



**Colóquio Internacional
Educação e Contemporaneidade**

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Anais, Volume XVI, n. 3, set. 2022
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 3

Educação, Sociedade e Práticas Educativas

O QUE É O INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS: EIS A QUESTÃO

WHAT IS THE ENGLISH LANGUAGE IN PUBLIC SCHOOLS: THAT'S
THE QUESTION

Aline Cajé Bernardo

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2022.16.03.15>

Recebido em: 01/09/2022

Aprovado em: 18/09/2023

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



O QUE É O INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS: EIS A QUESTÃO

WHAT IS THE ENGLISH LANGUAGE IN PUBLIC SCHOOLS: THAT'S THE QUESTION

RESUMO

Este artigo é resultante de uma pesquisa de doutoramento cujo objetivo foi compreender o que é o inglês ensinado em escolas públicas do ensino fundamental II, e que sentidos os docentes atribuem ao ensino da disciplina. Ela foi fundamentada na teoria da Relação com o Saber (CHARLOT, 2000; 2005), a qual busca compreender como o sujeito atribui sentido à sua experiência em sua relação com o mundo, consigo mesmo e com o outro. Outro referencial foi o conceito de pensamento do professor e de geração de saberes docentes, conforme formulado por Freeman (2016). Participaram da pesquisa 35 professores. Os resultados mostraram que o inglês ensinado pelos professores consiste, prioritariamente, na prática de leitura de pequenos textos escritos e na exposição de aspectos gramaticais da língua, a partir do suporte do livro didático. Quanto ao pensamento do professor, nossos professores encontram-se defasados em relação à geração atual - a terceira - devido às condições estruturais e efetivas de ensino. Grande parte dos professores sente-se desanimada e frustrada, pois eles não conseguem alcançar seus objetivos, devido às condições desfavoráveis de trabalho, tampouco ensinar de acordo com a concepção que têm da língua.

Palavras-chave: Inglês. Escola Pública. Relação com o Saber.

ABSTRACT

This paper is the result of a doctoral research whose objective was to understand what is the English taught in public elementary schools, and what meanings teachers attribute to the teaching of the discipline. It was based on the theory of Relationship with Knowledge (CHARLOT, 2000; 2005), which seeks to understand how the subject attributes meaning to his experience in his relationship with the world, with himself and with the other. Another reference was the concept of teacher thinking and generation of teaching knowledge, as formulated by Freeman (2016). Thirty-five teachers participated in the research. The results showed that the English taught by the teachers consists, as a priority, in the practice of reading small written texts and in the teaching of grammatical aspects of the language, from the support of the textbook. As for the teacher's thinking, our teachers are out of date in relation to the current generation - the third one - due to the structural and effective conditions of teaching. Most teachers feel discouraged and frustrated, because they cannot achieve their goals due to unfavorable working conditions, nor teach according to their conception of language.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Keywords: English Language. Public schools. Relationship with Knowledge.

INTRODUÇÃO

O meu interesse em pesquisar sobre o inglês na escola regular surgiu há algumas décadas, quando eu ensinava em um curso de idiomas. Eu observava que a secretária sempre perguntava às pessoas que iam se matricular se elas já haviam estudado inglês antes. A maioria das pessoas respondia: “Não. O inglês que eu sei é o da escola”. Era como se o inglês da escola não servisse para absolutamente nada!

Mais tarde, quando passei a lecionar inglês em escola pública, notei que a desvalorização do inglês ensinado naquele contexto permanecia. A referida pesquisa visava compreender quais sentidos os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental atribuíam à aprendizagem de inglês na escola regular. Alguns depoimentos exprimiam as impressões e expectativas dos estudantes sobre as aulas de inglês. Eles falaram sobre a monotonia das aulas; a repetição exaustiva de conteúdos gramaticais desarticulados do uso do idioma e a predominância do ensino de verbos. Alguns dos alunos afirmaram que o inglês ensinado na escola era muito “básico” ou “fraco” e servia apenas para cumprir a grade curricular.

Eles também ofereceram sugestões, dentre elas a de que os professores deveriam falar mais o inglês na sala de aula e exigir que os alunos também falassem. Esses depoimentos trouxeram à tona alguns indícios não só sobre as representações de uma prática docente desejada pelos alunos, mas também sobre as de uma língua a ser aprendida.

Já na minha pesquisa de doutorado, procurei investigar a perspectiva dos professores sobre esse assunto: o que eles pensavam sobre o que ensinavam na disciplina de língua inglesa na escola pública? Eu refletia sobre a grande responsabilidade do docente enquanto formador de novas gerações, mais especificamente, sobre os desafios enfrentados pelo professor de inglês, que, muitas vezes, encontra-se sozinho, como o único docente dessa disciplina na escola.

