

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Alciene Ribeiro Feitoza da Silva

**Documentos Oficiais do Governo e suas
contribuições para a formação docente dos alunos
de um curso de Letras - Português/Inglês**

Taubaté - SP

2009

Alciene Ribeiro Feitoza da Silva

**Documentos Oficiais do Governo e suas
contribuições para a formação docente dos alunos
de um curso de Letras - Português/Inglês**

Dissertação de Mestrado apresentada em
exame de qualificação, para obtenção de
crédito parcial no Programa de Pós-
graduação em Linguística Aplicada da
Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Língua Estrangeira.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida
Garcia Lopes-Rossi.

Taubaté - SP

2009

ALCIENE RIBEIRO FEITOZA DA SILVA

**Documentos Oficiais do Governo e suas contribuições para a formação
docente dos alunos de um curso de Letras – Português/Inglês**

Dissertação de Mestrado apresentada em
exame de qualificação, para obtenção de
crédito parcial no Programa de Pós-
graduação em Linguística Aplicada da
Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Língua Estrangeira
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida
Garcia Lopes-Rossi.

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: _____ Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: _____

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: _____

Assinatura: _____

Dedico essa pesquisa a minha mãe, Professora Antonia Ribeiro da Silva, minha mais fiel fonte de inspiração: “Mãe obrigada por compartilhar meus ideais, essa vitória é nossa”!

Agradecimentos

“Quando sonhamos sozinhos, tudo não passa de um sonho. Mas, quando sonhamos junto com alguém, é a realidade que começa a se concretizar.” (Dom Hélder Câmara).

Primeiramente agradeço a Deus por me dar solidez, inteligência e saúde para concluir essa etapa tão desejada em minha vida.

A minha mãe, Professora Antonia Ribeiro da Silva, pelo modelo de vida, de profissionalismo e de caráter, e principalmente pelo apoio moral, emocional e financeiro na reta final desse trabalho. Um agradecimento especial aos meus irmãos que nesse período difícil deixaram ‘mais mãe pra mim’.

Aos maravilhosos professores que fizeram parte de todo meu percurso escolar, os quais me ajudaram não só a trilhar esse percurso, mas a me constituir professora. Tive muita sorte, pois nesse percurso, só encontrei ótimos exemplos.

Aos professores-amigos que fizeram parte de minha graduação, acreditando em mim e me incentivando: Professora Dr^a. Sílvia de Oliveira Quadros, Professor Dr. Wellington de Oliveira e Professora Ms. Sandra Miterhoffer, meu muito obrigada por cada conversa, cada orientação e cada palavra amiga que contribuíram não só para minha formação, mas para minha constituição como professora e principalmente como pesquisadora.

Às professoras do mestrado na UNITAU, pelo auxílio no percurso trilhado durante as disciplinas que possibilitaram o direcionamento dessa pesquisa.

À Professora Dr^a. Tânia Romero, que iniciou a orientação dessa pesquisa: muito obrigada. Entre nossos encontros e desencontros, tenho certeza que a senhora me ajudou a crescer como pesquisadora, como profissional e principalmente como pessoa.

À Professora Dr^a. Maria Aparecida G. Lopes-Rossi por assumir a orientação e me ajudar na conclusão da etapa final de meu trabalho e também às professoras que fizeram parte da banca e que, nos momentos cruciais, possibilitaram o redirecionamento e a sustentação dessa pesquisa: Professora Dr^a. Sueli Sales Fidalgo (PUC-SP), Professora Dr^a. Elisabeth Ramos Silva (UNITAU).

Aos participantes dessa pesquisa que em muito contribuíram para a realização dessa pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado da turma de 2007, agradeço cada conversa construtiva e as 'fúteis' também, agradeço cada café no 'Chicão', cada e-mail trocado pelo grupo, enfim, agradeço cada experiência vivida e dividida por nós nesse caminho árduo. Agradeço também por compartilharmos cada momento de alegria e os não tão alegres assim.

Um agradecimento especial às colegas que passaram à categoria de amiga: Érika Athiê e Patrícia Monteiro, nossas histórias se cruzaram e nos permitiram crescer como pessoas, como profissionais e principalmente como amigas, em momentos que circularam entre 'a dor e a delícia'.

A minha Terapeuta Holística Eneida dos Santos Amaral e meu Terapeuta Floral Dr. Washington Coelho Novaes, por cada consulta, cada conversa e cada aconselhamento que deram suporte para minha constituição como pessoa, permitindo assim, alcançar essa etapa de minha vida.

As minhas 'mãezinhas de Taubaté' D. Vera Leonor e D. Jacira que me receberam em suas casas com todo amor e carinho a cada semana para que eu pudesse estudar e ficar tranquila.

Ao Módulo Centro Universitário (Caraguatatuba), Instituição que contribui para minha formação como professora e pesquisadora e também pela bolsa parcial cedida, fundamental na concretização desse sonho.

A todos os meus alunos que contribuíram direta e indiretamente em minha caminhada pessoal e também profissional.

Aos meus amigos que compreenderam cada evento não comparecido e sempre tinham palavras amigas e incentivadoras, pois é, como muitos diziam: 'cheguei lá'.

Um agradecimento especial aos meus amigos Aguilar e Pereira pelo apoio nos transportes e por acreditarem em mim.

A todos os citados nessa nota de agradecimento e aos muitos que não foram citados, mas que de alguma maneira contribuíram para que esse sonho se transformasse em realidade,

Meu Muito Obrigada

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

Paulo Freire

RESUMO

Ao atuar na formação de professores de Língua Inglesa, num curso de Letras, com habilitação Português/Inglês, percebi muitas dificuldades de entendimento pelos graduandos acerca das orientações metodológicas de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira propostas nos Documentos Oficiais do Governo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira: Ensino Fundamental e Ensino Médio, (BRASIL, 1998, 1999b); PCN+ Ensino Médio: Orientações Complementares ao Ensino Médio (BRASIL, 2002); Orientações Curriculares ao Ensino Médio (BRASIL, 2006); e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês (SEE, 2008). Sendo assim, esta pesquisa tem o objetivo de responder às seguintes questões: 1) O que os alunos da disciplina de ‘Prática de Ensino da LI’ conhecem das contribuições dos Documentos Oficiais do Governo?; 2) Como as informações apresentadas pelos participantes da pesquisa podem dar subsídios para a proposta de um replanejamento da disciplina de ‘Prática de Ensino da LI’? Este trabalho foi realizado por meio das proposições da Pesquisa-Ação. Para a análise dos dados colhidos dos participantes por meio de questionário, foram utilizados os pressupostos da análise do conteúdo temático e da Teoria Crítica. Os resultados da pesquisa mostram que a grande deficiência apontada pelos participantes da pesquisa diz respeito ao tempo direcionado para as discussões e a dificuldade de entendimento das questões teóricas que embasam as propostas metodológicas dos Documentos Oficiais do Governo. Assim, a presente pesquisa, baseada na interpretação dos dados, propõe o replanejamento de ensino da disciplina de ‘Práticas de Ensino da LI’, para que essa possa sanar as deficiências apontadas pelos participantes.

Palavras-chave: formação docente; Documentos Oficiais do Governo; replanejamento; perspectiva crítica.

ABSTRACT

Acting in English teachers formation, at a Language course of Portuguese-English license, I have noticed so much difficulties in understanding of the undergraduate students about the methodological guidance of teaching-learning Foreign Language proposed by the Govern Official Documents as *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira: Ensino Fundamental e Ensino Médio*, (BRASIL, 1998, 1999b); *PCN+ Ensino Médio: Orientações Complementares ao Ensino Médio* (BRASIL, 2002); *Orientações Curriculares ao Ensino Médio* (BRASIL, 2006); e a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês* (SEE, 2008). So, this research wants to answer the following questions: 1) What the students of the 'Practice Teaching English Language' know about the Govern Official Documents contributions? 2) How the information showed by the research participants can give subsidies to propose a replanning in the discipline 'Practice Teaching English Language'? This research was realized by means the proposes of Research-Action. To analyze the data from participants, collected by questionnaire, was used the presuppositions of Thematic Content and Critic Theory. The research results show that the great deficiency pointed out by research participants concerns about the time directed to discussion and the difficulty in understanding theoretic questions that support the methodological guidance of Govern Official Documents. So, the present research based on the data interpretation proposes a replanning teaching in the discipline 'Practice Teaching English Language', in such a way that the discipline can cure the deficiencies pointed out by participants.

Key-words: teacher formation; Govern Official Documents; replanning; critic perspective.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Panorama dos Documentos Oficiais do Governo.....	19
Figura 2: Planejamento da disciplina de 'Práticas de Ensino da LI'.....	71
Figura 3: Pergunta 1 feita ao graduando de letras.....	75
Figura 4: Pergunta 2 feita ao graduando de letras.....	76
Figura 5: Pergunta 1 feita ao professor-pesquisando.....	77
Figura 6: Pergunta 2 feita ao professor-pesquisando.....	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1.1 Documentos Oficiais do Governo.....	18
1.1.1 Origem da elaboração dos Documentos.....	18
1.1.2 Documentos Oficiais do Governo: apresentação cronológica	20
1.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental: Língua Estrangeira.....	20
1.1.4 Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: Língua Estrangeira.....	25
1.1.5 PCN + Ensino Médio - Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira.....	26
1.1.6 Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Língua Estrangeira.....	29
1.1.7 Proposta Curricular do Estado de São Paulo - Língua Estrangeira Moderna: Inglês.....	33
1.1.8 Conjunto de conhecimentos no ensino-aprendizagem de LE propostos pelos Documentos Oficiais do Governo.....	37
1.2 A Teoria Crítica.....	39
1.2.1 Um breve panorama histórico-cultural.....	40
1.2.2 Algumas perspectivas da Teoria Crítica.....	41
1.2.3 A Teoria Crítica na Educação.....	44
1.2.4 O papel do professor no ensino crítico.....	46
1.2.5 Os Documentos Oficiais do Governo em busca do ensino crítico.....	48
1.2.6 O papel da linguagem na constituição crítica do professor.....	50
1.3 Planejamento.....	51
1.3.1 A sondagem para um replanejamento de disciplina.....	52
1.3.2 O Planejamento Educacional.....	54
1.3.3 O Planejamento Curricular.....	56
1.3.3.1 O Planejamento Curricular e a interação com a sociedade.....	58
1.3.4 O Planejamento de Ensino.....	59
2 METODOLOGIA.....	61

2.1 A Pesquisa-Ação.....	61
2.1.1 As contribuições da Pesquisa-Ação.....	62
2.1.2 A metodologia da Pesquisa-Ação.....	63
2.2 O desenvolvimento da pesquisa.....	65
2.3 O contexto de coleta de dados.....	66
2.3.1 Os dados das entrevistas.....	68
2.4 O papel da professora pesquisadora.....	68
2.5 A disciplina de 'Práticas de Ensino da LI'.....	69
2.6 O Planejamento de Ensino atual.....	70
3 ANÁLISE DE DADOS.....	74
3.1 A análise linguística e a interpretação dos dados.....	74
3.2 A proposta de um replanejamento de disciplina.....	79
3.3 As mudanças possíveis apresentadas no replanejamento de disciplina..	80
3.4 Conclusão.....	83
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICE A: Questionário aplicado aos participantes da pesquisa.....	90
1.1 Questões abordadas com o graduando de Letras.....	90
1.2 Questões abordadas com o professor-pesquisando.....	90
APÊNDICE B: Transcrição das entrevistas.....	91
1.1 Transcrição das entrevistas do graduando de Letras.....	91
1.2 Transcrição das entrevistas do professor-pesquisando.....	95

INTRODUÇÃO

Fala-se hoje, com insistência, no **professor pesquisador**. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente **a indagação, a busca, a pesquisa**. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, **porque professor, como pesquisador**. (FREIRE, 1996, p. 32, nosso grifo)

Ao atuar há cinco anos na formação de professores de Língua Inglesa, num curso de Letras, com habilitação Português/Inglês, percebi um dilema – a falta de entendimento apresentado pelos graduandos acerca das orientações metodológicas de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, propostas nos Documentos Oficiais do Governo.

Para esta pesquisa, serão utilizados como Documentos Oficiais do Governo os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira: Ensino Fundamental e Ensino Médio, (BRASIL, 1998, 1999b), doravante PCN; PCN+ Ensino Médio: Orientações Complementares ao Ensino Médio (BRASIL, 2002); Orientações Curriculares ao Ensino Médio (BRASIL, 2006); e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês (SEE, 2008).

Atuando em capacitações¹ desenvolvidas com professores de Português e Inglês, à luz das orientações metodológicas dos Documentos, também percebi que nesse outro contexto, polêmicas também eram geradas, e sempre relacionadas à falta de entendimento demonstrado pelos professores acerca das teorias e metodologias que compõem os Documentos.

Sendo assim, pretendo nesta pesquisa discutir e refletir acerca dos entendimentos no que diz respeito às proposições dos Documentos Oficiais do Governo, apresentados pelos participantes, no caso os alunos do curso de Letras no qual atuo e, posteriormente, utilizar as aceções desses participantes como subsídios para um replanejamento da disciplina de Práticas de Ensino da Língua Inglesa, disciplina esta que tem o conteúdo disciplinar embasado nos referidos Documentos.

¹ **Teia do Saber**: leitura e linguagem, 2005 (Programa de formação continuada, destinado à capacitação de professores do Ensino Fundamental – ciclo II e do Ensino Médio que atuam em sala de aula de escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, oferecida pelo Governo Estadual, na Instituição a qual a professora pesquisadora atua).

Os participantes desta pesquisas são os alunos de um curso de graduação em Letras: Português/Inglês e a professora pesquisadora, os Professores de Inglês da Rede Pública de Ensino serão usados como participantes secundários.

Como a disciplina em questão já contempla em seu planejamento atual proposições dos Documentos, pretendo como professora pesquisadora, após análise dos entendimentos apresentados pelos participantes, propor uma implementação ao planejamento anterior para que esse contemple de maneira mais efetiva às necessidades dos graduandos, como sugere Celani (2002) a respeito do processo de reflexão e transformação da prática docente nos cursos de formação e de atualização de professores. Especificamente, esta pesquisa quer responder às seguintes questões:

- a) O que os alunos da disciplina de 'Prática de Ensino da LI' conhecem das contribuições dos Documentos Oficiais do Governo?
- b) Como as informações apresentadas pelos participantes da pesquisa podem dar subsídios para a proposta de um replanejamento da disciplina de 'Prática de Ensino da LI'?

Ao longo de minhas observações e experiências na prática docente, também percebi que as orientações metodológicas dos Documentos Oficiais do Governo, têm sido muito utilizadas em questões aplicadas em concursos públicos para Professores de Línguas, uma vez que os referidos Documentos concentram muitas teorias de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de professores, sendo esse mais um dos motivos que levaram a eleger o trabalho com os Documentos de maneira mais acentuada.

De acordo com Machado (2004, p. xii), as propostas de utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais compõem duas categorias:

Inúmeros projetos de pesquisa [...] visavam trazer subsídios para a implementação das reformas previstas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. No caso da Linguística Aplicada, esses trabalhos podem ser divididos em dois grandes grupos: pesquisas que se voltaram para questões relativas à transposição didática dos conteúdos específicos das disciplinas [...] e pesquisas voltadas para a formação de professores.

Sendo assim, esta pesquisa tem o intuito de preencher lacunas no que diz respeito às pesquisas voltadas para a formação de professores e, de maneira mais específica, promover a utilização dos Documentos Oficiais do Governo na constituição do professor de línguas.

Uma apresentação das questões teórico-metodológicas acerca do ensino-aprendizagem de línguas aliada a uma proposta de replanejamento de disciplina, acredito, pode servir de arcabouço para suscitar a capacidade de julgamento dos graduandos de Letras, para que esses graduandos possam avaliar as proposições dos Documentos e, assim, utilizá-las em suas práticas reais, isto é, em concursos, cursos de capacitações, práxis docente de maneira crítica.

Assim, a proposta de um replanejamento da disciplina visa transformá-lo em “um sistema que possibilite um fluir constante de ideias, de troca de experiências, de ações, resultantes de um processo reflexivo do professor a partir de sua prática.”, como sugere Celani (2002, p. 22).

Este trabalho foi realizado por meio das proposições da Pesquisa-Ação, que tem por objetivo não só a observação, mas, sobretudo, a participação e interação do pesquisador e dos demais participantes, ou seja, interação entre os sujeitos a fim de possibilitar que os participantes, negociem, transformem e reconstruam suas ações (BARBIER, 2004).

Na metodologia do trabalho, optei pela Pesquisa-Ação, porque suas principais contribuições são: produção de conhecimento, experiências práticas colaborativas ligadas às discussões acerca das questões abordadas, resolução de problemas reais e comuns a um grupo e com a participação do grupo, possibilitando, assim, a ação emancipatória, (THIOLLENT, 1996).

Esta prática pode, então, propiciar uma nova perspectiva ao papel do professor, que Moita Lopes (1996, p. 89) aponta como “uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor [e participantes] na reflexão crítica do seu trabalho”, ou, como conclui Celani (2004), é o profissional em busca de novos mapas, enfim, novos rumos que possam dar conta dos anseios da prática docente.

Assim, nesta situação investigativa, todos são participantes e co-autores da pesquisa, como recomendam Magalhães (1994) e Celani (2002), pois a professora pesquisadora reflete sobre seu espaço de atuação como profissional, dialoga com seus alunos em formação e também com os professores da rede pública de ensino,

todos em busca de mudanças vistas como estratégias que virão a favorecer um grupo, neste caso professores de LE.

Desta maneira, a pesquisadora entende que um trabalho feito de maneira participativa, que envolva reflexão, discussão e negociação linguística entre os participantes, pode, sim, aprimorar os entendimentos das propostas dos Documentos Oficiais do Governo, a fim de que estes Documentos possam subsidiar a formação e o desenvolvimento profissional dos docentes.

A professora pesquisadora, ao mesmo tempo em que atualiza o conteúdo programático da disciplina, contemplando os estudos voltados para a área, propõe aos participantes um possível engajamento sócio-político e também a tomada de consciência dos membros participantes, para que, enfim, haja transformação e beneficiamento comum ao grupo, sendo esses alguns dos propósitos da Pesquisa-Ação (BARBIER, 2004). Esta pesquisa, portanto, quer contribuir para a adequação e aprimoramento do ambiente educacional, tornando-o de qualidade e à altura das necessidades da sociedade contemporânea, (MOITA LOPES, 2003).

Esse processo reflexivo pelo qual passam os participantes da pesquisa baseia-se nas perspectivas da Teoria Crítica, a qual se pauta em características como o ponto de vista, julgamento e questionamento das verdades limitadas, quiçá absolutas; características essas que não visam particularidades individuais, mas visam provocar modificações e até mesmo libertação social em meio a um grupo. (HORKHEIMER, 2003); (LIPMAN, 1995).

Nesta perspectiva, o papel da pesquisadora é de, primeiramente, refletir e analisar criticamente o planejamento atual da disciplina em questão e, posteriormente, discutir e refletir junto aos participantes e suas aceções sobre os Documentos, agindo com um compromisso reformador e participativo entre os graduandos de Letras e Professores de Inglês da Rede Pública de Ensino, participantes da pesquisa, doravante chamados de professor-pesquisando (NININ, 2006).

Interpretei os dados coletados pelo viés da linguagem, uma vez que a linguagem permeia todas as atividades humanas (BAKHTIN, 1992, 2003). Foram utilizados como instrumento de análise os pressupostos do Conteúdo Temático, de acordo com Bronckart (1999).

Como a linguagem é uma questão muito importante para o professor, se faz, então, necessário compreender o que compõe essa linguagem, ou seja, como ela é

constituída e posteriormente apresentada; assim, podemos demonstrar que, “as informações constitutivas do conteúdo temático são representações construídas pelo agente produtor”, (BRONCKART, 1999, p. 97).

Os dados analisados foram utilizados como instrumentos que permitiram à professora pesquisadora identificar os aspectos representativos que envolvem as aceções e entendimentos dos participantes acerca dos Documentos Oficiais do Governo. Após análise e interpretação dos dados, a professora pesquisadora utilizou o *corpus* para subsidiar e redesenhar o planejamento curricular da disciplina de Práticas de Ensino da LI, à luz dos pressupostos teóricos de Menegolla; Sant’Anna (2001, p. 29 – 30) que sustentam o fato de que “a educação [...] deve ser planejada cientificamente para dar-lhe uma direção que venha atender às urgências [e necessidades] humanas.” .

No que se refere a objetivos mais amplos visados por pesquisas na área da Linguística Aplicada, como as interações sociais, a práxis docente e a formação identitária do profissional de línguas, este estudo elege a formação identitária deste profissional durante sua passagem pela Universidade para discussão, reflexão e propostas de mudanças. Essas mudanças inicialmente acontecerão em meio a um grupo restrito, mas, posteriormente, poderão se expandir quando os graduandos participantes desta pesquisa estiverem em atuação em sala de aula.

Assim, justifico a escolha do tema por ser a formação identitária um campo da Linguística Aplicada carente de pesquisas, apesar da preocupação daqueles que se dedicam ao tema (CELANI, 2002) e, mais, proponho que essa formação identitária seja discutida à luz da Teoria Crítica para que esta de suporte ao engajamento e compromisso do professor de línguas ao atuar junto a seus alunos em sala de aula.

