criação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna? (7) Você participou de todo o processo de assessoria nas DCE-LE? Justifique. (8) O encaminhamento metodológico das DCE-LE é claro para os professores da rede estadual de ensino? Justifique. (9) As políticas públicas para a formação continuada dos professores da rede pública, como simpósios, grupo de estudo, DEB Itinerante, NRE Itinerante e capacitação dentro dos NRE auxilia os professores da rede pública com os princípios adotados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Línguas Estrangeiras Modernas em sala de aula? (10) O governo do Estado do Paraná, ao propor um novo documento que rege a prática do professor em sala de aula e apropriação do conhecimento ao aluno, ofereceu caminhos que possibilite a aquisição/aprendizagem em sala de aula ao professor de LE? (11) Em sua opinião, o que seria o ideal para o ensino de LEM na rede pública do estado do Paraná?

#### O que se esperou com essa pesquisa?

Achamos por bem, não divulgarmos toda a análise do questionário aplicado aos sujeitos entrevistados, até porque, isso demandaria um espaço razoável de produção discursiva e, considerando o elevado conceito que este periódico goza no âmbito acadêmico, não queremos nos arriscar em ultrapassar as normas científicas estabelecidas por aqueles que coordenam este espaço de divulgação a pesquisas científicas, e, conseqüentemente ter este trabalho recusado por não atender às normas exigidas pelos editores. Aqueles que quiserem tomar conhecimento de toda a análise dos dois questionários aplicados aos professores entrevistados, sugerimos aos interessados que o trabalho encontra-se referenciado em Chaguri (2010). O que pretendemos de fato, em termos gerais, é apresentar os resultados finais que atingimos com a confecção deste trabalho, e não de se estender de forma exaustiva à análise dos dados.

A partir da delimitação teórico-metodológica e das discussões realizadas dos princípios bakhtinianos, contundentemente temos alguns nortes iniciais que nos possibilitam indicar o modo como se configuraram as políticas de ensino de LE no Estado do Paraná. As vozes que permeiam o discurso das DCE-LEM se constituem a partir de outras vozes (polifonia), e essas outras vozes se correlacionam em parte como vozes de pesquisador, de professor-pesquisador, de professor universitário, de professor da rede estadual, de professor PDE, de professor de espanhol, de professor de inglês, de

professor de prática e metodologia de ensino e de entrevistado. Isso tudo fica evidente quando recorremos às respostas do PRP1 e PRP2 em diversas questões, e das PAs na questão seis, onde foi perguntado a eles como se deu o processo de criação das DCE-LEM.

**PRP1:** [...] “Foi uma construção coletiva onde [sic] os professores da Rede Estadual participaram efetivamente”, colocando suas angústias e necessidades como professores de escola pública que lecionam para turmas heterogêneas com necessidades, desejos e intenções diferenciadas (Resposta da questão seis, citado em CHAGURI, 2010, p. 173).

**PRP1:** “O inglês não é visto mais como sendo a língua somente dos países que a têm como língua oficial”, dos quais conhecemos mais a Inglaterra e principalmente os Estados Unidos, mas esses países já perderam o controle desse idioma porque ele se tornou o idioma internacional, importante para o mundo inteiro (Resposta da questão cinco, citado em CHAGURI, 2010, p. 169).

**PRP2:** “Bastante confuso... para os professores. Foi iniciado o processo com os professores em 2004. A SEED, na ocasião, já tinha traçado o perfil teórico-metodológico sobre o qual seria elaborada a nova Diretriz. [...] Na ocasião, lembro que alguns professores apresentaram críticas, dizendo que a SEED estava pedindo a opinião dos professores, mas já tinha sua linha teórico-metodológica definida, e apenas queria que os professores a assimilassem e acabassem reproduzindo suas falas de forma a concordar com o que já estava previamente definido, ou seja, os professores estariam apenas ratificando o desejo da SEED”. [...] Após todo este processo de discussões, onde [sic] os professores defendiam a necessidade da colocação de conteúdos básicos para cada série e/ou nível e sobre a necessidade de um livro didático de apoio, “surge a 1ª versão da DCE escrito [sic] pela SEED, no [sic] qual já não mais reconhecíamos nossas palavras, estavam totalmente diferentes, já havia [sic] adquirido moldes de documento oficial” (Excerto da resposta da questão seis, citado em CHAGURI, 2010, p. 173, grifo nosso).