Nas últimas décadas, em virtude dos avanços tecnológicos, têm ocorrido transformações na sociedade, que envolvem também mudanças epistemológicas, inclusive no que diz respeito às concepções de linguagem e discurso; o que demanda uma educação que possa atender às necessidades e expectativas dessa nova sociedade (MONTE MÓR, 2011). Para que se possa “acessar, interpretar, criticar e participar das novas configurações sociais e culturais” são necessários diferentes tipos de letramentos (KELLNER apud SOUSA, 2017, p. 234).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Essas questões perpassam também o ensino de inglês, por isso, busquei investigar o que é o inglês ensinado no Ensino Fundamental II de escolas públicas. O termo conteúdo foi entendido em sentido amplo, considerando, além dos aspectos linguísticos e da produção oral e escrita, outros elementos que os professores julgaram necessários incluir no escopo dessa disciplina, inclusive os aspectos culturais e de formação geral do indivíduo (KRAMSCH, 2006), pois não se pode desconsiderar sua natureza peculiar, bem como sua função educacional e cultural no currículo escolar, conforme delineado pelas orientações curriculares nacionais. No entanto, buscou-se lançar um olhar atento sobre o que poderia caracterizar, na ótica do professor, o que havia de específico do inglês no ensino da disciplina, tendo em vista que outros componentes curriculares também desempenham a função educacional de formação geral do estudante.

Charlot (2005, p. 31) afirma que “há uma enorme dificuldade em se identificar conteúdos intelectuais na escola”, isso porque essa instituição vem se caracterizando mais como um local onde se aprendem comportamentos relacionais, como escutar o professor (ou não) e passar de ano, por exemplo. As pesquisas desse autor têm demonstrado que muitos jovens percebem a escola mais como um espaço de interação social e menos como um lugar de aprendizagem de saberes. Ele ressalta, no entanto, que não há saber sem uma relação com o saber e sem um sujeito que estabelece essa relação.

Freeman (2016) nos fala a respeito de uma categoria denominada “pensamento do professor” como forma de lançar um outro olhar sobre o ensino de línguas adicionais, diferente da história dos métodos de ensino. Esse autor argumenta a favor do estudo de gerações de pensamento, que objetiva definir como os padrões de ideias acerca do pensamento e dos saberes no ensino de línguas têm sido compreendidos.

A carga horária que tem sido destinada à disciplina de inglês, os recursos e as condições materiais objetivas têm imposto muitos desafios aos professores na realização do seu ensino, é o que atesta a literatura específica da área. Portanto, não se espera que um estudante, ao concluir a educação básica, torne-se um exímio falante do inglês - da mesma forma que os anos dispensados aos estudos de Matemática e História não o tornará um grande matemático ou historiador (MOITA LOPES, 1996) -, pois esse não é o objetivo do ensino da língua inglesa na escola regular, conforme atestam as diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 1998; 2006). No entanto, um conhecimento que possibilitasse a autonomia para o estudante avançar e aprofundar-se, posteriormente, nos estudos dessa língua, se assim o desejar, deveria ser proporcionado pela escola. A esse respeito, Miccoli (2016, p. 17) defende que, apesar de a carga horária dedicada a essa disciplina ser muito reduzida, “esse pouco é suficiente para [se] ter direito a mais do que, simplesmente, a eterna revisão do verbo *to be*”.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



A aprendizagem de línguas adicionais faz parte da educação linguística a que todos têm direito, conforme os Artigos 23 e 26 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Portanto, se a escola pública e gratuita não possibilitar seu ensino com qualidade – o que envolve aspectos educacionais e linguísticos –, ficam em desvantagem aqueles que não têm acesso a alternativas para promover essa aprendizagem. Concordo com Finardi (2016) quando destaca que a não garantia de um ensino de inglês de qualidade na escola produz uma lacuna social entre os que podem arcar com os chamados cursos livres – ou particulares – e aqueles que não podem. Especialmente porque a língua adicional na atual sociedade de consumo é geralmente vista como uma *commodity*, ou um produto que vem beneficiar aqueles que detêm os meios para adquiri-lo.

Da pesquisa que deu origem a este artigo participaram 35 professores, sendo 22 mulheres e 13 homens, todos com formação na área de Letras, seja em Inglês ou em licenciatura dupla Português/Inglês. São professores concursados, com exceção de 3 deles que trabalham sob regime de contrato.

A escolha para realização da pesquisa com o Ensino Fundamental foi pensada partindo-se da suposição de que esse nível propiciaria uma maior abertura à variedade de conteúdos e práticas no ensino de inglês. No Ensino Médio, com a aproximação do ENEM, é mais provável que os professores tendam a direcionar seu foco para a instrumentalização da leitura e para o ensino de gramática, em função do que exige esse exame externo. Por isso, é mais provável, durante o Ensino Médio, que venha a ocorrer o efeito retroativo do ENEM sobre o ensino da língua, como ocorria com o vestibular. De acordo com Schmitz:

A prova de língua estrangeira no vestibular consiste em leitura e interpretação de textos e perguntas sobre a gramática do idioma. A realidade é que o vestibular determina em grande parte o conteúdo programático da escola secundária. Se o vestibular cobrasse a compreensão auditiva e a habilidade da fala em língua estrangeira, sem dúvida, as escolas públicas e particulares mudariam os seus objetivos de ensino. (SCHMITZ, 2009, p.18).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



O autor refere-se ao vestibular, mas, embora o exame de acesso aos cursos superiores tenha sido mudado para o ENEM, na maioria das instituições, a prática de moldar o ensino pelo iminente exame permanece. Paiva (2009, p. 33) ressalta que o mesmo tipo de aula em torno de itens gramaticais cansa os alunos. Ela afirma: “[...] talvez seja por isso que os alunos do ensino médio sejam os mais desmotivados, pois já perderam a esperança de ter uma aula que faça sentido”.