Esta dissertação está estruturada em três partes. Encontra-se no Capítulo 1 a Fundamentação Teórica que se dá à luz das orientações metodológicas dos Documentos Oficiais do Governo, (BRASIL, 1998; 1999b; 2001; 2002; 2006) e (SEE, 2008); das premissas da Teoria Crítica, (HORKHEIMER, 2003); (FREIRE, 2001); (MOITA LOPES, 1996); dos pressupostos do Conteúdo Temático (BRONCKART, 1999), e das propostas para elaboração de Planejamento de Ensino, (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2001). Estas são as principais teorias que embasam esta pesquisa.

No Capítulo 2, é apresentada a Metodologia de desenvolvimento da pesquisa, especificando a justificativa da escolha e a descrição do contexto, dos participantes, dos procedimentos de coleta de dados e das relações entre a professora

pesquisadora, a disciplina escolhida como instrumento de análise, os participantes e suas aceções acerca dos Documentos, fundamentadas nas proposições da Pesquisa-Ação, (BARBIER, 2004) e (THIOLLENT, 1996)

No Capítulo 3, são apresentadas as análises, discussões e interpretações dos dados e seus procedimentos, que foram orientados pelas características de uma Pesquisa-Ação de base qualitativa², na qual os dados serão analisados, categorizados e interpretados à luz dos pressupostos teóricos apresentados no Capítulo 1. Com base nos dados apresentados será feito um replanejamento da disciplina de 'Práticas de Ensino da LI'.

As Conclusões apontam as contribuições objetivas deste trabalho; as reflexões sobre as experiências dos participantes da pesquisa, as prováveis transformações por elas geradas, e possíveis encaminhamentos para trabalhos futuros. Em seguida são apresentadas as Referências Bibliográficas que embasaram esta pesquisa. Em Anexo, estão as questões que nortearam as entrevistas e a transcrição dos dados coletados.

² Tipo de pesquisa que segundo Creswell (2007, p. 35, grifo nosso) “o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base [...] em perspectivas reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão; ou colaborativas, **orientadas para a mudança**) ou em ambas.”.

CAPÍTULO 1

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo destina-se à apresentação das principais teorias que embasam esta pesquisa. Inicialmente é apresentado um panorama dos Documentos Oficiais do Governo e suas propostas balizadoras para o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. Na sequência, são apresentados os pressupostos teóricos da Perspectiva Crítica e suas contribuições para o paradigma educacional e formação dos sujeitos. Em seguida, é feita a apresentação dos fundamentos para elaboração de Planejamento Curricular com fim específico para um curso de formação de professores de línguas, com habilitação em Português/Inglês.

1.1 Documentos Oficiais do Governo

Para esta pesquisa, entendem-se como Documentos Oficiais do Governo, os documentos elaborados e propostos pelo governo da esfera estadual ou federal, a fim de legislar, regulamentar, parametrizar e nortear o processo de ensino-aprendizagem e, ainda, criar identidades em seus campos de atuação na escola regular, que vai desde a Educação Infantil até a Educação Superior.

Os Documentos aqui utilizados e citados são PCN – EF e EM: LE, PCN+ EM, Orientações Curriculares para o EM, Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nacional , (BRASIL, 1998; 1999b; 2002; 2006; 2001) e Proposta Curricular do Estado de São Paulo – LEM (SEE, 2008).

1.1.1 Origem da elaboração dos Documentos

A Lei nº. 9.394, em seu Art. 87, parágrafo primeiro de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata, doravante LDB (BRASIL, 2001, p. 47, grifo nosso); além disso, dispõe que “é instituída a **Década da Educação**, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei [...] com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.”.

A LDB vincula e atribui ao papel da educação escolar o “mundo do trabalho e a prática social [sendo este] dever da família e do Estado”, (BRASIL, 2001, p. 9). Assim, para atender aos compromissos assumidos pelo Plano Nacional da Educação, aprovado pelo Projeto de Lei nº. 4.155, de 1998, fruto do programa proposto para a Década da Educação, o Poder Executivo propõe a elaboração de Documentos que sirvam como referência e garantam a elevação dessa qualidade de ensino em todos os níveis.

Esses Documentos também têm suas criações pautadas no objetivo de nortear o trabalho de professores das escolas regulares e criar condições para que a sociedade tenha acesso a um conjunto de competências necessárias para o exercício da cidadania e atuação no trabalho; estando assim, em consonância com as premissas da LDB.

Desta maneira, o Governo Federal, na gestão do Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato de Souza, começa a lançar no final dos anos 90 Documentos que propõem a parametrização para o sistema educativo brasileiro e que, até o ano de 2006, compõem quatro Documentos Oficiais do Governo Federal.

Em 2008, o Governo Estadual de São Paulo, em meio a um plano de ação integrada que visa à organização do ensino, lança uma Proposta Curricular para o Estado de São Paulo, (SEE, 2008). Os Documentos da escala federal e da escala estadual têm em comum a premissa de revisar os currículos e adequá-los às necessidades da sociedade contemporânea.

Os respectivos Documentos referentes ao ensino-aprendizagem de LE, ano de lançamento e principais características serão apresentados de maneira sucinta no quadro a seguir, e serão detalhados em itens posteriores:

ANO	DOCUMENTO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
1998	Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos – Língua Estrangeira	Documento Federal. Enfatiza o ensino-aprendizagem de LE numa perspectiva sociointeracional; com princípios voltados para o engajamento discursivo do aprendiz no contexto sociopolítico, o pluralismo linguístico, a transversalidade, a cidadania e a consciência crítica. O destaque é dado à habilidade da leitura.
1999	Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio	Documento Federal. Inserido na área de Linguagens e Códigos. O ensino de LE visa formar o aluno para a cidadania, o trabalho e a participação no mundo social globalizado. Propõe a utilização da LE em aspectos comunicativos, ou seja, em situações da vida cotidiana. O destaque é dado à competência comunicativa.

2002	PCN+: Orientações Educacionais Complementares aos PCN-EM	Documento Federal. Enfatiza o conceito de competências, descentra o saber do conteúdo e associa-o a práticas sociais. Apresenta um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização dos currículos. O destaque é dado à função comunicativa da língua, mas visa prioritariamente à leitura e a compreensão de textos verbais, orais e escritos.
2006	Orientações Curriculares para o Ensino Médio	Documento Federal. Prioriza o ensino-aprendizagem da LE centrado na competência oral e escrita, numa perspectiva voltada para o letramento. O destaque é dado ao 'saber-fazer' do aluno como sujeito do discurso e ao desenvolvimento de sua consciência crítica.
2008	Proposta Curricular do Estado de São Paulo - Língua Estrangeira Moderna: Inglês	Documento Estadual. Apóia-se nas fundamentações teóricas dos Documentos anteriores para a elaboração de seus cadernos, baseada na noção de competências, tem seu caráter voltado à prática de sala de aula. Propõe o ensino-aprendizagem de LE pautado na autonomia intelectual, na capacidade reflexiva do aprendiz e sua formação cidadã. Prioriza a competência discursiva: escrita e leitura com funções comunicativas. Pauta-se na perspectiva dos Gêneros Textuais.

FIGURA 1: PANORAMA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO GOVERNO

1.1.2 Documentos Oficiais do Governo: apresentação cronológica

Apenas a título de organização, os Documentos serão apresentados a seguir em ordem cronológica; porém, os Documentos apresentam pontos comuns – visam formar um aprendiz engajado discursivamente, com consciência crítica e que seja capaz de articular suas competências, construir seus significados e agir num contexto globalizado (MOITA LOPES, 2003). Outro aspecto comum aos Documentos é que todos apontam para um discurso norteador e não dogmático.

1.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental: Língua Estrangeira

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental: Língua Estrangeira, (BRASIL, 1998), doravante PCN-EF: LE foram elaborados visando ser “uma **fonte de referência** para discussões e tomada de posição sobre ensinar e aprender LE nas escolas brasileiras [e] restaurar o papel da mesma na formação educacional” (ibidem, p.19, grifo nosso).

Este Documento tem a intenção não só de contribuir nas reflexões acerca do ensino-aprendizagem de LE, mas também de desempenhar um papel balizador ou

norteador na elaboração de uma escola voltada para a construção e formação de cidadãos para atuar no mundo.

Os PCN-EF: LE apresentam como premissas a compreensão e o exercício da cidadania, entendidos como participação social; o respeito a si mesmo, ao próximo e à diversidade; o posicionamento crítico-reflexivo, visando a questionamentos de situações sociais contemporâneas; a construção da noção de identidade nacional e individual, entendida como consciência social; a valorização da pluralidade sociocultural brasileira e também de outros povos e nações; a contribuição para a melhoria e preservação do meio ambiente; e a diversificação na utilização de linguagens.

Os temas centrais desse Documento “são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE”, (BRASIL, 1998, p. 15). Essas temáticas se articulam com diversos temas, neste Documento, essas temáticas são nomeadas como ‘Temas Transversais’ (TT), pois permeiam o ensino-aprendizagem de várias outras disciplinas, entre as quais, a LE.

Os temas abordam ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo. A articulação dos TT e a LE são norteados pelo trabalho com a linguagem e pautados na atuação e importância desses temas na vida social dos aprendizes (MOITA LOPES, 2003).

Essas propostas norteadoras têm como objetivo não só restaurar o papel da LE, mas permitir o “desenvolvimento do projeto educativo da escola, a reflexão sobre a prática pedagógica, o planejamento das aulas, a análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos.” (BRASIL, 1998, p. 5).

As propostas norteadoras podem ser articuladas com o ensino-aprendizagem da Língua Materna. Nesta perspectiva, este Documento enfatiza o ensino-aprendizagem de uma LE pautada no uso efetivo dessa língua, porém, para isso, considera como primordial a habilidade de leitura e justifica que essa habilidade “pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno” (Ibidem, p. 20). Mas não desconsidera o uso de outras habilidades comunicativas e sugere que estas ocorram em situações significativas de comunicação.

No que diz respeito à questão de métodos, metodologias e abordagens, os PCN-EF (BRASIL, 1998) apontam para a questão de que não existe um método ideal e discorrem sobre a concepção de que método é visto como um modelo pronto, prescritivo, definitivo. Atualmente, nas concepções teóricas do

sociointeracionismo e na visão da heterogeneidade da linguagem, a concepção de método não se aplicaria.

Este Documento demonstra que, a partir dos anos 80, passa-se a valorizar as concepções e procedimentos metodológicos acerca de abordagens. As abordagens propiciam o ensino-aprendizagem da LE de uma maneira mais flexível. As abordagens estão alicerçadas em princípios de natureza mais variada, como condição sociointeracional da aprendizagem em sala de aula; condição afetiva, já que a interação envolve experiências humanas; condição pedagógica; e condição cognitiva. A condição cognitiva permeia aspectos de como o conhecimento linguístico é construído e fundamentado não só em interações, mas também em negociações.

Dessa maneira, é claro nesse Documento a premissa do ensino-aprendizagem de LE com ênfase em uma perspectiva sociointeracional, ou seja, a priorização do trabalho em grupo, onde é possível permitir que o grupo construa o conhecimento e prioriza que este conhecimento seja voltado à competência comunicativa. Ou seja, o conhecimento de uma LE deve estar aliado ao uso que os aprendizes fazem da língua. Mas no decorrer de suas páginas as prioridades são dadas à leitura e à compreensão de textos verbais, orais e escritos.

Esse Documento também enfatiza o engajamento discursivo: como o aprendiz age no mundo por meio da linguagem e na linguagem, (BRASIL, 1998); ou seja, como o aprendiz se posiciona e argumenta diante de determinado assunto. Esse Documento justifica que neste processo cognitivo o aprendiz deve utilizar três tipos de conhecimento: o de mundo, o textual e o sistêmico. Esses conhecimentos serão discutidos a seguir.

O conhecimento de mundo é proveniente de experiências próprias, da bagagem cultural que os aprendizes trazem consigo, por conta disso esse conhecimento é variável de pessoa para pessoa. No caso do ensino-aprendizagem da LE, a falta de conhecimento de mundo acerca de um tema que abarque a cultura de um outro país pode interferir na compreensão do texto ou até mesmo na comunicação entre os falantes, mesmo que o aluno domine a parte linguística. Assim, o trabalho pautado no conhecimento de mundo é aliado ao conhecimento prévio do aluno acerca de um tema.

Já o conhecimento textual refere-se à organização sequencial típica de textos (orais e/ou escritos) nas práticas sociais de uso da linguagem, em que são

abrangidas informações quanto à infra-estrutura geral do texto, da aparência que os textos apresentam que permite reconhecê-los, uma vez que a grande maioria dos textos tem uma estrutura convencionalizada, tais como bula de remédio, manual, receita, etc.

Nesse nível de conhecimento, a atenção é dada ao desenvolvimento de procedimentos que permitam identificações dos elementos que compõem o texto, sejam verbais, sejam não-verbais, como a entonação, movimentos faciais, ou o posicionamento e o tamanho ou tipo da fonte do título, subtítulo, do texto das legendas, bem como ilustrações, gráficos e tabelas, cores, ou seja, recursos gráficos em geral; portanto, o que pode definir um gênero textual é a maneira como as informações se posicionam no texto, ou seja, se há uma padronização, se há variações (CUNHA, 2003).

Assim, percebe-se que, no nível do conhecimento textual, a relevância é dada para a organização do texto, fato este que, associado ao conhecimento prévio do aprendiz, vai influenciar diretamente na compreensão ou produção de um texto.

Já o conhecimento sistêmico envolve os aspectos microestruturais – a gramática – o que normalmente é cobrado dos alunos. Esse conhecimento envolve vários outros níveis de conhecimento intrínseco de uma língua, entre eles, léxico, semântico, morfológico, sintático, fonético e fonológico. Esse nível de conhecimento, de acordo com o referido Documento, é o que possibilita que as pessoas “ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua.” (BRASIL, 1998, p. 29).

Percebe-se que um trabalho com LE feito à luz dos níveis de conhecimentos citados aqui pode ampliar a aquisição de conhecimentos da LE escolhida e, ainda, num nível mais aprofundado, despertar a consciência crítica dos aprendizes, ou seja, “a consciência de como as pessoas usam a linguagem para agirem no mundo social a partir de seus projetos políticos.” (BRASIL, 1998, p. 47). É essa a busca do PCN-EF e a busca do professor de LE na formação de um aluno crítico.

Por esta perspectiva com sentido crítico, o educador Paulo Freire, citado no Documento (ibidem, p. 39), aponta que o aprendizado de uma LE pode funcionar como ‘força libertadora’ e amenizadora das desigualdades sociais. No caso específico da Língua Inglesa, pelo papel que esta ocupa nesta sociedade globalizada, ou seja, pelo seu caráter hegemônico nas negociações internacionais,

em determinadas negociações em âmbito internacional, compreender a Língua Inglesa e seus usos é determinante para o sucesso de uma negociação.

O professor de hoje tem um papel importante não só na reflexão dos assuntos que são discutidos diariamente em sala de aula, no desenvolvimento da percepção crítica, mas também no desenvolvimento da cidadania dos aprendizes. Esses aprendizes, que estão em formação, precisam de orientações que propiciem o desenvolvimento da criticidade. Assim, os PCN-LE-EF (BRASIL, 1998, p. 8), enfatizam que um dos papéis do professor junto aos alunos é “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição [e] a capacidade de análise crítica”. É essa também a minha busca, como pesquisadora, ao apoiar-me no ensino crítico da Língua Inglesa.

Sendo assim, os PCN-EF: LE (ibidem, p. 43, grifo nosso) sugerem algumas perguntas que podem ser feitas no trabalho com textos orais e/ou escritos, considerando seu contexto de produção: “**Quem escreveu / falou?**”; **‘Sobre o que?’**; **‘Para quem?’**; **‘Para que?’**; **‘Quando?’**; **‘De que forma?’**; **‘Onde?’**”, a fim de proporcionar aos alunos uma postura de reflexão, construção de significado e consequente pensamento crítico para que, esses sujeitos não sejam sempre caracterizados como dominados e possam efetivamente agir no mundo, (WALLACE, 1992 apud MOITA LOPES, 2003).

Nesse sentido, os PCN-EF: LE sustentam que essas perguntas podem nortear o entendimento e a construção de sentidos de um texto e quiçá despertar o senso crítico dos aprendizes e a capacidade de formular contra-discursos³.

Nessa perspectiva, pode-se, então, considerar que o desenvolvimento do pensamento crítico, no Ensino Fundamental, já é um dos preparos e uma das propostas de ensino-aprendizagem da LE propiciadas pelo PCN-EF: LE, para que os aprendizes possam atuar no Ensino Médio de maneira significativa e com mais autonomia, sobre o que passamos a falar a seguir, já que a LDB diz que uma das finalidades do Ensino Médio é:

³ “Práticas sociais de uso da linguagem caracterizadas pela confrontação de práticas discursivas hegemônicas [...] o discurso dos negros em relação aos brancos [das mulheres em relação aos homens, no campo profissional, dos homossexuais, nos direitos e deveres, entre muitos]” (BRASIL, 1998, p. 40)

A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental [...], a preparação para o trabalho e a cidadania [...] a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 2001, p. 26)

1.1.4 Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: Língua Estrangeira

Apresentados em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio: LE (BRASIL, 1999b) têm como objetivo creditar uma identidade ao Ensino Médio e estruturá-lo em meio a um triângulo: necessidades dos alunos, necessidades do mundo contemporâneo e necessidades das competências gerais pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Frente às mudanças⁴ pelas quais o Ensino Médio estava passando, esse Documento apresenta o ensino dividido em três grandes áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos na qual, está inserido o ensino de Língua Estrangeira Moderna.

Nessa perspectiva, a linguagem é considerada um dos veículos fundamentais na comunicação humana, na articulação de significados coletivos e na representação por meio de códigos. Essa linguagem pode variar de acordo com a necessidade e experiência de vida do aprendiz em meio à sociedade a que este pertença, caracterizando neste Documento a variação linguística. Fato creditado à LM, à LE e a outras formas de linguagens, entre elas a Educação Física e a Arte (BRASIL, 1999b). Essa variação linguística é uma constante entre os falantes e essa característica pode determinar ou não a efetivação da comunicação.

A proposta de interação entre as disciplinas nessa grande área de conhecimento permite o estabelecimento de relações entre diferentes formas de linguagem, podendo, assim, capacitar e ampliar o acesso ao conhecimento por parte dos aprendizes.

No caso da escolha da LE, o Documento aponta que deve ser feita de maneira que atenda aos interesses locais, à diversidade cultural e às necessidades do mercado de trabalho, reafirmando o compromisso do Ensino Médio que visa à formação de um aprendiz também para o mundo do trabalho, deixando, assim, de

⁴ Entre as quais, suscitam-se mudanças de cunho político-ideológico, implementar e educacional (FERRETI, 2003).

representar o papel de apenas uma disciplina da grade curricular. (BRASIL, 1999b, p. 150)

Esse Documento, diferentemente do anterior, traça propostas pautadas no ensino-aprendizagem de LE com ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades (saber-fazer), mais especificamente o desenvolvimento e aprimoramento da competência comunicativa, imbricando saberes como a competência sociolinguística, a discursiva e a estratégica, a fim de garantir a ampliação ao acesso a informações de formas diversificadas frente ao mundo globalizado, ou seja, a maneira como o aprendiz articula seus saberes perante um falante, um grupo ou uma língua.

De acordo com os PCN-EM: LE, essa perspectiva de ensino de LE pautada na competência comunicativa permite também aos aprendizes o acesso a diferentes tradições e culturas e sua integração no mundo globalizado, “uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência” (BRASIL, 1999b, p. 152) e aposta na ideia de que essa língua veicula aspectos não só sociais, mas também culturais.

Dessa maneira, o Documento desenvolvido para o Ensino Médio dá ênfase ao ensino-aprendizagem de LE pautado em aspectos comunicativos e contextualizado socioculturalmente, a fim de propiciar aos aprendizes a compreensão por meio da linguagem e de práticas sociais. Para isso, o Documento aponta que “os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.” (BRASIL, 1999b, p. 153).

Essas perspectivas objetivam um ensino com formação identitária e que atenda “às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo.” (BRASIL, 1999b, p. 123) de maneira que o aprendiz, por meio de sua competência comunicativa desenvolvida, seja capaz de saber-fazer. Nesse caso, diferentemente do PCN-EF: LE, o qual enfatiza a leitura, o PCN-EM, apesar de enfatizar a competência comunicativa em meio às quatro habilidades – ler, falar, ouvir e escrever dá destaque à habilidade oral.

1.1.5 PCN+ Ensino Médio - Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Estrangeira

Em virtude de dar continuidade às propostas de reformas definidas na LDBEN, lei nº. 9.394, de 1996, de atender aos compromissos assumidos pelo Plano Nacional da Educação⁵, lei nº. 4.155, de 1998, e para complementar as sugestões feitas pelos professores frente às lacunas encontradas no trabalho desenvolvido no PCN-EM: LE (BRASIL, 1999b), o Governo Federal lança em 2002, como orientações complementares ao Documento anterior, os PCN+EM.

Essa versão tem como objetivos complementar o Documento anterior (BRASIL, 1999b) e servir de ferramenta para facilitar a organização na área de Linguagens e Códigos. Os PCN+EM enfatizam o ensino-aprendizagem de LE pautados no desenvolvimento de competências⁶ e sugerem práticas educativas para a organização de currículos articulados entre as disciplinas e as competências sugeridas, visando ao ensino-aprendizagem não mais de maneira fragmentada, mas em sua totalidade.