**PRP2:** Atualmente, para mim está bem mais claro. No entanto, “ainda tinha inúmeras dúvidas antes da realização do PDE”, momento em que tive a oportunidade de ler mais, refletir e discutir com colegas de área sobre as DCE. “Quanto aos demais professores da rede acredito que a grande maioria dos professores de LEM se encontram perdidos”, sem conseguir compreender realmente as DCE e isto [sic] pode se verificar pela sua prática. “Pelo que tenho conservado com professores de LEM de diferentes NRE” (por meio do GTR e de cursos), “percebo que muitos sentem dificuldade de implementar a teoria na sua prática” (Resposta da questão onze, citado em CHAGURI, 2010, p. 174, grifo nosso).

**PA1:** [...] O documento passou a ser redigido por especialistas e técnicos da SEED.

**PA2:** Não saberia avaliar, pois tive contato apenas com o texto já na sua fase de finalização e com alguns professores do Departamento de Ensino Médio, para os quais dei uma consultoria ao início do processo.

**PA3:** “Primeira fase, quando ainda havia o DEB e o DEM, foi bastante colaborativa”, envolvendo reuniões e seminários com os professores e consultores. Tivemos bastante liberdade para escolher a linha teórica de nossa preferência, mas nenhum contato com as equipes das outras disciplinas, portanto não fazíamos idéia do que estava sendo feito nas outras disciplinas. Apenas ao final do processo pudemos ler os textos produzidos pelas outras disciplinas, que “para nossa surpresa não pareciam destoar muito da nossa perspectiva no inglês. É verdade que a SEED mandava orientações novas a cada etapa do processo, exigindo que refizéssemos a estrutura final do texto muitas vezes, inserindo informações ou excluindo, ‘vetando’ o uso de certos termos ou referências diretas a textos específicos que não pareciam ser do agrado do pessoal que conduzia o processo” (Resposta da questão seis, citado em CHAGURI, 2010, p. 177, grifo nosso).

Quando essas vozes são condicionadas, pela Secretaria de Estado de Educação - SEED, a participar do processo de elaboração das DCE-LEM, para a construção de uma política educacional que se oriente para um plano coletivo ao ensino de LE, elas em parte carregam em si seus desejos, seus valores e, posteriormente, o Documento inicialmente é configurado por diversos “eus” que fazem do discurso das DCE-LEM um texto tecido por múltiplas outras vozes. No trecho a seguir das DCE-LEM é clara a temática em questão.

Durante os anos de 2004, 2005 e 2006 a Secretaria de Estado da Educação promoveu vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares, tanto dos níveis e modalidades de ensino quanto das disciplinas da Educação Básica. “Sua participação nesses eventos e suas contribuições por escrito foram fundamentais para essa construção coletiva” (PARANÁ/SEED, 2008, p. 8).

As vozes dos professores que participaram da elaboração das DCE-LEM, são vozes que se constituem por outras diversas vozes, sendo estas, talvez, condicionantes do mesmo enunciado que precede as vozes que tecem o “eu” dos sujeitos entrevistados, que também constituem o seu “eu” com sentidos próprios discursivos, fazendo-nos perceber que o texto final das DCE-LEM compõe uma visão sancionada pela Instituição (SEED) em relação a uma política de ensino de LEM. Essa característica se traduz nas respostas dos

questionários aplicados aos entrevistados da pesquisa sendo perceptível na voz da PA1 ao se referir ao processo de elaboração das DCE-LEM.