O sentido pode ser encontrado se eles estiverem fortemente interessados em cursar uma universidade ou faculdade, mesmo assim a tendência será focar na leitura e interpretação de textos e aspectos gramaticais. Já no nível fundamental, estando o ENEM mais distante, presumi que poderia ocorrer um ensino de inglês mais diversificado, conforme as pistas apontadas por Leffa:

O conteúdo a ser trabalhado com os alunos não precisa ficar preso às regras da gramática, à lista de palavras ou mesmo à determinada habilidade, como a ênfase na leitura, proposta pelos PCNs. Pode ir além de tudo isso. Pode ser mais panorâmico ou mais específico. Pode trabalhar com poesia ou com prosa, com esporte ou música, clássica ou popular, *heavy metal* ou *hip-hop*. (LEFFA, 2009, p.121).

Os instrumentos de pesquisa foram os “Balanços do ensino de inglês”, entrevistas e observações de aulas. Os referidos “Balanços” foram adaptados dos “Balanços do Saber” (do francês *Bilan de Savoir*), também denominados como Escritas ou Inventários do Saber, de autoria de Bernard Charlot e sua equipe ESCOL. Fiz perguntas ou afirmativas sem um fechamento para que os participantes discorressem livremente sobre o que pensavam delas.

A pesquisa fundamentou-se na teoria da Relação com o Saber, que é definida como sendo “relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo” (CHARLOT, 2005, p. 45). Ela instaura-se em um sujeito com a necessidade de aprender, mas não se restringe à aprendizagem escolar formal:

[...] a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2000, p. 81, grifo do autor).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Nesse sentido, é possível estudar as relações dos professores de inglês com o saber que ensinam, tanto pelo fato de que ser professor é também estar sempre aprendendo, como porque a Relação com o Saber é uma relação com a linguagem e com a ação no mundo e sobre o mundo, conforme supramencionado por Charlot. Para esse autor (2005, p. 41), “realizar pesquisas sobre a relação com o saber é buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular”. Ele acrescenta que essas pesquisas podem privilegiar as especificidades epistemológicas, cognitivas e didáticas, mas sempre considerando o saber como relação de um sujeito, pois “não se pode pensar o saber (ou o ‘aprender’) sem pensar ao mesmo tempo o tipo de relação que se supõe para se construir esse saber ou alcançá-lo” (CHARLOT, 2005, p. 43).

A **dimensão epistêmica** da relação com o saber envolve a relação do sujeito com o mundo. Pode ser mais bem compreendida através do que Charlot (2000) denomina como “figuras do aprender”, em que aprender pode significar a apropriação de um saber-objeto (virtual), que é presentificado através da linguagem em objetos empíricos como o livro, e em locais como a escola. É passar da não posse à posse desse saber, que assume a feição de conteúdos intelectuais, por exemplo.

Na pesquisa que resultou o presente artigo, a dimensão epistêmica diz respeito à natureza da atividade que o professor de inglês desempenha: afinal, ensinar inglês é fazer o quê? Esse questionamento é tomado a partir da consideração da relação do(a) professor(a) com a disciplina escolar língua inglesa como objeto de ensino, cuja especificidade é de difícil apreensão, posto que pode envolver, entre outros aspectos, o ensino de objetos-saberes (gramática e cultura) e atividades (produções orais e/ou escritas). A dimensão epistêmica envolve também a consideração por parte do professor de sua ação no mundo por meio do ensino dessa disciplina em escolas públicas, diante desse contexto específico, e sua relação com o papel do inglês na escola e no mundo atual.

Para além da dificuldade de apreensão do que constitui o inglês, qualquer definição do que ele seja seria incompleta ou inacabada. Não existe *a priori* um objeto padronizado e estático chamado “inglês”, até porque há muitos “ingleses” no atual mundo globalizado.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



A **dimensão identitária** está vinculada à questão de que a Relação com o Saber é, por definição, uma relação consigo mesmo. Essa dimensão relaciona-se à “história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72). O autor acrescenta que “sempre está em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si”. Nesse sentido, investigar a relação dos professores com o inglês e seu ensino é, entre outras coisas, buscar conhecer suas histórias e expectativas profissionais, sua relação com o idioma que ensinam, a imagem que eles têm de si enquanto professores e a que querem passar aos outros, bem como os sentidos que imprimem ao ensino dessa disciplina. Em suma, nessa pesquisa, essa dimensão envolve a construção de si mesmo enquanto professor de inglês.

A **dimensão social** da Relação com o Saber diz respeito à relação do sujeito com o outro, a qual ocorre com “um outro” que pode estar presente física ou virtualmente. Pode envolver a relação do(a) professor(a) com seus alunos, constituindo, assim, o outro presente fisicamente, bem como sua relação com outros sujeitos, como, por exemplo, a equipe diretiva da escola, outros professores, os pais dos alunos, visto que o professor, como todo ser humano, vive em um mundo estruturado por relações sociais. O outro virtual é aquele “que cada um leva dentro de si como interlocutor”, uma vez que “toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional que é parte integrante da dimensão identitária” (CHARLOT, 2000, p. 72). Essa dimensão não corresponde à mera posição social do sujeito, pois, embora essa seja importante, o sujeito age no mundo construindo sua própria história; ele “interpreta o mundo, dá sentido ao mundo, aos outros e a si mesmo” (CHARLOT, 2005, p. 45).