Esse Documento também é apresentado pelo Governo Federal para servir de apoio aos projetos educativos da Educação Básica, à seleção de materiais didáticos, às práticas pedagógicas e para funcionar como embasamento na formação e atualização dos profissionais da área da educação. Por isso, como professora pesquisadora entendo que o aprofundamento e compreensão em Documentos como esse pode auxiliar o graduando de Letras não só em suas práticas de sala de aula, mas também em sua formação profissional.

Essas modificações propostas nesse Documento se deram em virtude das transformações que a escola vem sofrendo, ao longo dos anos (FERRETTI, 2003). Essas complementações pressupõem um ensino menos disciplinar e mais pragmático que, segundo Brasil (2002, p. 8), “significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho.”, resultado de políticas públicas nacionais e internacionais que visam atender à “moderna cidadania” (ibidem, p. 323) e à qualidade educativa nas escolas.

Para fazer frente à educação compartimentada, em que a escola não articula as necessidades do aprendiz em suas práticas sociais e permitir que o aprendiz

⁵ Ainda na gestão do Ministro da Educação Paulo Renato de Souza.

⁶ Esse Documento incorpora o conceito de competência de Perrenoud: “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. Nova Escola, set./2000 (apud BRASIL, 2002, p. 30)

atinja as qualificações necessárias para agir na sociedade contemporânea, os PCN+EM propõem um conjunto de competências:

Comunicar-se e argumentar; defrontar-se com problemas, compreendê-los e enfrentá-los; participar de um convívio social que lhes dê oportunidades de se realizar como cidadãos; fazer escolhas e proposições; tomar gosto pelo conhecimento, aprender a aprender. (BRASIL, 2002, p. 9)

As competências sugeridas por esse Documento têm como meta não só construir novos paradigmas educacionais pela escola e para a escola, mas, também, propiciar que o aprendiz se torne um cidadão com formação social e humana dando continuidade aos estudos. Desta maneira, apresenta-se aqui uma conformidade com o que é proposto ao educando pelo Art. 22 da LDBEN, “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”. (BRASIL, 2001, p. 19).

Os PCN+EM propõem o ensino-aprendizagem da LE centrado na função comunicativa da língua em diferentes situações da vida cotidiana, porém priorizam a leitura e a compreensão de textos verbais, sendo orais ou escritos, em situações como “ler manuais de instrução, resolver questões de vestibular, solicitar e fornecer informações, entender uma letra de música, interpretar um anúncio de emprego, traduzir um texto, escrever um bilhete, redigir um e-mail”, (BRASIL, 2002, p. 94), o que mostra a ênfase em um trabalho pautado em diferentes gêneros textuais, porém restrito à habilidade de ler e escrever.

No que tange ao pensamento crítico, esse Documento aponta que, na leitura e interpretação de textos orais e escritos, voltados para o ensino-aprendizagem de LE, estão envolvidos processos de reflexão, análise de semelhanças e contrastes acerca de questões culturais, o que permite ao aprendiz comparar sua realidade e seu universo cultural com outras culturas, enriquecendo assim, sua visão crítica e a construção de sua própria identidade e cidadania.

Com relação às práticas educativas e pedagógicas que envolvem organização de currículos e seleção de materiais didáticos, os PCN+ EM sugerem que o professor crie estratégias e enfoque o trabalho com LE a partir de três eixos, que devem ser inter-relacionados:

- **Estrutura linguística:** “o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos”. (BRASIL, 2002, p. 104)
- **Aquisição de repertório vocabular:** um “processo cronológico [e] longo” que deve ser estimulado pelo professor, de maneira contextualizada e não dissociada da LM. (BRASIL, 2002, p. 105)
- **Leitura e interpretação de textos:** numa perspectiva em que o texto é um instrumento que permite a relação com o outro, e é entendido como ponto de partida e “meio de acesso à cultura, à tecnologia e de abertura para o mundo.” (BRASIL, 2002, p. 107)

Sendo assim, como professora pesquisadora entendo que as reformulações e atualizações referentes ao Documento anterior (BRASIL, 1999b) eram necessárias para ampliar suas propostas iniciais de referenciar o ensino-aprendizagem de LE, já que o PCN+EM objetivam complementar e ampliar a formação do aprendiz, a fim de que esse possa atuar em diferentes situações nas práticas sociais em meio à sociedade que apresenta desafios ligados à contemporaneidade, porém não se pode descaracterizar sua função pedagógica.

Desta maneira, podemos perceber que, nos dias de hoje, a educação não busca só promover a compreensão e a reflexão sobre o lugar que o aluno ocupa na sociedade, mas, também, segundo Moita Lopes (2003, p. 47), “trazer a prática social que o aluno vive fora da escola para dentro da sala de aula”. Assim, as atualizações propostas nesse Documento visam “preparar [os alunos] para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho.”, (BRASIL, 2002, p. 8).

No entanto, os Documentos lançados até 2002 para corresponder às necessidades de formação do aprendiz para o Ensino Médio não atendiam diretamente às necessidades de professor e escola, ou seja, não tornavam público um material que atendesse às reais necessidades inerentes à prática docente. Essas atualizações somente foram desenvolvidas e incorporadas em um novo Documento, lançado em 2006, intitulado Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Língua Estrangeira serão apresentados e comentados a seguir.

1.1.6 Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Língua Estrangeira

Pouco era feito no que diz respeito à criação de um ambiente de reflexão para que o professor se desse conta da natureza social do trabalho em sala de aula [...] e da função social desse trabalho, na escola brasileira. (CELANI, 2002, p. 20)

Nas palavras da Professora Celani, fica clara a questão do descaso voltado ao papel social do professor de LI. Nessa perspectiva, em 2006, o Governo Federal em parceria com professores, técnicos, dirigentes e estudantes da Rede Pública de Ensino, visando à melhora da qualidade de ensino, do ambiente de trabalho e de atender às necessidades de desenvolvimento do país, cria as Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Nessas atualizações que se fizeram necessárias nos Documentos relativos ao Ensino Médio (BRASIL, 1999a, 1999b, 2002), fica nítida a meta do ensino-aprendizagem da LE pautado não só na função sociointeracional e heterogênea da linguagem, na competência comunicativa, no desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de textos⁷, mas também nas práticas educativas e pedagógicas que articulem disciplinas e no desenvolvimento de um conjunto de competências que permitam o aprendiz atuar como sujeito não só no mundo do trabalho, mas na vida acadêmica e pessoal.

Nessa perspectiva de fortalecimento da qualidade e melhoria do Ensino Médio e do ambiente escolar no Brasil, este novo Documento objetiva além de reformular questões citadas e que já existiam nos Documentos anteriores, acrescentar um componente primordial: o apoio ao “trabalho científico e pedagógico do docente em sala de aula.” (BRASIL, 2006, p. 5), sendo o primeiro Documento com ênfase voltada a atender às reais necessidades do professor em suas práticas diárias.

Essas complementações, além de priorizar o ensino-aprendizagem da LE centrado na competência escrita e também na oral, trazem como novidade uma perspectiva voltada para o letramento e multiletramentos e também apontam para reflexões acerca das práticas pedagógicas, e da organização curricular de cada disciplina em particular. Esse Documento é denominado de Orientações Curriculares para o Ensino Médio, doravante OC–EM.

Esse Documento elege e enfatiza a prática reflexiva como uma alternativa capaz de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem da LE e tem como

⁷ Sejam verbais, orais e escritos.

premissa (BRASIL, 2006, p. 9) “incentivar [...] a comunidade escolar para que conceba a prática cotidiana como objeto de reflexão permanente [e aponta que] somente assim, se encontrará um caminho profícuo para a educação.”.

Com relação às propostas de ensino-aprendizagem de LE, as OC-EM têm como meta complementar o trabalho centrado em competências. O Documento enfatiza o SABER-FAZER do aluno em práticas sociais, que no avanço tecnológico da sociedade contemporânea exige conhecimento não só da linguagem, mas da articulação de múltiplos saberes. Para isso, apresenta como novidade uma perspectiva voltada para o letramento⁸ e também para multiletramentos.

As OC-EM apontam para o uso da LE não mais em situações reais que envolvam diversas competências como leitura, escrita, e oralidade, até aqui usadas separadamente, mas em contextos reais em que as competências sejam apresentadas imbricadas. Nos Documentos anteriores (BRASIL, 1999a, 1999b, 2002), essas competências eram trabalhadas isoladamente e, mesmo que dentro de uma perspectiva comunicativa, a prioridade era dada à leitura de textos verbais (orais e escritos).

Dentre as contribuições desse novo Documento, pautado nas concepções de competências, letramento, multiletramento, linguagem e cultura inseridos em contextos socioculturais reais e dinâmicos, estão orientações pedagógicas que sugerem que o ensino-aprendizagem de LE não parta de situações abstratas com ênfase apenas na gramática, mas que possa partir “de um trecho de linguagem num contexto de uso [como um e-mail, um telefonema] para práticas novas de linguagem.” (BRASIL, 2006, p. 110). Justifica-se aqui proporcionar uma construção de sentido significativa por parte do aprendiz e que faça parte de suas práticas diárias.

As OC-EM também enfatizam o fato de que, ao longo do período que o aluno fica exposto ao trabalho com uma LE, este aluno deva apresentar competências que permitam a compreensão do papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinados momentos histórico, ou seja, a compreensão do por que algumas línguas estão em evidência e tornam-se comuns a vários grupos.

⁸ “Práticas sociais de uso da linguagem escrita, caracterizadas pelas formas que a leitura e a escrita concretamente assumem em determinados contextos sociais, dependendo basicamente das demandas que essas práticas propõem aos sujeitos”. Street, 1984; Heath, 1983; Barton et al, 2000; Gee, 2000; (apud VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 43)

Essas competências devem permitir também que o aluno vivencie experiências de comunicação humana no que se refere à maneira de se expressar, de ver o mundo, de agir e interagir. O aluno deve reconhecer que o acesso à LE pode permitir o conhecimento e contato com outras culturas e ampliar o acesso à informação, manifestações que já eram apresentadas nos PCN-EF: LE.

Os PCN-EF (BRASIL, 1998) já trabalhavam na perspectiva dos Temas Transversais, porém as OC-EM sustentam o fato de que o trabalho com LE deve ser feito à luz do desenvolvimento de competências no que diz respeito à leitura, a comunicação oral e escrita, e volta-se à temas relevantes para a formação de um sujeito que atue neste mundo globalizado.

As sugestões de temas são: “Cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/interdependência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais.” (BRASIL, 2006, p. 112). Sobre a escolha dos temas, o Documento recomenda:

A escolha dos textos [orais ou escritos] deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo [a fim de] levar os alunos a construir sentidos a partir do que lêem, em vez de extrair o sentido do texto [uma vez que] acredita-se que os sentidos são construído dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder. (BRASIL, 2006, p. 114-116)

Em meio às propostas de atualização, fortalecimento da qualidade e melhoria do Ensino Médio no Brasil, os Documentos que foram lançados até 2002, como LDB, PCN-LE: EF e EM, e PCN+, propunham o ensino de uma LE moderna e obrigatória, e o ensino de uma segunda língua como optativo. A opção pela língua obrigatória era geralmente a Língua Inglesa, mas, a partir de agosto de 2005, com o sancionamento da Lei 11.16, tornou-se obrigatório o ensino de Espanhol como LE no Ensino Médio, facultando a inclusão desta no Ensino Fundamental.

Assim, as OC-EM passam a ser o primeiro Documento que apresenta algumas diretrizes para o ensino dessa segunda língua como LE.

É importante ressaltar aqui o fator de relevância apresentado pelas OC-EM para escolha do Espanhol como a segunda LE a ser ensinada. Foi apontado o estabelecimento ou estreitamento das relações com os países falantes de Língua Espanhola que compõem o Tratado do Mercosul, sendo considerado, como cita o próprio documento, “um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca

do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (BRASIL, 2006, p. 128).

Uma vez que a LDB, com sua lei nº. 9.394 de 1996, Art. 36 (BRASIL, 2001) apenas sugere uma outra LE moderna e não especifica qual, este fator apresentado difere do que até então promovia a escolha da LI, ou seja, sua escolha era feita por seu caráter hegemônico, sua abrangência em vários grupos e países, já a escolha da Língua Espanhola envolve questões de escolha como, política linguística, ou seja, é priorizada a necessidade de se estabelecer vínculos entre países que compõem um bloco econômico.

Assim os estudos que até então eram voltados mais precisamente para o ensino-aprendizagem da LI, agora se tornam voltados também para a Língua Espanhola.

1.1.7 Proposta Curricular do Estado de São Paulo - Língua Estrangeira Moderna: Inglês

A LDB (BRASIL, 2001, p. 14), em seu Art. 10, incumbe os Estados de “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios”. Já com relação ao currículo voltado para o Ensino Fundamental e Médio, em seu Art. 26, aponta que “devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar” (BRASIL, 2001, p. 22). Porém, ao longo dos anos, essa perspectiva autônoma tornou-se ineficiente na visão do governo do Estado de São Paulo⁹.

Sendo assim, em 2008, o Governo Estadual, em busca de melhorias na qualidade do sistema de ensino em nível Fundamental e Médio e de atender às necessidades da “sociedade do conhecimento”, como define a Secretaria de Estado da Educação (SEE, 2008, p. 8), propõe o fomento e subsídio de um currículo engajado em uma ação integrada, articulada com característica orientadora para a prática educativa, pautado em experiências práticas e em projetos já realizados.

Essas ações envolvem não só a escola, mas professores, gestores, coordenadores, diretores, dirigentes e materiais de suprimento, como vídeos,

⁹ Carta de abertura da Proposta Curricular do Estado de São Paulo - Maria Helena Guimarães de Castro - Secretária da Educação do Estado de São Paulo.

capacitações on-line, sistemas de avaliação que, no conjunto, buscam ampliar o conhecimento não só dos alunos, mas de professores e todos aqueles que estão envolvidos com a Rede Pública de Ensino, definida pela SEE (2008, p. 12) como “uma comunidade aprendente”.

Esse Documento define a escola “como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares”, (SEE, 2008, p. 8) e, nesse panorama, aponta como aspectos indissociáveis fatores como a aprendizagem do aluno, a atuação do professor, as metodologias utilizadas e credita a cada uma das partes seu teor de responsabilidade, mas enfatiza que, ao final, as partes compõem um todo, porém destitui do professor a autonomia docente.

Essa Proposta Curricular visa a um currículo aberto à evolução e ao aperfeiçoamento e que seja embasado em competências que capacitem o aprendiz a articular saberes, conteúdos e aprendizagem, numa transposição entre as práticas sociais e a escola. Ou seja, visa a um currículo capaz de preparar o aprendiz para a vida, com o intuito de capacitar esse aprendiz para ir além dos limites da escola e enfrentar os desafios sociais, culturais, tecnológicos e principalmente profissionais, já que a Proposta Curricular em consonância com o que já fora proposto pela LDB, prioriza no currículo o contexto do trabalho e cita:

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais, o que a lei denomina de preparação básica para o trabalho pode ser a aprendizagem de conteúdos disciplinares constituintes de competências básicas que sejam também pré-requisitos de formação profissional. (SEE, 2008, p. 25).

Essas propostas compõem os princípios e fins da educação, segundo o Art. 2º da LDB, “a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2001, p. 9), em contrapartida contrariam o que determina a LDB em seu Art. 13º, inciso I, ao afirmar que cabe aos docentes a incumbência de “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (p. 16).

O Documento do Estado de São Paulo prioriza o ensino-aprendizagem de LE pautado nas orientações que enfatizam os “*letramentos múltiplos*” (SEE, 2008, p. 42, grifo do autor), pois entende que por meio dessa ênfase o aluno pode não só perspassar as relações entre o saber e o fazer, mas também conquistar a autonomia

intelectual e por fim enfrentar os problemas do mundo real, culminando com uma formação para a vida.

No que tange ao ensino-aprendizagem de LE, a Proposta Curricular prioriza o trabalho voltado para o uso de gêneros textuais, que propiciem ao aprendiz o desenvolvimento da autonomia intelectual, da capacidade reflexiva e sua formação cidadã, valorizando sua identidade linguística e cultural. Sendo assim, é mais um Documento que prioriza o ensino-aprendizagem de uma LE pautado no uso de gêneros textuais.

Esse Documento entende que a aprendizagem efetiva de uma LE pode ser construída, se fundamentada em competências, em uma perspectiva pluricêntrica, ou seja, considera vários aspectos responsáveis pela construção do conhecimento, como “a diversidade linguística dos diferentes povos falantes do idioma objeto de estudo, assim como os conhecimentos e experiências do educando em língua materna.” (SEE, 2008, p. 41), ou seja, o conhecimento é construído a partir de experiências próprias do aprendiz, somados aos saberes de cunho escolar, numa perspectiva dialógica, ou seja, os saberes adquiridos interagem e se completam.

Nessa perspectiva, a que se questionar as características que dizem respeito à forma, conteúdo e suas distribuições em bimestres, uma vez que o somatório forma e conteúdo é pronto e aplicado ao período letivo. Se pensarmos no que diz respeito à interação das experiências do aprendiz somadas aos saberes escolares, este fato pode gerar outros direcionamentos à continuidade do ensino e outras redistribuição de tempo/bimestre.

Como um caminho possível para que os alunos do Ensino Fundamental construam a autonomia e desenvolvam a capacidade de aprender a aprender uma LE, a Proposta Curricular (SEE, 2008, p. 43) promove como sugestão metodológica o trabalho pautado em diferentes Gêneros Textuais (orais e escritos) voltados para “o engajamento em práticas de leitura e escrita mediadas pela oralidade”, ou seja, uma maneira de promover a aquisição cognitiva do aprendiz em meio a um comprometimento com práticas reais.

O Documento aponta que, por meio de conhecimentos que envolvam a aquisição e ampliação de repertório lexical e também o reconhecimento de estruturas que podem ser “concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas da escolarização” pode ser possível promover a reflexão sobre o “fazer com as ferramentas do pensar”, convergindo,

assim, para o ensino-aprendizagem com embasamento crítico como busca essa pesquisa.

Já para o Ensino Médio, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SEE, 2008, p. 44) sugere atividades que pautadas na “oportunidade de utilizar e aprofundar, em situações que propiciem o exercício da reflexão crítica”, mas não descarta o fato de serem conhecimentos que devam ter sido construídos previamente. Sendo esse mais um dos motivos pelo qual essa pesquisa entende que o ensino-aprendizagem de uma LE deva ter enfoque na criticidade desde sua apresentação para o aprendiz, ou seja, quando o ensino de uma LE for apresentado ao aluno do Ensino Fundamental, ele já deve ser apresentado com aspectos que despertem e desenvolvam a criticidade no aprendiz.

O Documento também aponta para o fato de que, no Ensino Médio, os alunos encontram-se em fase de decisões quanto à profissionalização, portanto, enfatiza escolhas metodológicas voltadas para conteúdos que permeiem “o conhecimento escolar, a formação como cidadão e as relações com o mundo do trabalho” (SEE, 2008), não sendo assim um ensino apenas embasado no ‘saber’, mas, sim, no ‘saber-fazer’ voltado para perspectivas de práticas reais.

Num trabalho também voltado para a perspectiva do Gênero Textual no Ensino Médio, a Proposta Curricular sugere temas que permitam a reflexão crítica e construção de opinião por parte do aprendiz acerca dos acontecimentos do mundo globalizado, das influências dos países falantes da LI e das questões que abordem o mundo do trabalho, características que apontam mais uma vez a criticidade como objetivo a ser alcançado.

Sendo assim, esta pesquisa entende que um trabalho voltado para o desenvolvimento crítico do aprendiz pode formar um aprendiz que saiba se posicionar com mais firmeza perante situações do dia a dia.

Como professora pesquisadora ressalto o fato de que esse Documento traz em seu conteúdo, tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio, sugestões metodológicas para a prática de atividades voltadas ao trabalho real com Gêneros Textuais, como por exemplo, o reconhecimento da estrutura do gênero escolhido, das variáveis linguísticas pertinentes e da conclusão do trabalho com uma produção textual semelhante à trabalhada inicialmente.

Até então os Documentos sugeriam o trabalho pautado no ensino de Gêneros, porém não os tinham como objetivo principal, apenas algumas características do uso de Gêneros eram suscitadas.

Esse Documento tem suas características convergentes para a capacitação do aprendiz não só para o desenvolvimento escolar, mas também enfoca o desenvolvimento do aprendiz para o trabalho. No entanto, se pensarmos no trabalho exclusivo do professor, o Documento em questão não abre espaço para um diálogo com quem realmente se encontra em contato direto com a sala de aula. Portanto, essa pesquisa não deixa de ressaltar a falta de co-autoria desse Documento. Segundo Noronha (2009, p. 11):

O currículo escolar deve ser amplo, deve obdecer diretrizes [...] mas sobretudo, deve estar articulado à organização de tempos e espaços definida pelo Conselho das Escolas, de acordo com o projeto político-pedagógico da unidade escolar.