Primeiramente é preciso marcar as diferentes etapas que caracterizaram as DCE. Por um lado havia o desejo de incluir o professor no processo, mas posteriormente o documento “passou a ser redigido por especialistas e técnicos da SEED” (CHAGURI, 2010, p. 177, grifo nosso).

A resposta da PA3 nos mostra que após ter sancionadas as vozes dos professores da rede pública estadual na elaboração do Documento, o texto das diretrizes curriculares passou a ser redigido por especialistas e técnicos da SEED, tendo então a Secretaria o total controle dos encaminhamentos metodológicos do Documento sem haver a participação coletiva dos professores de LEM da rede estadual de ensino. Contudo, conforme alega o Documento, o cenário configurado pelo seu texto final é de uma elaboração participativa pelos diversos professores de LEM que integra a rede estadual de ensino do Paraná.

Você está recebendo, neste caderno, um texto sobre concepção de currículo para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) de sua disciplina. “Esses textos são frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino” e, agora, se apresentam como fundamento para o trabalho pedagógico na escola (PARANÁ/SEED, 2008, p. 8).

Pelos encontros organizados e ofertados pela SEED, tais como: seminários, simpósios, grupo de estudo, DBE-Intinerante, NRE-Intinerante e grupo de estudos, a Secretaria silencia as vozes dos sujeitos participantes do processo de elaboração das DCE-LEM, ao invés de utilizá-las para promover uma proposta educacional que se oriente para uma ação coletiva voltada para a educação do ensino de LEM. Essa constatação se fez perceptível a nós, quando realizamos a análise da voz da PA3 da questão nove, a qual se referia se as políticas públicas adotadas pelo governo do Estado do Paraná auxiliam os professores da rede pública com os princípios adotados pelas DCE-LEM em sala de aula.

Acredito que não. Ao invés de promover estudos e discussões sobre as diretrizes, “esses grupos” parecem ter o objetivo de convencer os professores sobre “os preceitos” ditados nas diretrizes e, assim, não questiona [sic] a proposta educacional e metodológica apresentada, mas sim tenta [sic] impor aos professores “novas práticas” (CHAGURI, 2010, p. 179, grifo nosso).

É importante ressaltar que, antes de adentrarmos à análise dos dados, junto às asserções teóricas de alguns autores como: Basso (2005), Bohn (1997, 2000), Celani (1997, 2000b), Gimenez (2005b), já tínhamos alguns nortes iniciais que nos davam uma orientação de que o processo de elaboração das DCE-LEM não viabilizava um educar que se pautasse em um caráter emancipador político pelo idioma que seria a LEM, já que as ações educacionais, no cerne do Documento, encontravam-se já sublinhadas de forma autoritária no processo de elaboração dele, dando-nos indícios claros por meio de duas, das vozes entrevistadas.

**PA1:** Em relação à última versão: encaminhamento metodológico padrão não fazia parte do escopo do texto.

**PA3:** De maneira alguma. O texto inicial, que acompanha todas as disciplinas, é inconsistente com a abordagem proposta para LE – o referido texto advoga um retrocesso no trabalho significativo com a LE, colocando-se abertamente contra o cruzamento das fronteiras disciplinares (o texto afirma que cada disciplina tem um objeto de estudo, e que este objeto de estudo deve ser tratado DENTRO desta disciplina), em prol de um ensino conteudista e uma educação transmissiva (CHAGURI, 2010, p. 178).

Para que as DCE-LEM assumam caráter de um documento que se preocupe com as questões políticas no ensino de uma LEM, o documento supracitado teria que ser constituído por discursos, isto é, composto por outras vozes participantes de um contexto enunciativo concreto que não abafassem os sentidos dos “eus” discursivos dos entrevistados durante a elaboração do Documento. Ao contrário disso, as vozes, ao se instaurarem em uma relação dialógica e polifônica, fossem além das vozes remanescentes de outros discursos atravessados por valores, que, conforme as asserções bakhtinianas, se materializam na infinita cadeia de enunciado.