A teoria da Relação com o Saber abrange alguns conceitos, sendo um deles o de sentido. Charlot afirma:

[...] tem sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto; faz sentido para um indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que ele já pensou, questões que ele já se propôs. É significativo (ou, aceitando-se essa ampliação, tem sentido) o que produz inteligibilidade sobre algo, o que aclara algo no mundo. É significativo (ou por ampliação novamente, tem sentido) o que é comunicável e pode ser entendido em uma troca com outros. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relações, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. (CHARLOT, 2000, p. 56).

Esse autor acrescenta que só há sentido no desejo. Fazer sentido é satisfazer desejo e produzir prazer. O desejo não como pulsão, e o prazer não deve ser confundido com o:



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



[...] gozo imediato, pontual, lúdico, das situações, em um mundo sem exigências. O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido. (CHARLOT, 2005, p. 38).

A respeito da noção de “prazer” Charlot explica:

Quando digo “prazer” não estou opondo prazer a esforço. Não se pode aprender sem esforço; não se pode educar uma criança sem fazer-lhe exigências. Não há contradição entre prazer e esforço. Quem faz esporte sabe que pode, por meio dele, obter prazer. Dizem que se pode obter prazer das atividades esportivas e sabemos que elas, de forma geral, requerem muito esforço. (CHARLOT, 2013, p. 159).

De acordo com Almeida Filho, “uma abordagem contemporânea de ensinar línguas toma entre outras coisas o sentido ou a significação como requisito central e os compreende como função de uma relação. Algo terá sentido se for tomado em conjunto e em relação a alguma outra coisa” (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 15).

González-Rey (2007) afirma que, na perspectiva histórico-cultural, o tema do sentido foi introduzido por Vygotsky, que o considerou como uma nova unidade para se entender a psique – não obstante o estudo tenha ficado inconcluso devido à morte prematura do teórico. Alexis Leontiev, colaborador de Vygotsky, retoma esse tema a partir do desenvolvimento de sua teoria da atividade, denominando-o como sentido pessoal. No entanto, para González-Rey,



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



O desenvolvimento do sentido na teoria da atividade de A. N. Leontiev não representa uma continuidade da categoria de sentido na obra de Vygotsky, senão que, pelo contrário, é uma construção orientada à definição de relações funcionais na atividade com objetos. A Psicologia soviética apenas retoma o tema sentido nos anos oitenta do século XX, e, fundamentalmente, essa categoria é assumida a partir do sentido pessoal, mesmo reconhecendo as suas limitações para o desenvolvimento dos temas da personalidade e da motivação humanas. (GONZÁLEZ-REY, 2007, p. 175).

Leontiev apresenta como definição da categoria sentido pessoal:

À diferença dos significados, os sentidos pessoais, da mesma forma que a trama sensorial da consciência, não possuem uma existência “supraindividual”, “não psicológica”. Enquanto a sensorialidade vincula os significados com a realidade do mundo objetivo na consciência do sujeito, o sentido pessoal os vincula com a realidade de sua própria vida neste mundo, com os seus motivos. O sentido pessoal é o que cria a parcialidade da consciência humana. (LEONTIEV, 1984, p. 169).

Nesse aspecto, Leontiev (2004, p. 102) estabelece uma diferença entre significado social e sentido pessoal. Para esse autor, o significado social (ou significação) é “aquilo que num objeto ou fenômeno se descobre objetivamente num sistema de ligações, de interações e de relações objetivas”. De acordo com Ianuskiewtz (2009, p. 26), “as significações são fenômenos da consciência social, mas quando são apropriados pelos indivíduos passam a fazer parte da consciência individual, isto, é, adquirem um sentido pessoal”.

Charlot (2000, p. 56) recorre a Leontiev, especificamente à sua teoria da atividade, para explicar a categoria de sentido. Assim, menciona que, para o autor soviético, o sentido de uma atividade é compreendido como “a relação entre sua meta e seu móbil, entre o que incita a agir e o que orienta a ação, como resultado imediatamente buscado”.

Portanto, a fim de compreender o que é o inglês ensinado no Ensino Fundamental II, torna-se necessário entender quais sentidos os professores atribuem a esse ensino, pois isso pode ou não exercer efeitos sobre o que ensinam e sobre a maneira como o fazem. A esse respeito García afirma que:



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



[...] as crenças, atitudes, disposições e sentimentos [...] dos professores acerca da matéria que ensinam influem no conteúdo que selecionam e como ensinam esse conteúdo. Os professores têm temas preferidos e temas que não gostam de ensinar, assim como possuem um autoconceito a respeito de sua capacidade para ensinar certas disciplinas e não outras. (GARCÍA, 1992, p. 8).

Nesse aspecto, a atividade docente apresenta muitas tensões, mas não deveria necessariamente ser desprovida de desejo e de prazer. Charlot explica que o sujeito do desejo é um sujeito que interpreta o mundo, pois ele o apreende e lhe confere sentido, bem como aos outros e a si mesmo. Portanto, foi considerado de que forma a questão do prazer (ou não) de se ensinar inglês se relaciona com as dimensões identitária, epistêmica e social da relação dos professores com o ensino desse idioma e, por conseguinte, com os sentidos atribuídos por eles à sua atividade docente. Charlot destaca que “o sentido é um sentido para alguém, que é um sujeito”, e “algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 56, 57).