1.1.8 Conjunto de conhecimentos no ensino-aprendizagem de LE proposto pelos Documentos Oficiais do Governo

Nesse processo de atualização dos Documentos que compõem a **Década da Educação** (BRASIL, 1998; 1999a; 1999b; 2002; 2006), as propostas neles contidas convergem em um aspecto: todos compreendem que, nesta sociedade em meio à globalização, o saber pelo saber e o conteúdo pelo conteúdo não configuram conhecimento significativo. Todos apontam para a combinação de competências, habilidades e saberes que norteiam a concepção de ensino-aprendizagem, contemplando assim a premissa de um ensino que tem como meta **'formar para a vida e para o trabalho'**. Ou seja, tem por objetivo um aluno que ao sair do Ensino Médio seja capaz de:

Saber se informar; comunicar-se; argumentar; compreender e agir; enfrentar problemas de diferentes naturezas; participar socialmente, de forma prática e solidária; ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado. (BRASIL, 2002, p. 9)

Nessa perspectiva, percebe-se que dentre os objetivos de ensino da escola atual, está a preparação do aluno para atuar em situações reais de práticas sociais, para ser inserido no trabalho e também para valorizar a aprendizagem e dar continuidade a ela, razões que propiciam uma reflexão no que diz respeito a mais um papel que o professor de LE tem que desempenhar. Esse também é o objetivo por parte das propostas pedagógicas das escolas, ou seja, buscam em uma ação conjunta alcançar o resultado.

Sendo assim, dentre os objetivos gerais no ensino-aprendizagem de LE sugeridos pelos Documentos Oficiais do Governo (BRASIL, 1998; 1999a 1999b; 2001; 2002; 2006) e (SEE, 2008), espera-se que o aluno, ao longo do período que ficou exposto, atenda às competências que lhe permitam compreender o papel que algumas línguas desempenham em determinados momentos históricos, vivencie experiências de comunicação humana, no que se refere à maneira de se expressar, de ver o mundo, de agir e interagir e por fim, reconheça que o acesso à LE pode permitir o conhecimento e contato com outras culturas e modos de vida.

Os Documentos propõem e esperam que o aprendiz, durante seu processo de ensino-aprendizagem, saiba fazer a interação entre o conhecimento da LM à construção de conhecimento da LE, nas situações de comunicação, e, por fim, construa, em meio à competência comunicativa, a consciência linguística e principalmente crítica nos temas discutidos em trabalhos voltados para temas relativos à contemporaneidade. Esse também é o objetivo a ser alcançado na formação docente do graduando de Letras na disciplina de 'Práticas de Ensino da LI'.

A professora pesquisadora não deixa de enfatizar que as propostas metodológicas apresentadas por esses Documentos (BRASIL, 1998; 1999b; 2002; 2006) e (SEE, 2008) devem ser traduzidas à luz de suas práticas e em seus contextos sociais, já que os Documentos não têm um caráter dogmático, mas, sim, norteador e parametrizador no ensino-aprendizagem de LE.

Dessa maneira, essa apresentação acerca dos Documentos Oficiais do Governo realizada até aqui tem como meta subsidiar a análise e a interpretação dos dados coletados no que diz respeito aos entendimentos acerca dos referidos Documentos apontados pelos participantes da pesquisa.

Ao término dessa análise, este trabalho objetiva propiciar um processo de reflexão, discussão e resignificação acerca dos reais entendimentos sobre os

Documentos Oficiais do Governo apresentados pelos participantes da pesquisa. Esses entendimentos atenderão secundariamente como subsídios para a professora pesquisadora propor um replanejamento da disciplina de 'Práticas de Ensino da Língua Inglesa', para que, então, os conhecimentos e saberes sobre os referidos Documentos possam ser uma alternativa mais eficaz para colaborar na formação e nas práticas docentes.

Para concluir, faz-se necessário o envolvimento e engajamento dos graduandos de Letras, vistos segundo Rajagopalan (2003, p. 106) não só como "agente[s] catalisador[es] das mudanças sociais", mas também como aprendizes ou sujeitos em busca de novas rotas para a transformação e (re)construção de seu conhecimento e práticas, (MAGALHÃES, 1994); (RAMOS, 2002); (CELANI, 2002; 2004)

1.2 A Teoria Crítica

A Teoria Crítica é relevante para esta pesquisa porque a formação profissional do professor de LE deve ser construída em meio a uma cultura que propicie investigações, reflexões, pontos de vista, embates, questionamentos, julgamentos e ressignificações acerca de atos como ensinar-aprender, ou seja, conhecimentos que fomentam a cultura e a não-alienação, características estas que também compõem as bases da Teoria Crítica. Essa concepção é relevante para esta pesquisa já que no ensino-aprendizagem de uma LE a capacidade de julgamento e o posicionamento do aprendiz podem interferir na compreensão que esse aprendiz faz em sua leitura de mundo.

Como o ambiente de ensino-aprendizagem de uma língua são associados a questões de naturezas variadas, entre elas política, econômica e de poder, para dar conta dessas questões, a professora pesquisadora entende que as premissas da Teoria Crítica podem embasar não só a pesquisa, mas esse ambiente de ensino-aprendizagem como um todo, uma vez que esse ambiente pode envolver discussões, proposições, contradições e reconstruções de conhecimentos, (MOITA LOPES, 2003); (RAJAGOPALAN, 2003); (CELANI, 2004).

No caso do ensino-aprendizagem de LE mediante o "Imperialismo linguístico", segundo Rajagopalan (2003, p. 112), ou seja, o domínio comercial da Língua Inglesa, a Teoria Crítica pode dar conta de entender certas resistências que são

criadas e que serão percebidas nos dados coletados e, mais do que isto, dar condições aos participantes de enfrentar os desafios inerentes ao ensino-aprendizagem da LE.

1.2.1 Um breve panorama histórico-cultural na consolidação da Teoria Crítica

Nascida sob orientação dos estudos de Horkheimer (1895-1973), ao publicar o ensaio intitulado *Teoria Tradicional e Teoria Crítica* (1937), a Teoria Crítica questionava e se opunha às teorias tradicionais do conhecimento de base cartesiana, pois Horkheimer apontava um sentido dialético à interpretação racional (ARÊAS, 2008). Nesse ensaio, o filósofo alemão propunha uma metodologia investigativa, que naquele momento era direcionada aos anseios e problemas vivenciados socialmente pelos operários frente à ideologia do capitalismo moderno que Theodor Adorno intitulou de “indústria cultural”, mas posteriormente passou a ser aplicada em diversas áreas das relações sociais.

Horkheimer, na década de 30, ligou-se ao Instituto de Pesquisa Social de Frankfurt, o qual reuniu muitos dos pensadores e filósofos alemães, como Benjamin, Adorno, Marcuse, Pollock e Habermas, este considerado atualmente o maior herdeiro da Teoria Crítica e que posteriormente publicou a Teoria da Ação Comunicativa, uma expansão da Teoria Crítica.

O Instituto teve seus estudos ligados à Universidade de Frankfurt, mas permaneceu autônomo, vindo até mesmo a se mudar para Genebra e posteriormente para os Estados Unidos, em virtude da perseguição do governo nazista de Hitler, pois este considerava que o Instituto desenvolvia atividades ameaçadoras e contrárias ao governo (ARÊAS, 2008).

A Teoria Crítica surgiu porque a doutrina de Marx e Engels, que interpretava a vida em sociedade e suas transformações de acordo com as leis do desenvolvimento histórico e de seu sistema produtivo, já não era suficiente para entender o desenvolvimento em meio às relações internas e externas das nações (idem), uma vez que a Teoria Crítica acredita que a cultura e a não-alienação podem ser capazes de transformar uma sociedade que tenha intenções e propósitos em comum.

A Teoria Crítica se contrapõe às outras teorias já existentes que embasam o conhecimento como, por exemplo, a Perspectiva Positivista, que se pauta no

conhecimento como algo comprovado, verificado, absoluto e formado a partir de informações empiricamente verificáveis e inquestionáveis. Nessa perspectiva, as verdades são comprovadas cientificamente, os fatos não são atingidos por questões ideológicas dos grupos sociais, nem pelas questões históricas, o conhecimento é desenvolvido por meio da racionalidade e tem por objetivo como resultado maior, alcançar o progresso.

No Brasil, um grande representante da Teoria Crítica é o educador Paulo Freire. Seus estudos e pesquisas culminaram na Pedagogia Crítica e resultaram em muitos livros. Nessa categoria que tem embasamento na Teoria Crítica, Freire se empenhou na luta em favor da escola pública, popular, democrática e acima de tudo em favor da sociedade menos favorecida, ou quiçá, em suas palavras, em busca de uma:

Sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista [...] mais aberta, que [servisse] aos interesses das [...] classes populares e não apenas aos interesses dos ricos, dos afortunados, dos [...] 'bem-nascidos'. (FREIRE, 2001, p. 144).

1.2.2 Algumas perspectivas da Teoria Crítica

Um dos aspectos da Teoria Crítica é fazer frente à neutralidade da ciência e seus métodos de produção, questões essas inerentes ao Positivismo, conforme coloca Romero (1998, p. 35):

A ciência parecia só se interessar pelo lado técnico e instrumental dos fatos, e sua avaliação resumia-se basicamente a aferições de curso de ação quanto à eficiência e efetividade, sem questionar se o resultado final era o desejado.

É plausível pensar na aplicação dessa ciência em máquinas em que o resultado pode ser satisfatório ou até mesmo positivo. Mas, ao pensar na aplicação dos resultados dessa ciência de base empírica numa sociedade global e em transformação, os resultados obtidos vinham demonstrando fracasso, uma vez que o sujeito dessa sociedade é um sujeito histórico e este contexto inerente às ciências sociais permite uma nova perspectiva de entendimento das relações sociais e suas consequências.

Horkheimer (2003, p. 9) não atribui a razão dessas falhas exclusivamente à ciência, “mas [às] condições sociais que impedem o seu desenvolvimento e que acabaram conflitando com os elementos racionais imanentes à ciência.”, uma vez que problemas relacionados às questões sociais podem ser explicados segundo a perspectiva positivista, mas somente em condições em que os fatos são considerados de modo isento, ou seja, não afetados por ideologias, ou interesses.

É nessa perspectiva que a Teoria Crítica será utilizada para embasar a análise dos dados coletados para pesquisa, uma vez que esses dados foram propostos por participantes que ocupam um lugar histórico permeados por contextos que interferem em suas aceções e representações.

Sendo as ciências sociais, a história, a psicologia, a filosofia e a política campos diretamente ligados às atividades humanas, com características capazes de influenciar toda uma sociedade e causar transformações em comportamentos e contextos, Horkheimer (2003, p. 15), pautado nos fundamentos dialéticos hegelianos, considera que “filosoficamente a história não é outra coisa senão, empregar, no mundo humano, a convicção do poder da ideia de se impor à realidade e nela se desenvolver.”.

Além do campo das ciências sociais, a Teoria Crítica também se aplica às bases das ações humanas de cunho material e moral, uma vez que se fundamenta em questionamentos dialéticos. E se pensarmos na sociedade dos tempos modernos que vive pautada em questionamentos e conflitos de ordem ética e moral, a Teoria Crítica é facilmente aplicável.

Filósofos da década de 30 e 40 propunham atitudes pautadas em uma moral mais racional e que desse conta de abarcar questões das “massas do Estado”, segundo Horkheimer (2003, p. 60), podendo ainda, atuar em causas de princípio universal, pois “a virtude não está em agir contra os fins individuais, mas em agir independente deles. O homem deve libertar-se de seu interesse.” (p. 62). Essa é uma das características mais importantes da Teoria Crítica: a não legislação em uma causa particular, mas, em uma razão social, sem assumir uma posição extrínseca ao questionamento, uma vez que o questionamento está presente por meio de uma tensão com os fatos, o que veio a romper com as teorias tradicionais que se mantinham ligadas aos problemas apenas racionalmente.

Com relação ao conhecimento, a Teoria Crítica apresenta características como o ponto de vista, o julgamento e o questionamento de uma verdade pura,

limitada e absoluta, características essas que não podem ser destituídas das forças sociais, econômicas e políticas, sendo capazes de provocar situações de modificação e até mesmo de libertação numa totalidade social (LIPMAN, 1995). Já Horkheimer (2003, p. 145) amplia essas questões e aponta para o fato de que são “verídicas e válidas para um homem, um grupo, uma época, ou para a humanidade como espécie, mas que comumente carece de autoridade objetiva.”.

Por fim, uma das propriedades fundamentais da Teoria Crítica diz respeito à proposição da dialética da razão como procedimento para entender os fenômenos da sociedade em questão, e busca elementos em seu contexto para justificar fatos, comportamentos e condutas. Nesta perspectiva, Kant (apud ARÊAS, 2008, p. 41) considera razão “o meio pelo qual o homem atinge a liberdade e possibilita que se emancipe.”, mas de acordo com a Teoria Crítica, nas situações de necessidade a razão nem sempre era posta em primeiro plano.

Assim, ao colocar situações racionais em questionamentos e observar esta razão por pontos de vista que sejam diferentes do ponto de vista das classes dominantes, a liberdade, a transformação e a emancipação podem ser os resultados alcançados. Esta perspectiva vai ao encontro à proposição de Fay (1987 apud BROOKFIELD, 2005, p. 7), ao dizer que “*critical theory wants to explain a social order in such a way that it becomes itself the catalyst which leads to the transformation of this social order*”¹⁰.

Na década de 60, num desdobramento da Teoria Crítica, o filósofo e psicólogo Jürgen Habermas colaborou com estudos focados nas comunicações e suas interações elaborando, assim, a Teoria da Ação Comunicativa, a qual propõe que o indivíduo utilize a comunicação como alternativa à ação racional regida pela dominação do sistema, ou seja, que o indivíduo se coloque no mundo por meio do discurso e regulações verbais, discurso este que pode integrar o indivíduo socialmente. Já atualmente Habermas é considerado o grande herdeiro da Teoria Crítica, pois seus estudos são direcionados às propostas vigentes na pós-modernidade.

1.2.3 A Teoria Crítica na educação

¹⁰ A Teoria Crítica quer explicar uma ordem social de tal maneira que ela própria se torna o agente catalisador que conduz a transformação dessa ordem social. Fay (1987) apud (BROOKFIELD, 2005, p. 7, tradução nossa)

*A pedagogy of hope, [is] one where the possibility of democratic transformation of education and society is still alive.*¹¹ (BROOKFIELD, 2005, p. 8)

Na educação, a Teoria Crítica objetiva emancipar o indivíduo, tornando-o atuante no contexto social e político a que pertença. Entende-se que a educação pode contribuir para a formação do indivíduo e também para a formação da capacidade de emancipar-se por meio de discussão de valores, justiça e questões inerentes a uma sociedade democrática. Assim, complementa Brookfield (2005, p. 8) *“Critical theory aims to help bring about a society of freedom and justice, a set of ‘beautiful consequences’ as pragmatists might say.”*¹².

Para Freire e sua pedagogia crítica, a educação pautada no pensamento crítico tem como papel principal a libertação e esta deve ser resultado de uma política educacional que atue nos déficits qualitativo e quantitativo que a educação brasileira vem enfrentando na atualidade. Assim, na visão freireana, seria impossível atacar um desses déficits sem despertar a consciência crítica do outro déficit. Portanto, cabe à educação estimular a consciência críticas em seus aprendizes para que estes venham tornar-se cidadãos prontos para agir e interagir no mundo. Essa uma das propostas enfatizadas nos PCN-EF de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998).

Já no que diz respeito à libertação e para a educação ser capaz de formar cidadãos engajados, Newmann (apud LIPMAN, 1995, p. 86) aponta como sugestão a “cultura escolar de reflexão”, sendo esta também uma proposta para se atingir a consciência crítica, na qual o professor desempenha o papel de agente ativo e catalisador (RAJAGOPALAN, 2003). É nessa perspectiva que a Teoria Crítica vem contribuir para a fundamentação dessa pesquisa, uma vez que os participantes interagem nesta cultura de reflexão.

Freire (2001) credita à escola o caráter democrático, incluído aí o ensino pautado no questionamento ou, como este chamava, na “pedagogia da pergunta”, na qual o ensino não apresentasse somente conteúdo, mas que fosse responsável por ensinar aos alunos a pensar e pensar certo.

¹¹ Uma pedagogia da esperança é onde a possibilidade de transformação democrática da educação e da sociedade ainda está viva. (BROOKFIELD, 2005, p. 8, tradução nossa)

¹² A Teoria Crítica almeja ajudar a promover uma sociedade de liberdade e justiça, um conjunto de ‘belas conseqüências’ como diriam os pragmáticos. (BROOKFIELD, 2005, p. 8, tradução nossa)

Nessa perspectiva, propunha uma reformulação do currículo escolar, mas que esta reformulação não fosse feita de maneira descontextualizada da realidade social. Atribuía a essa reformulação um caráter gnosiológico, progressista, político-pedagógico e, acima de tudo, democrático, para que enfim a sociedade alcançasse a socialização do ensino e em consequência se tornasse uma sociedade mais igualitária.

Outra proposta de Freire para a democratização da educação e superação das dificuldades, além da reformulação curricular, é a formação permanente e a reflexão sobre a prática dos educadores, pois estes estão diretamente envolvidos com os aprendizes e com o setor administrativo, o que permitiria a transformação que o autor chamava de “Nova escola”. Ações em prol dessa transformação são um dos objetivos mais amplos dessa pesquisa. Esperamos agir em conjunto com os graduandos de Letras para que esses, posteriormente, possam agir com seus alunos.

Essa transformação une teoria, prática e o contexto sócio-cultural e político. Ou seja, segundo o educador Freire (2001, p. 29), esse contexto escolar não podia ser tratado como “um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do ‘pensar certo’ desligado dos conteúdos.”.

Dessa maneira, na visão freireana, teoria e prática devem ser ações consecutivas tanto na vida dos educadores, como na proposta curricular da escola e também na vida dos aprendizes, numa relação dinâmica e processual. Essa proposta também é apresentada por Newman, 1994 (apud BROOKFIELD, 2005, p. 8) quando afirma que *“we can see critical theory’s usefulness by judging how well it offers us guidance on the very practical matters of naming and fighting those enemies that are opposed to these consequences.”*¹³

Portanto, a educação em meio a seu poder de conscientização deve atuar unindo teoria e prática, visando à formação de um cidadão capaz de pensar, tomar decisões a seu favor, e atuar no mundo contra as injustiças e desigualdades.

Assim, como professora pesquisadora entendo que as perspectivas da Teoria Crítica dão conta de embasar e justificar os questionamentos, dilemas e diferentes pontos de vista que surgem nas relações sociais construídas na formação de um

¹³ Podemos ver a utilidade da Teoria Crítica a julgar por como esta nos oferece orientação sobre questões muito práticas na identificação e luta contra os inimigos que enfrentam essas consequências. Newman, 1994 (apud BROOKFIELD, 2005, p. 8, tradução nossa)

professor de LE. Concluo com o apontamento de Rajagopalan (2003, p. 111) sobre o papel de um educador crítico:

Ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constantes questionamentos das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a 'intocabilidade' dos dogmas.

1.2.4 O papel do professor no ensino crítico

Estão entre os importantes papéis que o professor de hoje em dia desempenha junto a seus aprendizes: o despertar para a reflexão, para o questionamento das máximas cristalizadas e consequentes julgamentos e a formação de opiniões.

A esse profissional da educação também cabe atitudes que suscitem o pensamento crítico de seus aprendizes, contribuindo para que estes alcancem à autonomia e que sejam capazes de entender o que ideologias e políticas dominantes procuram impor, pois segundo Brookfield (2005, p. 8) *"part of critical theory's purpose is to help adults realize the ways dominant ideology limits and circumscribes what people feel"*¹⁴.

Assim, o professor de LE se torna peça fundamental nessa tomada de consciência e na construção da criticidade em meio ao processo educativo, e a sala de aula de LE pode ser considerada um ambiente propício para essa transformação, (MOITA LOPES, 1993); (RAJAGOPALAN, 2003).

Uma vez que, o professor de hoje em dia encontra-se em uma posição capaz de provocar mudanças no que diz respeito a questões como atitudes, pensamentos e percepções do mundo, é preciso que esse saiba usar essa posição privilegiada como algo que possa propiciar essas mudanças.

Essas mudanças podem começar pela luta contra opressão, que permeiam as hegemonias do poder e injustiças do mundo atual. Ou seja, provocar em seus aprendizes práticas reflexivas que envolvam questões coletivas em oposição a pensamentos individuais, já que, de acordo com os teóricos Fromm, 1941; Laing,

¹⁴ Um dos objetivos da Teoria Crítica é ajudar os adultos a se dar conta da maneira como as ideologias dominantes limitam e demarcam a opinião das pessoas. (BROOKFIELD, 2005, p. 8, tradução nossa).

1960 (apud BROOKFIELD, 2005, p. 14) “a personalidade é construída socialmente e politicamente”.

Assim, cabe ao professor de LE envolver seus aprendizes em questões sociais e políticas de maneira contextualizada, ainda que, nessas questões, segundo Rajagopalan (2003, p. 111) “possam estar abrigadas severas injustiças e arbitrariedades gritantes”.

Já Lipman (1995) propõe que os professores atentem para as comunidades de práticas investigativas como forma de suscitar o pensamento crítico nos aprendizes. O autor diz que “[os aprendizes] precisam do pensar crítico a fim de que possam avaliar conhecimentos através da diferenciação entre o mais forte e o mais fraco” (ibidem, p. 212), pois só assim conseguirão agir no mundo em que estão.