## Conclusão

Em face de tudo que foi discutido neste artigo, à guisa de fechamento deste estudo, procuramos examinar o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna, a partir das vozes que articularam todo o processo de confecção de tal Documento, sempre guiados por uma literatura homogênea e um dispositivo teórico que nos possibilitaram reconhecer que a visão oficial das diretrizes curriculares, na verdade, é multifacetada, ou seja, a criação do Documento não expressa uma

construção coletiva e deliberada pelos professores da rede estadual de ensino e pelas professoras assessores que tiveram suas vozes sancionadas pela Instituição, neste caso, o governo do Estado do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Assim, concluímos que, durante todo o momento de construção das DCE-LEM, a SEED manteve sua voz no cerne da elaboração do Documento, e esta voz também se fez presente nos cursos de capacitação continuada para os professores da rede estadual, na medida em que houve a autorização dessa Instituição para o oferecimento dos cursos.

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

Infelizmente, ainda não se estabeleceu uma articulação política do ensino de LE entre população em geral, legisladores e comunidade acadêmica com o propósito de se produzir discursos e práticas significativas, para criação e/ou efetivação de uma política educacional consistente que centre seus objetivos e compactue de uma mesma linguagem entre os sujeitos que compõem esse cenário. Só será possível estabelecer uma formação e capacitação de professores tornando viável um programa de política de ensino de LE, que seja capaz de construir uma orientação nacional coletiva na área da educação de língua estrangeira moderna.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Por uma Política de Ensino de (outras) Línguas. **Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 37, n. 4, p. 103-108, 2001.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada no Brasil**, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Org.). **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2003.
- BASSO, E. A. O Perfil do professor de inglês de escolas estaduais. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (Org.). **Construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina: [s. n.], 2005.
- BOHN, H. I. Implementação de uma política de ensino de línguas: a responsabilidade do estado. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC. 49., 1997, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade de Belo Horizonte, 1997. p. 251-255.
- BOHN, H. I. Os Aspectos ‘políticos’ de uma Política de Ensino de Línguas e Literaturas Estrangeiras. **Linguagem e Ensino**, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- CELANI, M. A. A. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. **Claritas**, v. 2, n. 1, p. 9-19, 1995.
- CELANI, M. A. A. O ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (Org.). **Ensino de segunda língua: redescobrimos as origens**. São Paulo: EDUC, 1997. p. 147-161.
- CELANI, M. A. A. O Ensino de língua estrangeira no império: o que mudou? In: BRAIT, B.; BASTOS, N. (Org.). **Imagens do Brasil: 500 anos**. São Paulo: EDUC, 2000a. p. 219-247.
- CELANI, M. A. A. A Relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Ed.). **Aspectos da lingüística aplicada**. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000b. p. 17-32.
- CHAGURI, J. P. **As vozes de uma política de ensino de língua estrangeira moderna na educação básica do Estado do Paraná**. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- GIMENEZ, T. Línguas estrangeiras modernas: questões para debate. In: PARANÁ/SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná**. Curitiba: Secretaria do Estado do Paraná, 2005a. (Versão Preliminar. p. 168-173).
- GIMENEZ, T. Políticas governamentais, mídias e o ensino de língua estrangeira. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org.). **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005b.
- OLIVEIRA, Ê. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do Estado de São Paulo**. 2003. 154f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- PARANÁ/SEED. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de

Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** língua estrangeira moderna. Curitiba: SEED, 2008.

SANTOS, K. C. **Construção multicultural:** reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira. 2002. 151f. Tese (Doutorado em Letras)-Faculdade de Filosofia Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SOUZA, S. A. F. **O Movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil:** discurso, história e

educação. 2005. 338f. Tese (Doutorado em Linguística)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

*Received on September 20, 2010.*

*Accepted on November 22, 2010.*

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.