Outro autor referência para a construção da pesquisa foi Donald Freeman. Para ele, a língua, enquanto conteúdo ensinável em sala de aula, é um objeto suscetível a modificações. Em geral, tais modificações têm sido expressas na literatura por meio da história dos métodos utilizados pelo professor em seu ensino, algo observável através do comportamento do docente em sala de aula. Esse autor, no entanto, propõe uma análise a partir do trabalho mental que faz com que os aspectos observáveis do ensino aconteçam, o que ele chama de pensamento do professor (FREEMAN, 2016). O conceito de “geração” no ensino de línguas difere da perspectiva histórica no sentido de que ele objetiva definir como os padrões de ideias acerca do pensamento e dos saberes no ensino de línguas têm sido compreendidos. Esse autor explica:

Mudanças nesses padrões de definição são importantes para a compreensão de como o ensino de línguas, enquanto campo, tem se definido a si próprio, as ideias acerca do pensamento e do saber que ele tem valorizado, de que forma essas ideias vieram à tona, quando elas foram percebidas como incompletas, quais lacunas impulsionaram a próxima visão geracional. (FREEMAN, 2016, p. 115).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



A perspectiva a partir das gerações de pensamento docente revela como a compreensão e as definições sobre o pensamento e o saber docentes nesse campo convergiram. Nesse sentido, Freeman (2016) agrupa o pensamento docente em quatro gerações, a saber: a Geração Zero, a Primeira, a Segunda e a Terceira Gerações, que passo a delinear em seguida, tomando como referência o autor supracitado.

A **Geração Zero** é denominada por Freeman como a Geração Audiolingual e dos Métodos Diretos de 1960, que ele abrevia como ALDM. Esses métodos tomaram o lugar do Método de Gramática e Tradução. Nessa geração, o pensamento independente não era reconhecido e o ensino era ancorado nas teorias behavioristas de Skinner e na Gramática Gerativa de Chomsky. Objetivando a formação de hábitos, o ensino de línguas era assim definido: o papel do professor era executar sequências de comportamentos nitidamente estruturadas. O saber docente resumia-se ao conhecimento da língua e sua cultura e ao fato de o professor estar apto a pensar na língua-alvo. Portanto, segundo Freeman, por valorizar o requisito de o professor ser nativo e por centrar-se em atividades e exercícios estruturais padronizados e repetitivos, a Geração Zero não requeria da parte do professor qualquer pensamento.

A **Primeira Geração** é vista por Freeman como aquela que já pensa, no entanto, o faz metodologicamente. Com as propostas dos métodos inovadores que floresceram a partir da década de 1970 até a década de 1980, o método audiolingual, que era até então hegemônico, tornou-se apenas mais um no rol de opções dos métodos existentes. No entanto, para esse autor, o reconhecimento da existência de um pensamento como parte do ensino de línguas ainda não estava explícito, pois as aulas eram referidas pelo nome do método adotado pelo professor, e no qual ele deveria ser treinado. Tal treinamento lhe possibilitava a oportunidade de adquirir sua linguagem de prática – uma linguagem comum sobre o ensino –, ainda que restrita especificamente aos adotantes de determinado método.

Em suma, na primeira geração, o professor aprendia a usar um determinado método, o que excluía a utilização dos demais existentes, porque eram incompatíveis. Havia também a possibilidade de o professor não seguir algum método específico. Essa última opção materializava-se através do emprego de técnicas e práticas de ensino recolhidas dos vários métodos existentes, sem levar em conta as teorias em que cada método se apoiava e as possíveis contradições entre os pressupostos teóricos de cada um deles. Em sendo assim, a junção de técnicas e práticas provenientes de métodos diferentes impossibilitava a construção de uma linguagem de prática comum aos docentes, que lhes permitisse discutir acerca do trabalho realizado.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



No entanto, Freeman afirma que o contraste entre a fidelidade a um único método e a noção de ecletismo foi o que conduziu à discussão sobre o “melhor método”. E isso, por sua vez, abriu possibilidades para a noção de escolha consciente por parte dos professores. Essa foi, então, a lacuna que levou a efeito a transição para a próxima geração do pensamento docente no ensino de línguas.

A **Segunda Geração** é referida por Freeman com aquela que pensa sinteticamente. Nela, três tendências se consolidaram no ensino de línguas, constituindo-se enquanto desafio ao pensamento metodológico da primeira geração, a saber: o pensamento eclético, o ensino comunicativo (Communicative Language Teaching – CLT) e a condição pós-método. Essas três perspectivas tinham em comum propiciar ao professor a possibilidade de escolha consciente. Ele tinha o encargo de selecionar técnicas e práticas, reuni-las de modo a fazer uma síntese, considerando seus pressupostos teóricos, e aplicá-las em seu ensino. Tratava-se de uma escolha informada.