O autor também atribui ao pensar crítico uma característica de poder ao afirmar que um dos papéis deste é o de:

Proteger-nos contra sermos coagidos ou de que nos forcem a acreditar naquilo que outros querem nos obrigar a acreditar sem que tenhamos a oportunidade de fazer nossos próprios questionamentos. Existem forças grandes e poderosas disseminadas em todas as sociedades – a política, a militar e a econômica [...] e sua meta é com frequência, fazer com que concordemos sem refletir com os pontos de vista que desejam que tenhamos. (LIPMAN, 1995, p. 213)

Portanto, Lipman afirma que, ao suscitar o pensamento crítico nos aprendizes, o professor também propicia autonomia intelectual e moral, além de proporcionar aos aprendizes a formação de um ser humano global com capacidade de discernimento e de julgamento; questão essa fundamental para o exercício da cidadania. Conseqüentemente, cabe ao professor de LE preparar-se, capacitar-se e investir constantemente em sua formação para poder, então, agir junto a seus aprendizes e contribuir para que eles tenham uma leitura crítica do mundo, característica essa que os Documentos Oficiais do Governo tanto buscam.

É nessa perspectiva que a professora pesquisadora propõe uma reformulação do currículo da disciplina de Prática de Ensino de LI, para que a disciplina em questão propicie situações que despertem o pensamento crítico e a capacidade de julgamento e possam, enfim, ir ao encontro das propostas dos Documentos.

1.2.5 Os Documentos Oficiais do Governo em busca do ensino crítico

Podemos entender que as propostas da LDB vão em direção à formação escolar que prepare os educandos para participação social, civil e política, no que diz respeito ao exercício real da cidadania e atuação no trabalho.

Se partirmos do que é estabelecido sobre Educação na Lei nº. 9.394 de 1996 que compõe a LDB (BRASIL, 2001, p. 9, grifo nosso), veremos que:

Art.1º A educação abrange os processos formativos que se envolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, **nas instituições de ensino e pesquisa**, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por **finalidade o pleno desenvolvimento** do educando, seu preparo para o exercício da **cidadania** e suas **qualificações para o trabalho**.

Em outras palavras, é a integração desse aprendiz à sociedade e a ampliação de sua capacidade de ação que vão ao encontro das propostas acerca da educação e cidadania que podem ser encontradas no PCN-EF (BRASIL, 1998, p. 5) quando esse diz que “o papel fundamental da educação [está] no desenvolvimento das pessoas e das sociedades [...] e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos.”; e ainda de:

[...] criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 5).

Em consonância com o Documento anterior, os PCN-LE: EM (BRASIL, 1999b, p. 123) propõem a criação de “uma escola média com identidade que atenda às expectativas de formação escolar dos alunos para o mundo contemporâneo.”, e “mais do que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada.” (BRASIL, 1999b, p. 126),

Ou seja, nesse Documento já há uma preocupação maior com fatores como: identidade, contemporaneidade, cidadania, interações e práticas sociais, ou seja,

com a participação ativa dos aprendizes no mundo em que vivem e a pesquisadora entende que se nessa perspectiva a escola formar o aprendiz para que esse possa questionar as verdades tidas como 'absolutas' nas práticas sociais, pode enfim formar o aprendiz para a vida.

Os PCN+EM (BRASIL, 2002, p. 7) complementam a questão da participação não só dos alunos que estão em formação na idade 'tida' como adequada, mas também os trabalhadores que não tiveram acesso à escola:

A atualização [se faz] necessária tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não-qualificados, por conta da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços.

Mas tanto a LDB (BRASIL, 2001), quanto os PCN-LE: EF e EM (BRASIL, 1998, 1999b) e PCN+EM (BRASIL, 2002) convergem para uma questão crucial no que diz respeito à educação, à formação e à atuação dos educandos no geral e sua inserção no mercado de trabalho: todos esses Documentos sustentam o fato que pode ser exemplificado na citação a seguir, "a educação [...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho." (BRASIL, 2001, p. 19).

Apontam, também, para "o aprimoramento do educando como pessoa humana, a formação ética, e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico com flexibilidade, em um mundo novo que se apresenta" (BRASIL, 1999b, p. 138). Isso significa que os Documentos objetivam a formação de um cidadão para agir no mundo frente às necessidades da contemporaneidade e complementam seus objetivos com novas perspectivas encontradas nos PCN+ (BRASIL, 2002, p. 23):

Nessa perspectiva, os novos programas do ensino médio centram-se nos **conhecimentos e nas competências essenciais e não mais exclusivamente no saber enciclopédico**. [...] Busca-se, sobretudo, uma formação sólida, passível de ser atingida pela aquisição de um significativo conjunto de competências que possibilitem a **atuação individual, acadêmica e profissional**. (grifo nosso)

Dessa maneira, percebemos que os Documentos Oficiais do Governo, vêm modernizando e adequando o discurso no que diz respeito à inserção dos aprendizes nos novos paradigmas de abrangência educacional, a fim de contribuir para uma sociedade mais igualitária e crítica, e conseqüentemente para a diminuição das disparidades sociais em relação ao que se considera a hegemonia do poder. Ou seja, buscam formar um aprendiz capaz de se posicionar diante de situações sociais, políticas e culturais inerentes ao dia a dia.

Isso fica claro quando os PCN-EF (BRASIL 1998, p. 8) apresentam como um dos objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, [e] a capacidade crítica.”.

Sendo assim, pode-se concluir que os Documentos Oficiais do Governo citados buscam o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, e creditam este desenvolvimento a uma escola que seja capaz de formar cidadãos embasados por um conjunto de conhecimentos que lhes permita ser sujeitos de seu próprio discurso e também capazes de formular contra-discursos. Sugerem a consciência crítica como pilar fundamental dessa construção.

Para tanto, esta pesquisa busca por meio das proposições dos participantes discutir, refletir e propor transformações nos entendimentos desses participantes acerca dos Documentos Oficiais do Governo, para uma possível constituição de profissionais críticos. E ainda, permitir que estes participantes possam reconstruir suas práticas, uma vez que estão em formação contínua.

1.2.6 O papel da linguagem na constituição crítica do professor

Na constituição crítica de um professor, muitos são os aspectos que devem ser analisados e discutidos, porém, um dos itens que a professora pesquisadora considera de muita importância para essa pesquisa é a linguagem. É importante, portanto, entender o que compõe essa linguagem, ou seja, como ela é constituída.

Para discutir esse assunto, a professora pesquisadora se orienta pelas características atribuídas ao conteúdo temático envolvido na linguagem. Esse é definido por Bakhtin (1992/2003) como um dos elementos que configuram o gênero discursivo, ou seja, o conteúdo temático segundo Carvalho; Puzo (2003, p. 156)

“diz respeito à abordagem dos objetos (temas) que passam pelo processo de valoração de uma determinada esfera em determinado tempo e contexto (dito de outro modo, é o que pode tornar-se dizível [no enunciado]).”.

Já para BIAZI; STUTZ¹⁵ (*on-line*) o conteúdo temático “relaciona-se não apenas à seleção do assunto de que vai tratar o enunciado, mas também envolve as condições de produção [...] tais como, lugar de produção e de circulação”. Assim, podemos entender que além da maneira como o tema é abordado pelos interlocutores, as condições de produção também são relevantes para a interpretação.

Para tanto, a professora pesquisadora escolheu algumas entrevistas para compor o corpus dessa pesquisa, e nessas entrevistas foram feitas análises linguísticas, utilizando como instrumento de análise o Conteúdo Temático, pois nessa abordagem podemos, segundo Bronckart (1999, p. 99, grifos do autor) “identificar os **valores** precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto”.

Portanto, a professora pesquisadora entende que esta pesquisa pode contribuir na formação e no aprimoramento profissional do professor de LE, uma vez que irá demonstrar como a linguagem pode apontar traços da representação do entendimento dos participantes em relação aos Documentos Oficiais do Governo e de que essas representações podem ser reconstruídas se orientadas e discutidas com um profissional capacitado.

1.3 Planejamento

Se pensarmos em planejamento escolar de maneira generalizada, este envolve processos nas mais variadas esferas, como a educacional, curricular e de ensino, que são questões diferenciadas (TEIXEIRA, 2001; MENEGOLLA; SANTANNA, 2001). Mas para a presente pesquisa, o foco é Planejamento de Ensino, sobre o qual, primeiramente, a discussão será pautada sobre o ato apenas de planejar, que Martinez e Oliveira Lahone (1977, apud MENEGOLLA; SANTANNA, 2001, p. 19) entendem como:

¹⁵ BIASI; STUTZ. **A formação inicial em Língua Inglesa e a prática com gêneros discursivos.** Artigo *on-line* disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/129.pdf>. Acesso em 22 ago 2009.

Um processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios materiais e dos recursos humanos disponíveis, a fim de **alcançar objetivos concretos**, em prazos determinados e em etapas definidas, **a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original**. (grifo nosso)

Nesta definição encontra-se um conjunto de ações pertinentes ao ato de planejar e esta pesquisa entende que este conjunto de ações permite a ordenação, a dinamização e a integração com processos de natureza teórica e prática, ou seja, por meio do planejamento, os objetivos e metas previamente projetados podem ser mais facilmente alcançados ou, como apontam Menegolla e Santanna (2001, p. 17) “planejar [...] é um ato de pensar sobre um possível e viável fazer.”.

Numa apresentação sucinta, Teixeira (2001) entende Planejamento Educacional como uma esfera em nível nacional, na qual os planos e projetos voltados para a educação são desenvolvidos e depois são adaptados às realidades de cada região. Já o Planejamento Curricular é desenvolvido pela escola “em consonância com os objetivos educacionais, tendo por foco o aluno”. O Planejamento de Ensino é desenvolvido pelo professor em consonância com os propósitos da escola.

Este trabalho visa apresentar uma proposta de replanejamento de disciplina pautado nos subsídios encontrados e interpretados nas entrevistas com os participantes da pesquisa, a fim de que esse replanejamento possa atender melhor às necessidades específicas do graduando de Letras e futuros professores de LI. Assim, terá como subsídio as ações voltadas ao Planejamento de Ensino.

1.3.1 A sondagem para um replanejamento de disciplina

Como já exposto na Introdução, a professora pesquisadora atua na disciplina de ‘Práticas de Ensino da Língua Inglesa’ num curso de Letras com habilitação Português/Inglês, em um Centro Universitário, na região do Litoral Norte Paulista, e percebeu entre os graduandos algumas lacunas para a compreensão e aplicação das propostas norteadoras dos Documentos Oficiais do Governo. Por isso, esta pesquisa vem propor um replanejamento da disciplina supracitada, para que essa possa atender às necessidades reais dos graduandos.

Esta proposta se fundamenta nas resoluções publicadas no Diário Oficial (04/03/2002, seção 1) pelo Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação (EDUCAÇÃO, 2002), que apresentam um conjunto de princípios norteadores e procedimentos das Diretrizes Curriculares Nacionais a serem observados, na estruturação e organização curricular de uma Instituição que atue no Ensino Superior. Está nesses princípios a avaliação, condição que permite à Instituição diagnosticar lacunas no processo de ensino-aprendizagem e, então, caso seja necessário, propor mudanças de percurso.

Para realizar tal proposta, uma análise, discussão e reflexão acerca dos conceitos de Planejamento, Planejamento Educacional e mais especificamente sobre Planejamento Curricular se fazem necessários.

Destacamos inicialmente os objetivos dessa pesquisa acerca de Planejamento, ou seja, de acordo com as necessidades dos graduandos, percebidas no trabalho com a disciplina de 'Práticas de Ensino da Língua Inglesa', ficou claro para a professora pesquisadora que algumas reformulações e atualizações no Planejamento de Ensino da disciplina precisavam ser replanejadas, a fim de adequá-las às necessidades específicas dos graduandos. Isso é necessário para os alunos atuarem de maneira crítica no ensino-aprendizagem de LE pautados nas orientações dos Documentos Oficiais do Governo e nas resoluções propostas pelo CNE.

Para isto, há algum tempo sondagens vem sendo feitas na disciplina em questão, na qual a professora pesquisadora tem observado o desenvolvimento e aproveitamento dos alunos e percebido suas aspirações, frustrações e necessidades. É nessa perspectiva que os graduandos são participantes fundamentais no processo de replanejamento da disciplina em questão. As reformulações serão discutidas no item 3.2.

1.3.2 O Planejamento Educacional

Segundo Menegolla e Santanna (2001), o Planejamento Educacional está envolvido em uma esfera ampla que abrange o sistema educacional em sua totalidade e deve estar em consonância com as propostas, diretrizes e políticas da educação em nível nacional. Piletti (2001) aponta que o Planejamento Educacional:

Consiste na tomada de decisões sobre a educação no conjunto do desenvolvimento geral do país [e] a elaboração desse tipo de planejamento requer a proposição de objetivos [...] que definam uma política da educação. (PILLETTI, 2001, p. 62)

Para tanto, ressaltamos que pertencendo o Planejamento Educacional a essa esfera mais ampla e estando ligado às políticas nacionais, este repassa as tomadas de decisões e engloba o Planejamento Curricular, que por sua vez abrange o Planejamento de Ensino, que está diretamente ligado à disciplina, tema que discorreremos à frente.

O Planejamento Educacional tem entre suas ações atuação no gerenciamento frente às transformações e inovações nas políticas públicas voltadas para a educação, e este pode ser utilizado como uma ferramenta de suporte que se contrapõe às constantes resistências impostas às transformações e inovações do sistema educacional contemporâneo. Muitas vezes essa resistência é feita pela própria sociedade e pelos indivíduos que a compõem.

Para isso, Teixeira (2008), ao citar Coaracy (1972), constata que Planejamento Educacional é:

Processo contínuo que se preocupa com o 'para onde ir' e 'quais as maneiras adequadas para chegar lá', tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto às do indivíduo.¹⁶

Para o Planejamento Educacional atingir sua meta é preciso que esse esteja fundamentado em pilares que o direcionem rumo a preparar professores que possam atuar em um contexto educacional contemporâneo complexo, diversificado, porém dinâmico. Para tanto, esses pilares, de acordo com a Conferência sobre planificação da educação, promovida pela UNESCO em 1958, conforme destacam Menegolla e Santanna (2001, p. 32, grifo nosso), envolvem:

a determinação dos **objetivos** e dos **recursos disponíveis**, a análise das **consequências** [...] a determinação de **metas**, [...] **prazos** definidos e [...] o desenvolvimento dos **meios** para implantar a política escolhida.

¹⁶ TEIXEIRA, G. **Planejamento educacional e planejamento de ensino**. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=16&texto=970>. Acesso em 25 mai 2008.

Frente a esta proposição, vejamos quais são os componentes essenciais do Planejamento Educacional.

Segundo Menegolla e Sant'Anna (2001), uma sondagem inicial se faz necessária para que esta sirva como referência, para enfim identificar o(s) problema(s) para o conhecimento eficiente da realidade. A partir disso, aponta-se com precisão, para onde e para quem se direcionará o planejamento, ou seja, o espaço, o ambiente, os indivíduos relacionados a esses problemas incluindo suas perspectivas e frustrações; enfim, obtém-se o diagnóstico e determinam-se os objetivos e as metas possíveis a serem alcançadas.

Essas metas devem ser descritas claramente e, nesse caso, têm como alvo principal programas educacionais a serem aplicados em âmbito nacional. Outro item importante a ser considerado diz respeito aos recursos disponíveis, uma vez que eles envolvem recursos materiais e humanos, que no ato de planejar são requisitos fundamentais e que, de acordo com o que considera o Seminário Interamericano sobre Planejamento Integral na Educação, realizado pela UNESCO (1958, apud TEIXEIRA, 2008¹⁷), “a apreciação realista das possibilidades de recursos humanos e financeiros [pode] assegurar a eficácia das soluções propostas”.

Um item que também não se pode deixar de ser analisado e avaliado trata das consequências possíveis, já que transformações na realidade presente podem ocorrer. Para tanto, é preciso evitar consequências que possam ser prejudiciais a essa realidade.

Portanto, uma característica considerada fundamental com base na conferência da UNESCO (apud TEIXEIRA, 2008) é que o planejamento seja flexível, pois esta qualidade “permite a adaptação do plano às situações imprevistas ou imprevisíveis”, o que também está em consonância com as proposições de Menegolla e Sant'Anna, (2001). Sobre esse assunto, Piletti (2001, p. 64) também afirma que “uma das características de um bom planejamento deve ser a flexibilidade”.

Após essa sequência inicial, é preciso refletir e especificar o prazo em que esses objetivos serão alcançados, considerando elementos não previstos que podem surgir, mas que o ato de planejar deve dar conta ou prever. Para isso, a

¹⁷ Artigo *on-line*.

UNESCO, 1958 (apud TEIXEIRA, 2008) sugere como um dos requisitos fundamentais do Planejamento Educacional a “previsão dos fatores mais significativos que intervêm no desenvolvimento do planejamento” e também a “continuidade que assegure [uma] ação sistemática para alcançar os fins propostos”.

No que diz respeito aos meios para se atingir as metas e objetivos, esses devem ser selecionados de maneira que possam tornar o planejamento viável e até mesmo acelerar sua execução. Para tanto, Teixeira (2008), ao citar Coaracy (1972), considera como um dos objetivos do Planejamento Educacional:

Estabelecer as condições necessárias para o aperfeiçoamento dos fatores que influem diretamente sobre a eficiência do sistema educacional [...] alcançar maior coerência interna na determinação dos objetivos e nos meios mais adequados para atingi-los.

Para um melhor entendimento, neste caso, os pilares de um bom Planejamento Educacional foram caracterizados separadamente, mas é preciso que fique claro que esse é um processo global e dinâmico, uma vez que suas características se interligam e se interdependem. Esses itens do Planejamento Educacional foram apresentados porque, apesar desse planejamento estar ligado à esfera nacional, muitas de suas características estão diretamente ligadas ao Planejamento de Ensino que fundamenta esta pesquisa.

Menegolla e Sant’Anna (2001, p. 41) sustentam que “a [universidade] pode e deve elaborar [um planejamento] partindo da orientação dada pela lei [em âmbito nacional] com a finalidade de atender as características locais e as necessidades da comunidade”, o que permite o comprometimento da instituição com seu papel social e também desta pesquisa.

Nesta perspectiva, vamos ressaltar o Planejamento Curricular que é relativo à Universidade, que norteia o trabalho do professor e que também envolve o Planejamento de Ensino, diretamente ligado ao trabalho do professor em sala de aula. Assim, esta pesquisa passa a seguir a discorrer sobre uma esfera menor de atuação do planejamento.

1.3.3 O Planejamento Curricular

A previsão global e sistemática de toda ação a ser desencadeada pela [universidade], em consonância com os objetivos educacionais, tendo por foco o aluno, constitui o Planejamento Curricular. Teixeira (2008)

Num nível menos abrangente, mas não menos importante que o Planejamento Educacional, está o Planejamento Curricular, sendo esse diretamente ligado à cultura escolar. Esse tipo de planejamento envolve a filosofia de ação da instituição, os objetivos que essa tem para sua comunidade escolar e as experiências vivenciadas pelos alunos, num processo interativo e dinâmico.

Esta esfera de planejamento fundamenta toda a ação escolar e ou universitária que visa à formação social, filosófica, psicológica e educacional do aprendiz, associando a essas ações as atividades e experiências dos alunos. Envolve, também, metodologias e avaliações para a verificação dos propósitos da Instituição, ou seja, toda a ação pedagógica da Instituição, ações que tenham relação direta com os cursos que ministra e com os Planos Nacionais e Estaduais da Educação, incluindo também suas respectivas legislações.

Menegolla e Sant'Anna (2001, p. 52) definem Planejamento Curricular como:

O processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar, a previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. É o instrumento que orienta a educação, como processo dinâmico e integrado de todos os elementos que interagem para a consecução dos objetivos, tanto os do aluno, como os da escola.

Diante desta perspectiva de ensino, na qual os níveis de importância entre Instituição, professor e aluno são equilibrados, o Planejamento Curricular serve de orientação para todas as ações e dinâmicas da Instituição e tem o foco centrado no aluno e em seu processo de ensino-aprendizagem, objetivando primordialmente uma formação que prepare o aprendiz para atuar e se posicionar nas constantes transformações do mundo contemporâneo.

Nessa perspectiva, o aluno age como um ser ativo e tem suas ações pautadas nos conteúdos e nas experiências que o Planejamento Curricular propicia. Essa proposição vem ao encontro da definição de currículo proposta por Ragan, 1973 (apud PILETTI, 2001, p. 52): “consiste em experiências, por meio das quais [os aprendizes] alcançam a autorealização e, ao mesmo tempo, aprendem a contribuir para a construção de melhores comunidades e de um melhor futuro.”.

Na proposta de um Planejamento Curricular devem estar presentes características como conteúdo, experiências de classe e extraclasse, relações humanas de sala de aula, atividades que proporcionem a efetividade do ensino proposto, motivação dentro das tarefas educativas.

As características do Planejamento Curricular estão sendo discutidas porque também estão diretamente ligadas ao Planejamento de Ensino, o qual fundamenta essa pesquisa.

1.3.3.1 O Planejamento Curricular e a interação com a sociedade

São requisitos básicos para a elaboração de um Planejamento Curricular o vínculo com a realidade e necessidades da sociedade a que a Instituição pertença. A LDB em seu Art. 43, VI e VII sustenta que a educação superior tem por finalidade:

Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. [E] promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 2001, p. 30)

Assim, se faz necessário que o Planejamento Curricular inclua em sua organização propostas que permitam a interação entre a Instituição, representada nessa pesquisa por seus alunos em formação e pela professora pesquisadora, para que sejam postos em prática as questões teóricas desenvolvidas no meio acadêmico. Essa perspectiva é reiterada por Teixeira (2008), quando este afirma que “atualmente a escola é vista como o centro da educação sistemática, integrada na comunidade da qual faz parte”.

Portanto, o Planejamento Curricular deve ter incluído em sua funcionalidade o vínculo com as questões ligadas à sociedade e também aproveitadas as atividades e experiências vivenciadas pelos aprendizes em uma interação dinâmica e constante pautada na filosofia educacional da instituição escolar. Menegolla e Sant’Anna (2001, p. 53) reiteram esta proposição ao afirmarem que:

O planejamento curricular não se reduz somente a um esboço de certos elementos ou atividades que envolvam [apenas] situações de ensino, mas envolve toda a ação pedagógica da escola na sua mais abrangente dimensão. Currículo são todos os esforços direcionados para dinamizar a ação educativa [...].

Enfim, ao propor um replanejamento da disciplina, a professora pesquisadora entende que não se pode deixar de lado a realidade da sociedade a qual a Instituição pertença, bem como as questões sociais e as reais condições de uma disciplina, para que essa possa preparar prática e teoricamente os graduandos para a atuação crítica no exercício profissional, contribuindo, assim, com a ação educativa. E é nessa perspectiva que a presente pesquisa propõe uma redefinição da disciplina de 'Práticas de Ensino da LI'.

1.3.4 O Planejamento de Ensino

Considerando que o ensino é o guia das situações de aprendizagem e que ajuda os estudantes a alcançarem os resultados desejados, a ação de planejá-lo é predominantemente importante para incrementar a eficiência da ação a ser desencadeada no âmbito escolar. (TEIXEIRA, 2008)

O Planejamento de Ensino ou de Disciplina se encontra na esfera do profissional de área, ou seja, é desenvolvido pelo professor responsável pela disciplina, em consonância com o que este conhece da realidade de seus aprendizes e com as propostas do Planejamento Curricular e Educacional. Dessa maneira, a interação entre professor, aprendizes e as esferas de planejamento que foram apresentadas encontram-se diretamente interligadas.

O conteúdo do Planejamento de Ensino tem por objetivo estabelecer e prever os resultados que esse pretende alcançar. Incluem-se aí, não somente conteúdos propriamente ditos, mas também recursos, metodologias e processos avaliativos, para, por fim, atingirem-se os objetivos gerais e específicos, frente às necessidades e interesses dos alunos, os objetivos do curso e a filosofia da Instituição a qual pertençam.

O Planejamento de Ensino, segundo Menegolla e Sant'Anna (2001), deve ser orientado por características como objetividade, realidade, funcionalidade, utilidade,

simplicidade e flexibilidade. Essas características podem tornar o plano de ensino viável e funcional, pois esse é um instrumento orientador.

Dessa maneira, o Planejamento de Ensino deve permitir a prática de questões ligadas à realidade e à utilidade da sociedade à qual pertença, esse planejamento deve ser facilmente compreendido não só pelo professor que o executa, mas também pelos alunos, os quais são participantes diretos e ativos. Por fim, o Planejamento de Ensino não deve ser estanque, deve estar aberto às mudanças e reestruturações pertinentes, ou seja, um plano nunca pode ser considerado pronto e acabado.

O Planejamento de Ensino tem por objetivo primar pela segurança na execução das propostas nele contidas e funcionar como um guia orientador nas atividades do professor e dos alunos podendo, assim, apresentar resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem, razão pela qual foi escolhido pela professora pesquisadora para fundamentar a proposta de um replanejamento da disciplina de 'Práticas de Ensino da LI'.

Portanto, ao se pensar em planejamento, seja na esfera Educacional, Curricular, ou de Ensino, deve-se entender que ocorre entre essas esferas um relacionamento direto. Aqui elas foram tratadas separadamente para fins didáticos, mas que ambas têm por objetivos parametrizar as ações educativas.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Os trabalhos atuais da área da Linguística Aplicada têm voltado seu olhar para um tipo de pesquisa que se proponha à construção ou reconstrução de conhecimentos, numa perspectiva de mudança, e que seja produzida não só por professores atuando em pesquisa acadêmica, mas também por professores que estejam atuando em sala de aula com objetivos voltados ao aprimoramento profissional (CELANI, 2002).

Como professora pesquisadora optei pela Pesquisa-Ação por ser uma pesquisa de cunho social destinada não só à observação, mas, sobretudo, com um compromisso transformador e participativo (THIOLLENT, 1996).

Esta etapa do trabalho apresenta a justificativa das escolhas, como se deu o desenvolvimento da pesquisa e quais foram os procedimentos utilizados. A descrição dos contextos e dos participantes também será apresentada neste capítulo.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNITAU, de acordo com a Resolução CNS/MS 196/96 sob o protocolo de número 0465/07.

2.1 A Pesquisa-Ação

Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: **transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações**. (HUGON, SEIBEL, 1988 apud BARBIER 2004, p. 17, grifo nosso).

A Pesquisa-Ação atualmente vem sendo utilizada nos trabalhos por ter entre suas características a interação entre os participantes e o objeto de pesquisa, em que os participantes são dotados de voz e vez. Barbier (2004, p. 15) a define como uma pesquisa na qual “não se trabalha sobre outros, mas e sempre com os outros.” e tem como finalidade primordial “servir de instrumento de mudança social” (ibidem, p. 53).

O desenvolvimento da pesquisa se dá em meio a uma situação de investigação real e concreta. Sendo assim, é considerada uma alternativa à pesquisa convencional que, normalmente, é apresentada com um objetivo quantificador. A Pesquisa-Ação propõe, entre outras coisas, mudança de atitude tanto do pesquisador quanto dos demais participantes. Jean Dubost, 1987 (apud BARBIER, 2004, p. 36) a define como:

Ação deliberada visando a uma mudança no mundo real, engajada numa escala restrita, englobada por um projeto mais geral e submetendo-se a certas disciplinas para obter efeitos de conhecimento ou de sentido.

A utilização da Pesquisa-Ação se dá mediante a identificação de um problema numa situação investigada, na qual o pesquisador propõe uma ação planejada com o objetivo de compreender, transformar, ou até mesmo resolver o problema identificado. O papel do pesquisador no trabalho desenvolvido à luz dos pressupostos da Pesquisa-Ação deve ser aliado a um compromisso reformador e participativo, o que acarreta um engajamento sócio-político e também, a tomada de consciência dos membros participantes, para que haja transformação e beneficiamento comum ao grupo.

Barbier (2004, p. 19) aponta a Pesquisa-Ação como uma pesquisa que “serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva.”. É nessa perspectiva que a professora pesquisadora entende que pode contribuir para com os participantes da pesquisa, uma vez que percebe tanto entre os graduandos e entre os professores da rede pública de ensino alguns desencontros quanto aos entendimentos acerca dos pressupostos dos Documentos Oficiais do Governo.

2.1.1 As contribuições da Pesquisa-Ação

Esse tipo de pesquisa visa principalmente a mudanças nas mais variadas esferas. Segundo Barbier (2004, p. 106), “a pesquisa-ação visa à mudança de atitudes, de práticas, de situações, de condições, de produtos, de discurso... em função de um projeto-alvo” e complementa citando Ardoino (1984) quando aponta o fato de que essas mudanças “exprimem sempre um sistema de valores, uma filosofia de vida, individual e coletiva [...]”.

Dentre as principais contribuições da Pesquisa-Ação estão a produção de conhecimento, as experiências práticas colaborativas ligadas às discussões acerca das questões abordadas, a resolução de problemas reais e comuns a um grupo e com a participação do grupo, e a ação emancipatória, (THIOLLENT, 1996).

Uma das características que determinaram a escolha da Pesquisa-Ação pela professora pesquisadora é o fato de este ser um trabalho de Linguística Aplicada, o qual envolve diretamente o registro e estudo da linguagem em situação de uso. E na Pesquisa-Ação, segundo Thiollent (1996, p. 28), “o pesquisador não precisa temer a questão da imprecisão [da linguagem]”, esta característica pode oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, interpretação, avaliação e análise dos dados gerados na situação investigativa.

Este tipo de pesquisa favorece reflexão, intervenção e principalmente mudanças. A professora pesquisadora entende essas mudanças como estratégias que virão a favorecer um grupo, neste caso, o grupo é formado por graduandos de Letras e professores de LE que já atuam na rede pública de ensino, uma vez que podem contribuir com suas experiências de vida profissional, enquanto os graduandos contribuem com suas experiências teóricas que estão sendo constantemente renovadas.

2.1.2 A metodologia da Pesquisa-Ação

O procedimento da pesquisa participativa pode suscitar nos participantes uma melhor conscientização de seus próprios recursos e mobiliza-los de maneira a prepará-los para um desenvolvimento endógeno. Trata-se de um método de pesquisa [onde] a participação da comunidade facilita uma análise mais precisa e mais autêntica da realidade social. (BARBIER, 2004, p. 61)

A metodologia da Pesquisa-Ação envolve uma mistura de técnicas e métodos inerentes a uma pesquisa social. Tem como um de seus objetivos uma estrutura coletiva, interativa e participativa, a fim de orientar o pesquisador no processo de investigação, na tomada de decisão, na seleção de conceitos e análise dos dados envolvidos na idealização da pesquisa. Assim, a metodologia envolvida na Pesquisa-Ação pode ser considerada, de acordo com Thiollent (1996, p. 26), uma “‘bússola’ na atividade dos pesquisadores”.

O processo de desenvolvimento da pesquisa pode ser classificado em três etapas. A primeira delas é a identificação de um ou mais problemas, em meio a um contexto em que os participantes façam parte. Neste caso, foi identificada pela professora pesquisadora a falta de entendimento apresentada pelos graduandos de Letras e de professores já em sala de aula acerca dos pressupostos norteadores dos Documentos Oficiais do Governo.

Nessa etapa, os participantes identificam como necessária a tomada de consciência por parte desses numa ação coletiva e uma proposição à mudança. Na perspectiva de Lewin (apud BARBIER, 2004, p. 108), essa etapa é denominada de *unfreezing*¹⁸.

A segunda etapa diz respeito à coleta de dados, que de acordo com a metodologia da Pesquisa-Ação deve ser feita em meio a discussões interativas em grupo. Porém, após discussões em grupo, a professora pesquisadora optou pela seleção de alguns participantes para serem ouvidos individualmente, creditando às conversas mais representatividade. Essa etapa do trabalho foi gravada e será apresentada em anexo.

A professora pesquisadora entende que durante as conversas, que foram caracterizadas como entrevistas, seria mais fácil identificar o desempenho, o papel, a opinião e o entendimento dos participantes acerca dos Documentos Oficiais do Governo. Nesta etapa da pesquisa, a mudança começa a ser suscitada. Na perspectiva de Lewin (apud BARBIER, 2004, p. 108), essa etapa é chamada de *moving*¹⁹.

A terceira etapa é a avaliação dos dados coletados. Segundo as premissas da Pesquisa-Ação, é o momento que permite o retorno das discussões e entendimentos aos participantes, para que estes possam se apropriar dos problemas detectados e encontrar ou propor soluções.

Barbier (2004, p. 55) define essa etapa como *feedback*²⁰, ou seja, é “a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações.”. Nessa etapa os problemas já foram identificados, as propostas de mudanças já foram definidas e as mudanças já

¹⁸ Fase de descongelamento, de desbloqueio de hábitos.

¹⁹ Fase em que as mudanças começam realmente a acontecer.

²⁰ Retorno aos participantes.

começam a acontecer. Já na perspectiva de Lewin (apud BARBIER, 2004, p. 108), essa é a etapa chamada de *freezing*²¹.

Com relação à linguagem utilizada, uma característica que diferencia Pesquisa-Ação das pesquisas tradicionais é a maneira como esses dados são apresentados, ou seja, as devolutivas ocorrem por meio de linguagem simples e preferencialmente em meio a discussões diferentemente dos métodos convencionais. Os resultados normalmente são apresentados para a comunidade acadêmica ou não sob a forma de seminários.

Assim, a professora pesquisadora entende que o trabalho pautado nos pressupostos da Pesquisa-Ação propicia aos participantes da pesquisa envolver-se criticamente na construção de uma nova consciência profissional, recriando a formação docente. Tal processo é denominado por Fullan, 1996 (apud RAMOS, 2002, p. 57) e Castro (2002) como reculturação.

2.2 O desenvolvimento da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida no Litoral Norte do Estado de São Paulo, em um Centro Universitário da região, no curso de Letras com habilitação Português/Inglês, onde os alunos vêm para o Curso Superior normalmente buscando habilitação para ingressarem na Rede Pública de Ensino: municipal e ou estadual.

Nesse Centro Universitário, o trabalho da professora pesquisadora junto ao curso de Letras é desenvolvido em disciplinas voltadas para o ensino e metodologia da Língua Inglesa e também em capacitações oferecidas pela Instituição em parceria com a Rede Pública de Ensino, por meio da Diretoria Regional de Ensino, isto é, “Teia do Saber”.

Os dados foram coletados entre seis (6) participantes graduandos de Letras, e nas Escolas Públicas da região entre o número de três (3) professores-pesquisando. Esses dados foram coletados por meio de entrevistas²² estruturadas, conduzidas face a face com os participantes e gravadas em áudio com aparelho apropriado. Posteriormente as entrevistas foram transcritas, interpretadas e

²¹ Fase de estabelecimento, ou fase de congelamento e estabelecimento de um novo equilíbrio.

²² As entrevistas foram desenvolvidas norteadas por questões orais abertas que estão apresentadas no item A do Apêndice.

analisadas pela própria pesquisadora à luz dos pressupostos teóricos apresentados no capítulo 1.

As entrevistas orais que foram realizadas pretendiam extrair a visão e a opinião dos participantes acerca da contribuição dos Documentos Oficiais do Governo (BRASIL, 1998, 1999b, 2002, 2006) e (SEE, 2008) e resultaram no apontamento dos entendimentos acerca destes, pelos participantes da pesquisa.

Por meio de um protocolo individual utilizado nas entrevistas, a pesquisadora se comprometeu em guardar o material por um período máximo de cinco anos e também em não utilizar esse material coletado em outra atividade, garantindo sigilo absoluto quanto à privacidade dos participantes e dos dados coletados na pesquisa, caracterizados como confidenciais.

2.3 O contexto de coleta de dados

O contexto de coleta de dados para investigação se deu junto a um curso de Licenciatura Plena em Letras (habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa), com duração de três anos, oferecido no período noturno, em um Centro Universitário particular, localizado no Litoral Norte do Estado de São Paulo.

Junto aos graduandos, a professora pesquisadora tem um contato direto em todos os semestres letivos, uma vez que, de acordo com o Planejamento Curricular, nos seis semestres que compõem a graduação existe uma disciplina com teor voltado ao ensino-aprendizagem da LI. Sendo assim, a professora pesquisadora tem condição de acompanhar o desenvolvimento da construção dos saberes dos graduandos no período de graduação, nas atividades desenvolvidas em classe e também nas extra-classe²³.

A atuação da professora pesquisadora junto aos graduandos aconteceu nos meses de maio e agosto do ano de 2008, em encontros quinzenais num grupo de estudos²⁴ voltado a discussões acerca do ensino-aprendizagem da LI. Primeiramente houve discussões com todos os participantes do grupo, posteriormente a professora pesquisadora selecionou alguns participantes

²³ A professora pesquisadora orienta os Estágios Supervisionados dos graduandos de Letras e coordena o já citado G.E.P.E.L.I.

²⁴ G.E.P.E.L.I. – Grupo de Estudo para o Ensino da Língua Inglesa, no qual os participantes são alunos do curso de Letras e Professores da Rede Pública de Ensino, que freqüentam o grupo a título de discussão e atualização acerca do ensino-aprendizagem da LI.

aleatoriamente para discussões individuais e coleta dos dados. Os dados foram coletados por meio de entrevista²⁵ oral aberta.

As entrevistas se desenvolveram durante as atividades extra-classe, no caso, os encontro no grupo de estudos - G.E.P.E.L.I., porém tinham o intuito de abarcar temas relacionados ao conteúdo que estava sendo desenvolvido na disciplina de Práticas de Ensino da LI.

A professora pesquisadora entende que esse contexto de ensino-aprendizagem pode funcionar como subsídio para a adequação e readequação da disciplina em questão, o que será feito por meio de um replanejamento da disciplina, para que esta atenda às necessidades dos graduandos e futuros professores de LI, no que diz respeito às proposições dos Documentos Oficiais do Governo.

Já o contexto de ensino onde os dados foram coletados junto ao professor-pesquisando é caracterizado por escolas públicas também na região do Litoral Norte do Estado de São Paulo, nas quais os professores participantes são professores efetivos de LI. Esses participantes desempenham um papel secundário na pesquisa, pois a professora pesquisadora usa as concepções e experiências desses professores já em atuação em sala de aula para complementar as propostas de replanejamento da disciplina de Prática de Ensino da LI.

Primeiramente a professora pesquisadora contactou as escolas e expôs seu projeto de pesquisa junto a Coordenadores. Estes o repassaram aos professores de LI. Quando os professores concordavam e se interessavam pela pesquisa, era marcado um encontro com a professora pesquisadora. Este primeiro encontro era apenas para efeito de aproximação e explicações mais detalhadas do projeto acerca do tema 'Documentos Oficiais do Governo e suas contribuições'.

Em um segundo encontro, que normalmente era marcado pela Coordenação junto ao professor-pesquisando em horário destinado ao HTPC²⁶, as entrevistas eram realizadas individualmente. Na maioria das escolas houve boa receptividade do projeto apresentado e tanto o professor-pesquisando quanto coordenadores entendiam a proposta como um instrumento que podia colaborar e auxiliar no

²⁵ Segundo Lakatos; Marconi (2008, p. 111) "uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária."

²⁶ Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – Destinado a reuniões entre o corpo docente e Coordenação, e/ou Direção da escola, a título de exposições e resoluções de problemas de cunho pedagógicos.

entendimento acerca dos Documentos e na capacitação profissional do professor de LE.

2.3.1 Os dados das entrevistas

Os dados que serão apresentados foram coletados nas entrevistas que ocorreram junto aos graduandos de Letras e aconteceram em encontros quinzenais na própria Instituição de ensino com o propósito de discussões voltadas ao ensino-aprendizagem da LI. Os dados dos participantes secundários, no caso os professores-pesquisando, foram coletados nas escolas da Rede Pública de Ensino, em horário diferente do de aula, previamente agendado pela professora pesquisadora junto aos participantes.

Para manter o sigilo quanto à privacidade dos participantes, estes foram identificados por meio da sigla da nomenclatura dada aos participantes e um número, ou seja, professora pesquisadora (P), graduando de Letras (GL), e professor-pesquisando (PP). Acrescido de um número, o código ficou, por exemplo, GL1, GL2; PP1, PP2.

Para as entrevistas a professora pesquisadora elaborou dois tipos de questões. As questões do tipo 1 foram aplicadas ao professor-pesquisando e têm como principal objetivo identificar as acepções do professor-pesquisando acerca dos Documentos e a relação destas com a prática de sala de aula. Já as questões do tipo 2 foram aplicadas ao graduando de Letras e têm como foco as acepções dos graduandos e a relação destas com a disciplina de Práticas de Ensino da LI.

As questões e as transcrições na íntegra serão exibidas no Apêndice A.

2.4. O papel da professora pesquisadora

Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade [...] faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. (FREIRE, 1996, p. 32)

Além de pesquisadora, o papel da professora neste contexto de ensino é também de orientadora, no que diz respeito às questões sociais, políticas, de valores e até de formação identitária destes alunos em processo de formação, uma vez que,

o ensino da LE, dado o seu poder e sua expansão nesta sociedade globalizada, deve ser discutido e analisado criticamente, permitindo assim uma formação de amplo sentido.

A professora nesta pesquisa atua também como pesquisadora crítica. Para tanto, seu papel vai além do que já foi citado. Atua também como um agente catalisador que pode propiciar construção e reconstrução de saberes de uma maneira colaborativa, como prevê Celani (2002), pois esta combina a análise de significados construídos através da linguagem durante a relação professor-pesquisador e graduandos. Assim, as mudanças podem ocorrer entre os graduandos, mas também na atuação da professora.

Isso também pode ser evidenciado na interação social, que neste contexto de ensino-aprendizagem propicia uma ação docente crítica e reflexiva para os sujeitos que estão envolvidos nesta práxis. Moita Lopes (1996, p. 89) a vê como “uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho.”.

2.5 A disciplina de ‘Práticas de Ensino da LI’

O papel dessa disciplina é propiciar aos alunos em formação, transformação e reconstrução dos saberes acerca do ensino-aprendizagem da LI, tendo seu Planejamento de Ensino está fortemente embasado nas orientações metodológicas dos Documentos Oficiais do Governo (BRASIL, 1996; 1998; 1999b; 2002; 2006) e (SEE, 2008). Esse embasamento tem como objetivo subsidiar os graduandos na utilização dos Documentos em suas necessidades reais e pretende também que os graduandos sejam capazes de questioná-los quando necessário e adequá-los às suas práticas como ferramenta de orientação.

Essa disciplina ocorre durante o 5º semestre do curso de Letras, após os graduandos terem tido contato com as seguintes disciplinas que abordam o ensino-aprendizagem da LI: ‘Estudos Morfossintáticos da LI 1 e 2’ (1º e 2º semestres), ‘Inglês Instrumental’, ‘Estudos Analíticos e Contrastivos da Literatura Anglo-Americana 1 e 2’ (3º e 4º semestres), e ‘Aspectos da Fonologia da LI’ (6º semestre).