O pensamento eclético privilegiava a combinação de atividades de sala de aula derivadas de diferentes métodos, levando em consideração os diversos contextos de ensino. No entanto, esse processo não deveria ser aleatório, os docentes precisavam detalhá-lo, informando os princípios subjacentes às suas escolhas e combinações. Dessa forma, o ensino de línguas passou a ir além do comportamento docente, como nas gerações anteriores, pois incluía uma dimensão de pensamento individual. Por depender do raciocínio e termos individuais, o ecletismo não conseguia articular uma linguagem de prática que pudesse comunicar ou cancelar, entre seus pares, o que era compreendido como um ensino efetivo. Para tanto, uma linguagem profissional comum e independente de cada método passou a ser requerida.

O Ensino Comunicativo de Línguas veio preencher essa lacuna. Por recorrer ao conhecimento disciplinar proveniente da Antropologia, Linguística e Sociologia, conseguiu estabelecer uma linguagem de prática comum, apoiando-se não mais em argumentos axiomáticos, como no pensamento metodológico, mas embasando-se em disciplinas acadêmicas, o que o distinguiu como abordagem e não como um método. Silveira (1999) estabelece uma distinção entre os conceitos de abordagem e método. A autora afirma que é da abordagem que se gera o método, pois essa constitui-se em:

[...] um corpo de teorias, postulados e princípios linguístico-filosóficos e educacionais, ou seja, a *concepção* de língua(gem) e de sua aprendizagem. Diante dessa concepção, engendra-se um método, que se caracteriza como um conjunto de objetivos de ensino, mais o delineamento de propostas coerentes para a seleção e organização dos conteúdos, das estratégias de ensino e avaliação, incluindo-se os papéis do professor e os do aluno durante a ação didático-pedagógica. (SILVEIRA, 1999, p. 11, grifo da autora).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Ainda sobre o Ensino Comunicativo de Línguas, segundo Oliveira (2014), ele começou a ganhar destaque na década de 1970. Essa abordagem considera que o ensino de línguas deve envolver o domínio das quatro habilidades linguísticas: produção e compreensão oral, leitura e escrita, a fim de que o aprendiz possa desenvolver sua capacidade comunicativa. Há uma preocupação maior com o discurso e o uso efetivo da língua do que com o código linguístico. Nessa abordagem de ensino, as estruturas gramaticais são utilizadas do ponto de vista funcional.

A segunda geração contou também com a condição pós-método. Nesse aspecto, B. Kumaravadivelu (2003, p. 27) questiona o conceito de método, argumentando que não se tratava de apenas uma questão de seleção do que há de proveitoso em cada método, pois isso implicaria em restringir os professores à utilização dos métodos já existentes. Esse autor defende a condição pós-método como possibilitadora de uma reconfiguração da relação “entre teóricos e professores por empoderá-los [os professores] com conhecimentos, habilidades e autonomia”, a fim de que “eles mesmos possam encontrar uma alternativa sistemática e coerente para o método, informada e fundamentada pelo pragmatismo”.

A **Terceira Geração** caracteriza-se por uma orientação heurística, e se preocupa em explicitar em que consiste a agência do professor quanto ao seu pensamento e ação na sala de aula. Para Freeman (2016), a preocupação principal dessa geração é como os professores conseguem saber os efeitos de sua forma de ensinar no que tange à aprendizagem dos seus alunos. Ela é centrada no trabalho mental e individual do docente em relação ao seu próprio ensino. Para isso, torna-se necessária sua implicação em investigar e analisar o que ele realiza em sala de aula, ou seja, em ser um pesquisador de sua própria prática e dos resultados dela sobre os estudantes. Segundo Freeman, isso faz emergir um novo tipo de conhecimento, um conhecimento sobre o ensino gerado pelos próprios professores e não por agentes externos. Portanto, segundo Freeman, a emergência de um pensamento docente e seu desenvolvimento através das gerações acima delineadas é o que dá vez a um novo tipo de saber. Por ora, com a terceira geração de pensamento docente, que endossa uma orientação heurística, esse é um saber sobre o ensino e é construído pelos próprios professores, não por agentes externos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O inglês ensinado pelos professores participantes da pesquisa consiste, prioritariamente, na prática de leitura de pequenos textos escritos e na exposição de aspectos gramaticais da língua, a partir do suporte do livro didático tanto para a ordenação dos conteúdos, quanto para a realização dos exercícios. Às vezes, a lousa toma esse lugar do livro.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Por outro lado, observou-se uma tendência para o ensino dos temas transversais através dos textos veiculados pelo livro, uma vez que ele tem trazido temas mais atuais e que podem despertar o interesse dos alunos. Com isso, há tentativas pontuais de afastamento do foco dos aspectos linguísticos para a função educativa do idioma, preconizada pelas orientações curriculares. No entanto, alguns professores, afirmaram que, às vezes, é difícil conciliar o que há de específico na disciplina em termos linguísticos com as discussões, realizadas em português, sobre os temas transversais.

O inglês, enquanto objeto de ensino, não é estático, só podemos apreendê-lo em função das relações que os sujeitos estabelecem com ele e dos sentidos que eles lhe conferem a partir dessas relações. Nesse aspecto, procurei me aproximar desses sentidos através das relações que os docentes estabelecem com o inglês enquanto disciplina escolar, sua perspectiva sobre o papel dessa língua no mundo, até mesmo através de sua relação de afeto com o idioma. Além disso, considere a relação do professor consigo mesmo enquanto profissional, e com seus alunos.