Todas as disciplinas abordam os Documentos Oficiais do Governo em seus Planejamentos de Ensino, porém somente na disciplina de Práticas de Ensino da LI

esse trabalho é feito permeando reflexões e discussões com embasamento teórico em questões sugeridas pelos Documentos.

Na disciplina de Práticas de Ensino da LI, como professora pesquisadora, busco desenvolver um trabalho pautado em práticas pedagógicas reflexivas, uma vez que os aprendizes atuam como co-participantes e todos têm interesse nos problemas discutidos e buscam uma resignificação desse problema de maneira participativa.

Nesta perspectiva, entendo que esta pesquisa vai ao encontro do que já fora discutido por Freire (1970); Schön (1992), (1987); Giroux (1992); Kincheloe (1993); Pérez Gómez (1998); McLaren (1997), nos quais se baseia MAGALHÃES (2004, p. 59) sobre o papel dos cursos de licenciatura, para afirmar sobre a “necessidade da introdução de mudanças na teoria educacional que embasa a organização espaço-temporal e a pedagogia dos cursos de licenciatura e/ou de formação contínua.”.

2.6 O Planejamento de Ensino atual

De acordo com a Proposta Pedagógica e o Planejamento Curricular da Instituição na qual atuo o Planejamento de Ensino da disciplina de Práticas de Ensino da LI abarca questões acerca da:

Justificativa social para o ensino da Língua Inglesa e suas implicações no mundo globalizado; da caracterização do objeto de ensino; das concepções teóricas, metodológicas e práticas, implicadas no processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira; e nos procedimentos utilizados como objetos de avaliação e planejamento de ensino²⁷.

Esse planejamento reflete as concepções de ensino de alguns Documentos Oficiais do Governo, como LDB (BRASIL, 2001), PCN– LE: EF e EM (BRASIL, 1998, 1999b), PCN+ (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares para o EM (BRASIL, 2006), mas apenas permite que os alunos tenham contato superficial com as principais proposições dos referidos Documentos, pois essa disciplina é ministrada em um semestre composto de 40 horas distribuídas em duas aulas semanais.

Assim, o planejamento da disciplina não prevê que os alunos se aprofundem em pesquisas nesses Documentos de forma que estas possam ser esmiuçadas,

²⁷ Proposta Pedagógica da instituição a qual a professora pesquisadora atua e fez a pesquisa.

analisadas e discutidas para um melhor entendimento ou um possível questionamento. O Planejamento de Ensino da disciplina será apresentado de maneira sucinta no quadro abaixo:

<p>EMENTA: Estudo das práticas de leitura, escrita, produção e análise linguística. Apropriação e domínio teórico, metodológico e prático da oralidade, escrita e comunicação do ensino da Língua Inglesa.</p>
<p>OBJETIVOS: Refletir sobre questões culturais e ideológicas envolvidas no ensino da LI como LE. Refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem por meio de atividades direcionadas e embasadas teoricamente. Discutir questões teóricas e tendências atuais e sua aplicabilidade em sala de aula.</p>
<p>COMPETÊNCIAS: Discutir e lidar com diferentes linguagens como ferramentas metodológicas na elaboração e aplicação prática da aula de LI. Discutir a natureza sociointeracional no ensino de línguas. Refletir sobre as áreas relevantes de conhecimento no ensino da LI.</p>
<p>HABILIDADES: Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos e contextos como meio propício para a organização cognitiva e constituição de significados do aprendiz. Refletir e discutir a aplicação de diferentes gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, relacionando-a com a Língua Materna. Confrontar opiniões e pontos de vistas sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</p>
<p>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Justificativa social para o ensino da LI e suas implicações no mundo globalizado. Caracterização do objeto de ensino. Concepções teórico-práticas implicadas no processo de ensino-aprendizagem da LI. Tipos de conhecimento: mundo, textual e sistêmico. Habilidades comunicativas que embasam o ensino-aprendizagem da LI.</p>
<p>METODOLOGIA DE ENSINO: Aulas expositivas, orientadas pelo docente e com participação ativa do aluno. Análise de concepções teóricas: leituras, debates e exposição de aplicabilidades. Análise e discussão de materiais didáticos utilizados em sala de aula. Trabalhos de pesquisa com exposições em grupo e/ou individuais. Uso de recursos áudio-visuais e midiáticos: vídeo, DVD, retro-projetor. Estudos desenvolvidos presenciais e <i>on-line</i> (grupo exclusivamente montado para discussões da sala).</p>
<p>PROCEDIMENTOS E CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO: Pesquisas e trabalhos em grupos e/ou individuais, com suas devidas exposições e apresentações. Exposição de pôsters. Discussões teóricas e debates. Elaboração de resenhas. Avaliação oral e escrita.</p>

FIGURA 2: PLANEJAMENTO DA DISCIPLINA DE 'PRÁTICAS DE ENSINO DA LI'

Percebe-se, então, que a disciplina de Práticas de Ensino da LI não propicia um aprofundamento nas discussões acerca das propostas dos Documentos. Nessa

perspectiva a Teoria Crítica acredita que a cultura e a não-alienação podem sim, ser capazes de transformar uma sociedade que tenha intenções e propósitos em comum, pois, segundo Horkheimer (2003, p. 62), “a virtude não está em agir contra os fins individuais, mas em agir independente deles. O homem deve libertar-se de seu interesse [próprio].”, porém se pensarmos em entendimento e embasamento nos Documentos, esse planejamento precisa ser revisto, ou até mesmo redesenhado.

A professora pesquisadora entende que a escola e a universidade devem estar em busca de bens comuns, que possam atuar em favor de uma sociedade mais justa e ética. Para isso, se faz necessário a adequação e um replanejamento dos componentes de ensino da disciplina, para que, assim, a disciplina possa permitir um embasamento teórico mais aprofundado e crítico, sobre as proposições dos Documentos, e atender às necessidades dos graduandos que serão apresentadas e discutidas a seguir.

Sendo assim, como professora pesquisadora, no intuito de atender às necessidades dos participantes da pesquisa com relação ao entendimento dos Documentos e estar em conformidade com o que aponta Freire (1996, p. 24, grifo do autor, grifo nosso), pretendo:

[...] discutir alguns **saberes fundamentais** à prática educativo-crítica [...] e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da **formação docente** [...]. É preciso, sobretudo [...] que o **formando**, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como **sujeito** também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Por meio destes componentes curriculares, a disciplina atualmente tem como objetivo fundamental permitir que o aluno em formação tenha competência e habilidade na reflexão sobre questões culturais e ideológicas envolvidas no ensino de uma LE; e também na discussão sobre a natureza sociointeracional no ensino de línguas em seus aspectos relevantes de conhecimento.

Esses componentes pautam-se na perspectiva do letramento, ou seja, o uso de uma LE nas práticas sociais, ou seja, como aponta Miccoli (2007, p. 31) saber uma língua é, “entre muitas outras coisas, comunicar ideias e sentimentos,

permitindo aos seus falantes participação social e cultural [...] de acordo com suas necessidades.”; e também na discussão e escolha das concepções de diferentes metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

A proposta desses componentes visa permitir aos alunos que estão em formação e que serão professores atuarem em sala de aula de LE em busca da formação de um aluno cada vez mais autônomo, ou seja, capaz de “planejar, organizar e monitorar a própria aprendizagem por meio do engajamento em projetos que culminem na produção de objetos concretos”, segundo a SEE (2008, p. 43) ou, ainda, que o aprendiz seja capaz de “aprender a aprender uma língua estrangeira.” (SEE, 2008, p. 43).

Para tanto, é preciso que os professores e os alunos que estão em formação, tenham tempo para discutir, refletir e perceber que decisões tomariam em determinadas situações para tirar melhor proveito das práticas de sala de aula de LE, e estas decisões podem acontecer baseadas no que aponta Holden; Rogers (2001, p. 9), ou seja, “estar consciente de seus pontos fortes e fracos e do limite de alcance do seu trabalho é de extrema importância no ensino de inglês [como LE].”.

Na proposta de uma disciplina que permita aos alunos em formação e também ao professor discutir sobre as tendências e situações atuais de ensino-aprendizagem de LE, alguns prováveis problemas de sala de aula de línguas podem ser evitados ou resolvidos.

Assim, decisões e escolhas podem ser analisadas e orientadas para a prática eficiente do ensino-aprendizagem de uma LE. Ou seja, é necessário apontar valores educacionais e morais, ou até mesmo trabalhar na busca de uma proposta reflexiva na qual permita que os professores criem, segundo McKay (2003, p. 4) “bases para suposições particulares a respeito do papel do professor e do papel dos alunos.”.

Para tanto é preciso estabelecer como os papéis do planejamento atual da pesquisa, por meio da identificação de um problema, são apontados neste contexto de ensino-aprendizagem na formação profissional docente, fatos que serão abordados nos dados analisados no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2001, p. 32).

Este capítulo destina-se à discussão e interpretação dos dados, que será feita por meio das proposições do Conteúdo Temático das entrevistas. Nesta perspectiva, o papel da pesquisadora será primeiramente de refletir e analisar criticamente seu planejamento acerca da disciplina de Práticas de Ensino da LI, e posteriormente apresentar uma proposta de replanejamento desta disciplina.

3.1 A análise linguística e interpretação dos dados

Neste item da pesquisa a professora pesquisadora apresenta uma análise linguística feita nas entrevistas dos participantes da pesquisa, a fim de demonstrar como se dá a construção das idéias e acepções acerca dos Documentos Oficiais do Governo e que é demonstrada por meio da linguagem e interpretadas por meio da análise do Conteúdo Temático identificado nas entrevistas.

A escolha das proposições do Conteúdo Temático se deu por que esse, “permite verificar as principais escolhas lexicais para, com elas, sustentarmos a interpretação de quais os sentidos que parecem estar em negociação e quais os significados que parecem estar em construção.”. (LIBERALI, 2005)

Para tanto, a professora pesquisadora selecionou alguns trechos para demonstrar as características citadas acima, ou seja, como é possível por meio do discurso identificar os valores dados pelos participantes. Porém é importante ressaltar que como o Conteúdo Temático é retirado do enunciado dos participantes de maneira resumida, essas representações incluem também meus valores e

crenças a partir de minhas representações e serão demonstradas nos quadros a seguir.

Representatividade	Conteúdo Temático	Exemplos
Contribuições da disciplina de 'Práticas de Ensino da LI no entendimento das propostas dos Documentos	GL1: Várias discussões desenvolvidas na disciplina acerca da Proposta Curricular. Pouca discussão acerca dos Documentos anteriores. Material de trabalho diversificado, mas pouco tempo para discussão.	Ex: [...] percebo que a disciplina <u>tem nos ajudado</u> , por que fizemos <u>várias discussões acerca da Proposta Curricular</u> , <u>mas</u> em torno dos <u>Documentos anteriores</u> acho que <u>ficou muito vago</u> eh, nós também não tínhamos muita noção da função dos Documentos [...] mas ainda acho que precisa de <u>mais tempo pra discutir</u> .
	GL2: Apreciação pela disciplina trabalhar com os Documentos. Pouco tempo voltado para o trabalho com os Documentos e suas teorias.	Ex: Acho <u>ótima a proposta</u> da professora <u>de trabalhar com esses materiais</u> [...] temos <u>pouco tempo</u> para lidar com as propostas contidas nos Documentos [...] <u>o que</u> esses Documentos <u>falam a respeito de ensino-aprendizagem de línguas</u> , [...] <u>questão comportamental (sociointeracionismo)</u> , [...] <u>Letramento</u> então, é bárbaro
	GL3: Justificativa social do ensino da LI. Posição hegemônica da LI.	Ex: Agente precisa primeiro <u>entender o porquê de se ensinar essa língua</u> [...] saber o <u>porquê essa língua adquiriu tal posição</u> nos leva a entender por que temos que de alguma maneira aprende-la.
	GL4: Teorias discutidas em grupos	Ex: que a <u>maneira como as teorias são discutidas</u> , acho que na hora que a senhora propõe <u>pros grupos discutirem primeiro a proposta</u> pra depois abrir pro grande grupo, a <u>'coisa' já foi esmiuçada</u> [...]fica mais fácil.
	GL5: Reflexão e discussão em grupos das teorias de ensino-aprendizagem de LI por meio dos gêneros textuais. Pouco tempo de discussão.	Ex: [...] a parte de ensino-aprendizagem da LI voltada pra <u>reflexão e discussão em grupo dos gêneros textuais</u> , por que o PCN enfatiza o uso mas não é um trabalho que foi feito com agente no período escolar. [...]Parece <u>que discutir em grupo facilita o entendimento</u> , pena que não tem muito <u>tempo pra discussão</u> .

FIGURA 3: PERGUNTA 1 FEITA AO GRADUANDO DE LETRAS

Representatividade	Conteúdo Temático	Exemplos
Sugestões para modificações no planejamento de ensino da disciplina de 'Práticas de Ensino da LI'	GL1: Proposta de mais tempo para discussões. Questões teóricas não aplicáveis à prática.	Ex: Como eu já disse precisa <u>ter mais tempo</u> , ter <u>mais discussões</u> , por que só pra leitura desses Documentos já leva um tempo [...] As Orientações Curriculares, por exemplo, <u>não consigo entender aquelas questões teóricas na prática de sala de aula</u> em uma sala de 40 alunos, isso é quase um sonho
	GL2: Discussões em cima de estudos de caso.	Ex: ! [...] acho que se fosse proposto <u>teoria dos Documentos associada a um estudo de caso</u> , <u>isso favoreceria o entendimento</u> no que diz respeito ao binômio 'teoria x prática'.
	GL3: Falta de tempo para as discussões. Dificuldade de entendimento das teorias que embasam os Documentos.	Ex: Acho essa disciplina importante para o entendimento do ensino da LI, mas <u>falta tempo pra gente discutir</u> alguns pressupostos dos Documentos, [...] nós temos bastante <u>dificuldade pra entender as teorias por traz das propostas</u> .
	GL4: Falta de tempo para as discussões. Necessidade de melhoria nos entendimentos das teorias que embasam os Documentos.	Ex: Precisa de <u>mais tempo!</u> Afinal são muitas <u>teorias e propostas</u> que são apresentadas pelos Documentos eh <u>agente precisa conhecer bem 'elas'</u> [...] <u>agente precisa conhecer o que tem por trás da teoria</u> e, quando agente pega alguns livros de professor pra dar aula de eventual... o que mais tem é proposta do PCN
	GL5: Falta de tempo para as discussões.	Ex: Ah... <u>Sem dúvida deixar mais tempo pras discussões dos Documentos</u> , afinal eles trazem muito das discussões em torno do ensino-aprendizagem de uma LE e também da LM, parece que as teorias do ensino de línguas se dialogam.

FIGURA 4: PERGUNTA 2 FEITA AOS GRADUANDOS DE LETRAS

Assim, com a apresentação e seleção do Conteúdo Temático encontrado nos enunciados dos participantes, a professora pesquisadora percebe que há uma necessidade de adequação do tempo direcionado ao trabalho feito pautado nas

discussões acerca das teorias dos Documentos Oficiais do Governo, ficando claro, na fala dos participantes, a importância de discutir o tema, porém, a necessidade de se adequar o tempo voltado à discussão. Isso pode ser fundamentado no que diz respeito à elaboração de planejamento quando se diz que o Planejamento Curricular deve ter incluído em sua funcionalidade o vínculo com as questões ligadas à sociedade e também aproveitadas as atividades e experiências vivenciadas pelos aprendizes em uma interação dinâmica.

Agora será apresentado o quadro interpretativo dos dados do professor-pesquisando. Lembrando que a participação desses é tida como secundária e servirá como auxílio para a professora pesquisadora propor o replanejamento com base não só nas necessidades dos graduandos, mas também das necessidades apontadas nas práticas de sala de aula.

Representatividade	Conteúdo Temático	Exemplos
Se trabalha e, a maneira como o professor trabalha as orientações dos Documentos	Pp1: Trabalha, mas tem dificuldade de ter acesso aos Documentos. Dificuldade de entendimento das teorias.	Ex: <u>Sim, mas agente tem bastante dificuldade de ter acesso aos referidos Documentos.</u> [...] Faço meu trabalho pelo que entendo sobre os tais Documentos, mas não sigo à risca, até por que <u>não são tão fáceis de entender</u> [...] É tudo muito teórico, <u>tem teoria que não tenho a menor idéia do que quer dizer.</u>
	Pp2: Documentos vistos como referência, porém, aplicados à maneira que as teorias são entendidas.	Ex: <u>Trabalho, mas do meu jeito.</u> [...] tive uma professora que sempre ressaltou a importância dos que diziam os Documentos, então <u>fiquei com uma impressão boa com relação aos Documentos,</u> porém <u>sempre tive muita dificuldade em entender realmente o que eles queriam dizer,</u> mas o que conheço ponho em prática.
	Pp3: Trabalho voltado aos Documentos passou a ser enfatizado com o uso da Proposta Curricular. Dificuldade de por em prática algumas teorias.	Ex: Ah... <u>trabalho, acho que agora com a Proposta Curricular de 2008, dá pra dizer com mais ênfase que trabalho</u> [...] <u>os Documentos são importantes mas tem coisa que não imagino pondo em prática numa sala de 30/40 alunos</u>

FIGURA 5: PERGUNTA 1 FEITA AO PROFESSOR-PESQUISANDO

Representatividade	Conteúdo Temático	Exemplos
Proposta norteadora que melhor se aplica à sala de aula	Pp1: Trabalho com gêneros textuais sugeridos pela Proposta Curricular 2008. Dificuldade de entendimento dos Documentos anteriores.	Ex: Agora <u>com essa Proposta Curricular está mais fácil</u> , ela é mais detalhada em como o trabalho deve ser desempenhado, <u>ela vem passo a passo [...]</u> <u>Sinto muita firmeza de desenvolver o trabalho voltado para Gêneros Textuais seguindo as sugestões da Proposta Curricular</u> , os Documentos anteriores eram muito teóricos [...] <u>eu sentia uma grande dificuldade de entender</u> , quando caía em concurso [...].
	Pp2: Dificuldade de por em prática questões teóricas. Conteúdo detalhado da Proposta Curricular. Não adequação às séries da Proposta Curricular.	Ex: <u>O PCN+ traz um direcionamento para o trabalho com o Ensino Médio</u> muito bom, mas às vezes fico meio sem saber como chegar lá..., <u>não sei muito bem de onde partir e pra onde vou [...]</u> <u>a Proposta Curricular traz um conteúdo bem detalhado</u> , mas <u>não concordo com a adequação às séries como é proposto</u> . Sinto que os alunos não estão nunca no nível inicial, <u>eles estão muito distante do ponto de partida [...]</u> parece material de escola particular.
	Pp3: Formar um aluno crítico e dar voz a esse em sala de aula. Acesso às teorias dos Documentos anteriores por meio da Proposta Curricular.	Ex: Como eu havia dito <u>‘dar voz e vez ao aluno’</u> (não sei de que Documento é), mas acho isso importante, a questão de <u>formar um aluno crítico é muito importante [...]</u> E agora <u>com a Proposta Curricular agente tá tendo mais acesso às questões teóricas propostas pelos Documentos anteriores</u> também.

FIGURA 6: Pergunta 2 feita ao professor-pesquisando

No enunciado do professor-pesquisando também fica clara a importância do trabalho pautado nas teorias de ensino-aprendizagem dos Documentos Oficiais do Governo, porém a professora pesquisadora também nota a necessidade de ampliar as discussões acerca das teorias que embasam os Documentos, pois a professora percebe no enunciado do professor-pesquisando a grande dificuldade de entendimento no que diz respeito às teorias, o que converge com a sugestão de Newmann (apud LIPMAN, 1995, p. 86) quando aponta para uma “cultura escolar de reflexão”.

Nesta perspectiva também não se pode deixar de ressaltar o fato que dentre os papéis do ato de planejar está incluído uma sondagem inicial e posteriormente a identificação de problema(s) para o conhecimento eficiente da realidade, para enfim, determinar as metas e ações para solução do(s) problema(s).

3.2 A proposta de um replanejamento de disciplina

É indispensável entender e encarar com realismo a relação entre o que é ideal e o que é factível dentro de determinadas condições conjunturais. (CELANI, 2002, p. 24)

Após o processo de análise da atuação da professora pesquisadora, das experiências vivenciadas em sala de aula, do contexto educacional da Instituição a qual esta pertence, do papel dos alunos que estão em formação e do que a disciplina de 'Práticas de Ensino da LI' propõe, pode-se perceber a necessidade de um replanejamento da disciplina em questão, para que essa possa ser uma proposta de transformação das ações, uma das propostas da Pesquisa-Ação (BARBIER, 2004).

Os dados apresentados e essas ações com propostas de transformações permitirão uma maior aproximação entre contextos reais de sala de aula e a práxis docente envolvida no ensino-aprendizagem de LE. Assim, essa pesquisa aponta para um aprofundamento nas propostas norteadoras dos Documentos (BRASIL, 1998; 1999b; 2002; 2006) e (SEE, 2008), em uma perspectiva que envolva reflexão e discussão, e que permita mudanças. Ou seja, provocar nos participantes as práticas reflexivas que envolvem questões coletivas em oposição a pensamentos individuais (BROOKFIELD, 2005).

A professora pesquisadora entende que por meio do replanejamento desta disciplina, em consonância com os dados que foram apresentados, pode então propiciar uma reconstrução de identidade junto aos graduandos e um possível amadurecimento acerca dos entendimentos das propostas dos Documentos Oficiais do Governo, para que assim possam se tornar agentes críticos perante as próprias propostas dos Documentos, como sustenta Magalhães (2004, 84, grifo nosso):

[...] a construção de identidades em que os professores [e alunos em formação] se vejam como **agentes críticos e nunca neutros**, agentes que tomam decisões que levem em conta as questões

socioculturais e os interesses que embasam as ações escolhidas e que, semelhantemente, **formem alunos reflexivos e críticos**.