Os professores participantes desta pesquisa atribuem importância ao inglês no cenário atual, pois o consideram como uma língua hegemônica, internacional, global e necessária para a comunicação entre os povos. Apesar de reconhecerem que o inglês tem invadido nosso cotidiano, a forma predominante de apresentação dessa disciplina para os alunos e as práticas de incitação e motivação para as aulas têm sido a projeção dessa importância para o futuro, no mercado de trabalho. Os professores veem seus alunos e o meio em que eles vivem como menos privilegiados social e economicamente e desejam que eles consigam um bom emprego no futuro. Essa visão se estende às capacidades cognitivas desses alunos, de modo que a maioria desses docentes busca sintetizar e simplificar os conteúdos para adaptá-los ao seu público, realizando seleções que muitas vezes resultam em reduções no escopo desses conteúdos.

O ensino realizado por esses professores não tem lhes proporcionado um sentimento de dever cumprido, visto que, muitas vezes, conforme foi observado, os aspectos linguísticos são apresentados de forma desconexa, sem que os alunos possam estabelecer relação com as coisas que eles conhecem no mundo e com seus propósitos. Portanto, a maioria desses alunos não atribui sentido à aprendizagem do idioma na escola. Então, eles fracassam ou são percebidos pelos professores como desinteressados na aprendizagem da língua inglesa. Esses fatores trazem implicações para a dinâmica das aulas, pois os alunos dificilmente se engajam nas atividades propostas, e só é possível ensinar a quem deseja aprender. Tal conjuntura, por sua vez, afeta o professor, que, além de tudo, é pressionado pelas condições estruturais da escola e pelo seu regime de trabalho, passando a realizar em seu ensino “o que der”, o “básico cada vez mais básico”, “os rudimentos do inglês”, conforme afirmaram alguns dos professores.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Além dessas implicações, vem à tona outro problema: por ser a escola o único local onde a maioria dos alunos das camadas populares tem acesso à aprendizagem de um idioma adicional, eles ficam em desvantagem em relação àqueles que dispõem dos meios de buscar em outros lugares o que não obtiveram satisfatoriamente no âmbito da escola. O levantamento sobre os dados do ENEM que realizei, considerando o período de 2010 a 2014, apontou que, dentre os candidatos que optam pelo espanhol, a maioria é oriunda da escola pública (BRASIL, 2015). Isso pode ser um indicativo de insegurança quanto ao conhecimento adquirido durante cerca de sete anos de estudo do inglês na escola.

Na relação do professor consigo mesmo, ser professor de inglês e ensinar na escola pública, muitas vezes, implica em desânimo, frustração, sensação de subaproveitamento da sua capacidade intelectual e de estar estagnado na carreira docente. Em alguns casos, ir à escola para ensinar todos os dias é enfrentar sofrimento físico e psíquico causados pela não realização dos objetivos do seu trabalho.

Correlacionando as respostas dos professores, não foram observadas grandes diferenças naquilo que eles ensinam como inglês em função do seu tempo de serviço ou idade. Nos estudos que se inserem no paradigma do “pensamento do professor”, os pesquisadores costumam estabelecer comparações entre os professores mais experientes e os menos experientes. No que diz respeito à presente pesquisa, o que mais afetou a ação dos professores e sua relação com o ensino de inglês foi a falta de condições adequadas de trabalho e de ensino, associada à inexistência de políticas de formação contínua condizentes com a realidade da infraestrutura local das escolas, políticas que garantam inclusive a participação desses professores nos programas já implementados.

Nesse sentido, no que diz respeito ao pensamento do professor (FREEMAN, 2019), nossos professores estariam defasados em relação à geração atual, a terceira, devido às condições estruturais e efetivas de ensino. Por essa razão, ainda não se implicam em investigar e analisar o que ele realiza em sala de aula, ou seja, em ser um pesquisador de sua própria prática e dos resultados dela sobre os estudantes, o que, segundo Freeman, faz emergir um novo tipo de conhecimento, um conhecimento sobre o ensino gerado pelos próprios professores e não por agentes externos, como os formuladores de métodos.

Não houve também diferenças significativas entre os conteúdos e as práticas de ensino relatados pelos professores do meio urbano e os do meio rural. Houve apenas relatos pontuais de que os alunos do “interior” são mais envolvidos com as aulas, ou “interessados”, e mais “respeitosos” com os professores. De um modo geral, a maioria dos professores acredita que já faz o seu máximo, tendo em vista as condições em que trabalham; poucos acham que deveriam melhorar sua prática.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Não foram apropriadas por todos os professores participantes desta pesquisa as finalidades de objetivo da disciplina, conforme previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Como afirmado anteriormente, os professores simplificam os conteúdos, lecionando algo que eles denominam como básico ou elementar, pressionados pelas condições objetivas de sua atividade docente e pela concepção de que seus alunos têm carências culturais e, até mesmo, problemas com a língua portuguesa.

No entanto, eles gostariam de ensinar seus alunos a se comunicarem, desenvolvendo as quatro habilidades linguísticas: fala, compreensão oral, escrita e leitura. De uma certa forma, ocorre uma apropriação dos PCN quando é para justificar a priorização do ensino da leitura, mas, para grande parte dos docentes, não há uma clareza sobre qual seria a finalidade da língua adicional no currículo escolar. Uma melhor compreensão desse aspecto talvez pudesse atenuar o conflito entre o que os professores desejam ensinar e o que eles conseguem de fato realizar. As finalidades reais vão acontecendo em sua prática diária em função da idiosincrasia do contexto escolar e de cada professor.

Sendo assim, grande parte dos professores sente-se desanimada e frustrada, pois não consegue alcançar seus objetivos, devido às condições desfavoráveis de trabalho, tampouco ensinar de acordo com a concepção que eles têm da língua, como objeto a serviço da comunicação. Em sentido micro, queixam-se de sua jornada extensa de trabalho, do elevado número de alunos por sala, da precária estrutura física e dos exíguos materiais da escola. Em sentido mais amplo, apercebem-se de que a disciplina que ensinam não tem um *status* de seriedade diante dos seus próprios pares, que pensam que ela existe no currículo escolar apenas para atender a uma demanda mundial e uma formalidade curricular, mas que não funciona na escola.

Esses professores apercebem-se também de que o poder público, uma vez que não garante os meios necessários para efetividade de seu ensino na escola pública, não atribui a importância devida a esse componente curricular, o que desvaloriza sua profissão, deixando isso visível, inclusive, através de sua remuneração. Por conseguinte, os sentidos que esses professores atribuem ao ensino de inglês no âmbito da escola pública de nível fundamental, perpassados pela complexidade de todas essas relações, acabam por (de)limitar o que eles efetivamente ensinam nessa disciplina.

Essa pesquisa não procurou delimitar o que deve ser o inglês ensinado nas escolas públicas, mas apreender o que ele é segundo a perspectiva dos professores, a partir das relações que eles estabelecem com o ensino dessa disciplina em seu contexto local. Por fundamentar-se na Relação com o Saber (CHARLOT, 2000; 2005) – que é uma teoria de perguntas e não de respostas –, espera-se que esta pesquisa possa contribuir para mais questionamentos, ampliando os debates acerca do ensino de inglês, bem como sobre as políticas de ensino desse idioma no nível fundamental, a fim de torná-lo mais significativo tanto para os professores quanto para os alunos.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Microdados do ENEM** (2010-2014). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>>. Acesso em 04/01/2015. CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. O professor na sociedade contemporânea: Um trabalhador da contradição. In: **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 91-129.

_____. Educação e Globalização. Uma tentativa de colocar ordem no debate. In: CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 35-61

_____. Formação de professores: A pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese de um conceito. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008a, p. 89-108.

_____. O processo de escolarização e desescolarização do saber. In: **Investigar em Educação**, v. 6-7, p. 127-154, 2008b.

_____. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: Questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FINARDI, Kyria Rebeca (Org.). **English in Brazil**: views, policies and programs. Londrina: Eduel, 2016.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



FREEMAN, Donald. **Educating Second Language Teachers**. Oxford-UK: Oxford University Press, 2016.

FREUD, Sigmund. Os instintos e suas vicissitudes. In: **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. v.14. Rio de Janeiro: Imago, 1996f, p. 123-144.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso "**Las didácticas específicas en la formación del profesorado**", Santiago, 6-10 de julio, 1992. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART6>>. Acesso em: 21 set. 2016.

GONZÁLEZ-REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. In: **Psicologia da Educação**, São Paulo, 24, 1º sem. de 2007, p. 155-179

IANUSKIEWITZ, Andreia Dias. **Relações com o saber**: Um estudo sobre o sentido atribuído por alunos da rede pública à escola, à língua inglesa e à sua aprendizagem. 2015. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, SP, 2015.

_____. **Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos-SP, 2009.

KRAMSCH, Claire. Prefácio. In: TAVARES, Roseanne R. (Org.). **Língua, Cultura e Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2006, p. 9-10.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven and London: Yale University Press, 2003.

LEFFA, Vilson. Preface. In: FINARDI, Kyria R (Org.). **English in Brasil**: Views, policies and programs. Londrina: Eduep, 2016. p. 7-11.

_____. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escolar pública. In: LIMA, Diógenes Cândido. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

_____. Por um ensino de línguas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, Diógenes Cândido. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113-123.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



LEONTIEV, Alexis. **Activité, Consicence, Personnalité**. Trad. Genevieve Dupond com a colaboração de Gilbert Molinier. Moscou: Editions du Progrès, 1984.

_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MICCOLI, Laura. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, Alex Garcia da; MICCOLI, Laura (Orgs.). 1. ed. **Faça a diferença: Ensinar línguas estrangeiras na Educação Básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 14-36.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino /aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MONTE MÓR, Walkyria. Critical literacies in the Brazilian university and in the elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, Ruberval F.; ARAUJO, Vanessa de A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas: Ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. LIMA, Diógenes Cândido. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.

SCHMITZ, John Robert. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, Diógenes Cândido. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa : conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SOUSA, Renata Q. Onde fica a língua inglesa em trabalhos multimodais? Uma experiência em uma escola pública. In: TAKAKI, Nara H.; FRANCO, Ruberval F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3. ed. ampliada. Campinas, SP: Pontes editora, 2017.