Esta ação de replanejamento da disciplina apresentará propostas que abarquem as necessidades locais e específicas dos alunos, propõe o uso de metodologias inovadoras, capazes de preparar o graduando de Letras para o exercício profissional de forma que este preparo seja norteado por uma formação que intermedeie questões teóricas e práticas de maneira simétrica.

Assim, o Planejamento da disciplina em questão estará em conformidade com as resoluções propostas pelo CNE, (EDUCAÇÃO, 2002), as quais permitem à instituição escolar diagnosticar lacunas no processo de ensino-aprendizagem e propor mudanças de percurso. Essa retomada de percurso se fará à luz das propostas de planejamento, segundo Menegolla; Sant'Anna (2001, p. 27):

A educação é um processo que deve libertar, conscientizar e compromissar a pessoa diante do seu mundo, ajudando a pessoa do educando a ser sujeito da sua ação educativa [para isso] é preciso planejar uma educação que, pelo seu processo dinâmico, possa ser criadora e libertadora do homem.

O replanejamento da disciplina em questão também será feito para que o processo de discussão e questionamentos entre professora pesquisadora e os graduandos de Letras acerca dos reais objetivos dos Documentos sejam traduzidos à luz de suas necessidade e em seus contextos sociais específicos, já que os Documentos (BRASIL, 1998, 1999b, 2002, 2006) e (SEE, 2208) não têm um caráter dogmático e, sim, norteador.

3.3 As mudanças possíveis apresentadas no replanejamento de disciplina

Após a sondagem feita entre os graduandos do curso de Letras e os professores-pesquisando, participantes primários e secundários dessa pesquisa, foi possível à professora pesquisadora detectar as carências mais urgentes do planejamento atual da disciplina de 'Práticas de Ensino da LI'. Uma vez que "o foco de referência principal para o planejamento é o aluno, sobre o qual o ensino da disciplina vai exercer influências significativas", segundo Menegolla; Sant'Anna (2001, p. 76), as carências encontradas, precisam ser sanadas.

Dentre as principais mudanças propostas no replanejamento, está a prioridade em abarcar a principal necessidade apontada pelos participantes, a dificuldade de entender as teorias que embasam os Documentos Oficiais do Governo e o tempo para as discussões, como se pode perceber nas falas selecionadas de alguns participantes, “precisamos conhecer essas teorias de ensino-aprendizagem para dar conta de resolver ou até entender situações de sala de aula” (GL2); “nós temos bastante dificuldade pra entender as teorias por traz das propostas.” (GL3); “a maneira como as teorias são discutidas, essas teorias são muito complicadas de se entender” (GL4).

Assim, de acordo com os fragmentos selecionados, a professora pesquisadora entende que não adianta discutir apenas as propostas norteadoras dos Documentos, há a necessidade de se discutir prioritariamente as teorias que embasam essas propostas norteadoras e, dentre os dados apresentados, pude perceber que as propostas devem ser discutidas sempre associadas a um estudo de caso, como aponta os fragmentos a seguir: “*tive uma professora que sempre ressaltou a importância dos [...] Documentos, ela sempre usava o PCN como referência de algum trabalho e também como exemplos de aplicação em sala de aula*” (Pp2); “*acho que se fosse proposto teoria dos Documentos associada a um estudo de caso, isso favoreceria o entendimento no que diz respeito ao binômio ‘teoria x prática’.*” (GL2).

Uma grande dificuldade apresentada pelos participantes da pesquisa está relacionada ao fator tempo de discussão ou tempo de aula dedicado às discussões das propostas dos Documentos, porém mesmo apresentando mudanças, ou seja, mesmo apresentado um replanejamento de disciplina, o tempo disponibilizado à disciplina não mudaria. Sendo essa uma disciplina de 40h distribuídas em um semestre, no caso o 5º semestre do curso, a proposta que apresento é de redistribuir alguns conceitos teóricos dos Documentos em disciplinas estudadas anteriormente à disciplina de ‘Práticas de Ensino da LI’. Esses conceitos que podem ser associados e relacionados ao plano de ensino de disciplinas anteriores.

Uma proposta que também pode aliviar a concentração dos estudos das propostas norteadoras dos Documentos na disciplina de ‘Práticas de Ensino da LI’ é o desenvolvimento de alguns conceitos teóricos no grupo de estudos que acontece na Instituição em encontros quinzenais (Grupo de Estudos e Pesquisas para o Ensino da Língua Inglesa), porém esse grupo de estudos não é frequentado por

todos os alunos da turma. Como professora pesquisadora sugiro então que algumas discussões sejam propostas em um grupo de estudo *on-line* e que posteriormente essas discussões sejam concluídas em seminários presenciais, estando, assim, em consonância com a proposta de metodologia de ensino da disciplina.

Assim, pretendo proporcionar reformulações no planejamento de ensino atual da disciplina e por meio de implementações, buscar atingir uma maior participação dos graduandos no processo crítico-reflexivo das propostas norteadoras dos Documentos Oficiais do Governo.

De acordo com as propostas de Planejamento de Ensino que devem permear a filosofia da Instituição, os objetivos do curso e os objetivos dos alunos, creio poder enfim transformar o planejamento da disciplina em questão numa ferramenta real de aprendizagem com características como “significação, adequação as necessidade sociais e culturais, validade, utilidade, flexibilidade e possibilidade de reelaboração.”, segundo Menegolla; Sant’Anna (2001, p. 86).

É preciso deixar claro que essas propostas de replanejamento da disciplina de ‘Práticas de Ensino da LI’ não foram aplicadas na turma participante da pesquisa e sim nas turmas posteriores, por não haver tempo hábil de retomar e propor reconstrução das ações dessa turma. Nas turmas posteriores, pude propor as referidas reconstrução de ações acerca das discussões prático-teóricas dos Documentos Oficiais do Governo.

CONCLUSÃO

Ao atuar na formação e capacitação de professores de Língua Inglesa, em um curso de Letras, pude então perceber algumas dificuldades de entendimentos acerca das propostas metodológica dos Documentos Oficiais do Governo, voltadas para o ensino-aprendizagem da LE, assim considerando minha vivência como professora, o contato com graduandos e professores da rede pública de ensino, pude perceber a lacuna existente entre as reais necessidades práticas dos participantes e as proposições teóricas dos Documentos. Isso gerou um dilema: entender por que os Documentos são vistos como grande referência norteadora e por que essa referência gerava tanta polêmica em seus entendimentos.

Assim, a presente pesquisa foi desenvolvida entre participantes que pudessem realmente discutir o tema e também propor soluções que dessem conta de desmitificar as referidas polêmicas. Os dados coletados e interpretados tiveram duas funções importantes, reponder às seguintes perguntas de pesquisa:

- a) O que os alunos da disciplina de 'Prática de Ensino da LI' conhecem das contribuições dos Documentos Oficiais do Governo?
- b) Como as informações apresentadas pelos participantes da pesquisa podem dar subsídios para a proposta de um replanejamento da disciplina de 'Prática de Ensino da LI'?

Permitiram uma reflexão acerca de minhas práticas de ensino e, considerando o objetivo principal dessa pesquisa, pude perceber que os dados não só davam conta de responder às perguntas de pesquisa, mas também possibilitavam dar continuidade a estudos futuros no que diz respeito às questões teóricas apresentadas nos Documentos e a formação do professor de LE.

Durante as entrevistas e análise dos dados, algumas questões chamaram atenção, como o apontamento de alguns professores da rede pública de ensino para o fato de terem visto muito pouco sobre os Documentos em sua graduação em se tratando de Documentos Federais e Estaduais. Assim, acredito que questões como Planejamento Curricular e Planejamento de Ensino para o curso de Letras, devam ser temas de continuidade de estudos futuros.

Assim, se por um lado esta pesquisa me proporcionou momentos importantes de reflexão acerca de minha prática de sala de aula e da prática dos participantes, também proporcionou reflexão acerca de temas que ainda continuam sem

respostas. Nessa experiência, ficou claro para mim que houve contribuições em meu processo de aprofundamento teórico, contribuições na reconstrução de minhas práticas, mas, principalmente, contribuições que são propiciadas em um processo colaborativo de pesquisa, o que posso creditar à utilização da Pesquisa-Ação como fundamentação teórica.

O processo percorrido nesta pesquisa deixa claro que resultados são alcançados, perguntas são respondidas, mas outros questionamentos são gerados, tornando o processo de ensino-aprendizagem um processo contínuo, ou seja, ainda há muito que se concluir, além das conclusões apresentadas nesta pesquisa.

Outras possibilidades de estudos foram discutidas e geradas me permitindo entender que um ensino voltado para a formação de aluno crítico nada mais é do que permitir que esse aluno seja capaz de entender e discutir acerca de um tema e não simplesmente aceitar verdades que lhes são impostas como absoluta, em um cenário que permita questionamentos, buscas por respostas e possíveis transformações.

Assim, concluo esta etapa de estudos acreditando apenas que a escola, no período de formação docente, é o lugar que pode propiciar trocas e mudanças, ou seja, a formação alcançada durante a graduação e formação de um professor de LI é o lugar que pode propiciar uma formação identitária em um profissional que possa formar novos seus alunos críticos, tornando, assim, a escola um local que envolva, segundo Celani (2002, p. 22), “um sistema que possibilite um fluir de ideias, de troca de experiências, de ações, resultantes de um processo reflexivo do professor a partir de sua prática.”.

REFERÊNCIAS

- ARÊAS, J.P.G. **Uma escola do mundo. Discutindo filosofia.** São Paulo: Escala educacional, ano 2, nº. 9, 2008.
- BAKHTIN, M. M. Gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992/2003.
- BÁRBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília: Líber Livro, 2004.
- BIASI; STUTZ. **A formação inicial em Língua Inglesa e a prática com gêneros discursivos.** Artigo *on-line* disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/129.pdf>. Acesso em 22 ago 2009.
- BRASIL. Lei Darcy Ribeiro. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 2. ed. Brasília, Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2001.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio – bases legais.** Brasília: MEC/SEF, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 12 out 2008.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio – linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEF, 1999b.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEB, 2002.
- BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BROOKFIELD, S. D. **The power of critical theory: liberating adult learning and teaching.** San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.
- CARVALHO, A.C.; PUZZO, M.B. **Textos opinativos: uma questão de gênero.** Rev. Ciênc. Hum., Taubaté, v.9, n.2, p.155-160, jul-dez 2003. Disponível em: <http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/textosopina-v9-n2-03.pdf>. Acesso em 24 ago 2009.

CASTRO, S.T.R. Teoria e prática no processo de reculturação de professores de Inglês. In: CELANI, M.A.A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2002.

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

_____. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

CUNHA, D.A.C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

EDUCAÇÃO, Ministério. **Conselho nacional da educação**. Brasília, CNE/CP nº. 1: D.O.U., 2002. nº. 42, seção 1, p. 8-9.

FERRETTI, C.J. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GEE, J.P. The new literacy studies: from "social situated" to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Ed.). **Situated Literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000.

HOLDEN, S.; ROGERS, M. **O ensino da língua inglesa**. São Paulo: SBS, 2001.

HORKHEIMER, M. **Teoria crítica: uma documentação**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for specific purposes: a learning-centred approach**. 4. ed. United Kingdom: Cambridge University Press, 1999.

KINCHELOE, J. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LIBERALI, F. C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M.C.M. (Org.). **A Formação do professor como um profissional reflexivo**. São Paulo: EDUC, 2005.

MACKAY, S. **O professor reflexivo**: guia para investigação do comportamento em sala de aula. São Paulo: SBS, 2003.

MACHADO, A.R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

MAGALHÃES, M.C.C. **Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor**. Trab. Ling. Apl., Campinas, (23):71-78, Jan./Jun. 1994.

_____. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002.

_____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. LIBERALI, F.C.; LESSA, A.C. A formação crítica: bases teórico-metodológicas. In: FIDALGO, S.; LIBERALI, F.C. (Org.). **Ação cidadã**: Por uma formação crítico-inclusiva. Taboão da Serra, SP: UNIER, 2006.

MARXISMO. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Marxismo>>. Acesso em: 27 jul. 2008.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I.M. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo – Área – Aula. 11. ed. Vozes: Petrópolis, RJ, 2001.

MICCOLI, L. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, V.L.M.O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com foco na autonomia**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007.

MÓDULO, Centro Universitário. **Projeto pedagógico do curso de Letras**: Português, Inglês e suas literaturas. Caraguatatuba, SP, 2006.

MOITA LOPES, L.P. **Etnografia crítica**: um paradigma de pesquisa em Lingüística Aplicada. In: COLLINS, H. (Org.). Intercâmbio. vol. 3, Campinas, SP: PUCSP, 1993.

_____. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.;

RAMOS, R. C. G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

NORONHA, M.I.A. Por um currículo como instrumento de qualidade social. In: MENNUCCI, P.; NORONHA, M.I.A.; SARNO, M.C.M. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: uma análise crítica**. São Paulo: M. Giora, 2009.

NININ, M.O.G. **Pesquisa colaborativa: das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos ou resignificando a direção escolar**. São Paulo: PUC, 2006. Tese de doutorado.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Em foco: pesquisa-ação sobre a prática docente**. vol. 31, n. 3, Sep/Dec, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em 25 jun 2007.

PILETTI, C. **Didática geral**. 23. ed. 2. imp. São Paulo: Ática, 2001.

PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=391&Itemid=375>. Acesso em 15 set 2008.

Projeto de Lei nº. 4.155, de 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 15 set 2008.

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

RAMOS, R.C.G. Necessidades e priorização de habilidades: reestruturação e reculturação no processo de mudança. In: CELANI, M.A.A. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

RAMOS, R.C.G.; IURIF, V.L.N.A. Multiplicadores em ação: uma experiência colaborativa de ensino-aprendizagem. In: BARBARA, L.; RAMOS, R.C.G. (Org.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

ROMERO, T.R.S. **A interação coordenador e professor: um processo colaborativo?** São Paulo: s.n., 1998. Tese de doutorado.

_____. **Gramática e construção de significados**. Revista Claritas, v. 10, nº 1, PUC-SP, 2004.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. FINI, M.I. (Coord.). **Proposta Curricular do estado de São Paulo: Inglês**. São Paulo: SEE, 2008.

TEIA DO SABER. Coordenadoria e estudos de normas pedagógicas. Disponível em: http://cenp.edunet.sp.gov.br/TRSaber/Teia_saber/Projeto%20B%E1sico%20-%202005.pdf. Acesso em 15 out 2008.

TEIXEIRA, G. **Planejamento educacional e planejamento de ensino**. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br>. Acesso em 25 mai 2008.

TEORIA CRÍTICA. Max Horkheimer, Filosofia e Teoria Crítica, 1968, em Textos Escolhidos, Coleção Os Pensadores, p. 163. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_Cr%C3%ADtica. Acesso em: 30 jul. 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

VÓVIO, C.L.; SOUZA, A.L. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M.L.M. (Org.). **Práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

APÊNDICE A: Questionário aplicado aos participantes da pesquisa

1.1 Questões abordadas com o graduando de Letras

As entrevistas orais realizadas junto aos participantes da pesquisa, no caso, alunos que estão em formação docente no curso de Letras pela professora-pesquisadora, foram norteadas pelas seguintes questões:

1. O que você está vendo na disciplina de Práticas de Ensino da LI, que contribui/ajuda no entendimento das propostas norteadoras dos Documentos Oficiais do Governo?
2. O que você sugere para modificações no Planejamento de Ensino da disciplina de Práticas de Ensino da Língua Inglesa, para que esta atenda às suas necessidades reais de sala de aula?

1.2 Questões abordadas com o professor-pesquisando

Já as entrevistas orais que foram realizadas junto aos participantes da pesquisa, neste caso, os professores da Rede Pública de Ensino, ou professor-pesquisando (NININ, 2006), foram norteadas pelas seguintes questões:

1. Você trabalha seguindo as orientações norteadoras dos Documentos Oficiais do Estado? De que maneira?
2. Entre as propostas norteadoras dos Documentos Oficiais do Governo, qual melhor se aplica à prática de sala de aula de LE?

APÊNDICE B: Transcrição das entrevistas

1.1 Transcrição das entrevistas do graduando de Letras

GL1²⁸

(P) Primeiramente gostaria de agradecer seu consentimento em participar dessa pesquisa e de alguma maneira contribuir para o aprimoramento da disciplina de 'Práticas de Ensino da LI'

GL1: Nossa..., professora! Eu é que agradeço.

(P) 1. O que você está vendo na disciplina de Práticas de Ensino da LI, que contribui/ajuda no entendimento das propostas norteadoras dos Documentos Oficiais do Governo?

GL1: Como neste ano o Governo do Estado de São Paulo implantou a Proposta Curricular, um material de auxílio ao professor que tem a indicação clara dos conteúdos e respectivas habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos nos bimestres, percebo que a disciplina tem nos ajudado, por que fizemos várias discussões acerca da Proposta Curricular, mas em torno dos Documentos anteriores acho que ficou muito vago eh, nós também não tínhamos muita noção da função dos Documentos, já a Proposta C. é pura prática de sala de aula. Os novos livros são complementares aos materiais didáticos, que continuam na rede, e os professores continuam com total autonomia para complementar a proposta. A professora desenvolve um trabalho sério e diversificado, sempre seguindo a proposta curricular (vinda do governo do Estado) e o plano de ensino, utiliza materiais didáticos diversificados, buscando assim chamar a atenção do aluno, e na disciplina as discussões dão conta desse entendimento, mas ainda acho que precisa de mais tempo pra discutir.

(P) 2. O que você sugere para modificações no Planejamento de Ensino da disciplina de Práticas de Ensino da Língua Inglesa, para que esta atenda às suas necessidades reais de sala de aula?

²⁸ A sigla Pp refere-se ao professor-pesquisando, e a numeração subsequente a identificador do participante. A sigla P, refere-se à professora pesquisadora. E a sigla GL, refere-se ao Graduando de Letras, também seguido da numeração que identifica o participante.

GL1: Ah! Como eu já disse precisa ter mais tempo, ter mais discussões, por que só pra leitura desses Documentos já leva um tempo e depois discussão e dúvidas que surgem nas discussões, isso tudo leva mais tempo.

(P) Mas se talvez levássemos mais tempo nessas discussões teríamos que deixar de lado outras questões, você não acha?

GL1: Acho..., mas tem que ver o que na prática será realmente requisitado do Graduando de Letras? Tem Documentos por ex, que fica só na teoria...

(P) Qual, por exemplo?

GL1: Ah! As Orientações Curriculares, por exemplo, não consigo entender aquelas questões teóricas na prática de sala de aula, parece que a construção do aluno vai ser de um 'gênio', não sei se dá pra acreditar que faríamos tudo o que o Documento propõe com uma sala de 40, 50 aluno, como pude perceber no estágio do EM.

(P) Mas tem questões teóricas nas OC que são aplicáveis?

GL1: Tem mas não acredito na formação proposta por esse Documento pensando em uma sala de 40 alunos, isso é quase um sonho!

GL2

(P) Primeiramente gostaria de agradecer seu consentimento em participar dessa pesquisa e de alguma maneira contribuir para o aprimoramento da disciplina de 'Práticas de Ensino da LI'

GL2: Imagina, obrigada eu!

(P)1. O que você está vendo na disciplina de Práticas de Ensino da LI, que contribui/ajuda no entendimento das propostas norteadoras dos Documentos Oficiais do Governo?

GL2: Acho ótima a proposta da professora de trabalhar com esses materiais, pelo que eu sei as turmas anteriores nem tinham acesso ao conteúdo dos Documentos, o povo fala em PCN, mas com um ponto de interrogação na frente. Mas ainda acho que temos pouco tempo para lidar com as propostas contidas nos Documentos, talvez esse conteúdo tivesse que ser abordado em outras disciplinas da Faculdade, por que é muito útil, mas é muita coisa.

(P) Sob que perspectiva você considera esse material muito útil?

GL2: Ah! Se pensarmos no que esses Documentos falam a respeito de ensino-aprendizagem de línguas, à respeito da questão comportamental

(sociointeracionismo), essa parte de Letramento então, é bárbaro, mas levamos algum tempo pra entender na prática tudo isso.

(P)2. O que você sugere para modificações no Planejamento de Ensino da disciplina de Práticas de Ensino da Língua Inglesa, para que esta atenda às suas necessidades reais de sala de aula?

GL2: Pelo que vi no estágio, precisamos conhecer essas teorias de ensino-aprendizagem para dar conta de resolver ou até entender situações de sala de aula, mas na hora que um fato acontece..., como vou saber qual teoria devo aplicar naquele momento? Então acho que se fosse proposto teoria dos Documentos associada a um estudo de caso, isso favoreceria o entendimento no que diz respeito ao binômio 'teoria x prática'.

GL3

(P) Primeiramente gostaria de agradecer seu consentimento em participar dessa pesquisa e de alguma maneira contribuir para o aprimoramento da disciplina de 'Práticas de Ensino da LI'

GL3: Nossa professora eu é que 'tô' me sentindo feliz de participar... Ai só de pensar em participar de uma pesquisa dessa... já fico nervoso.

(P)1. O que você está vendo na disciplina de Práticas de Ensino da LI, que contribui/ajuda no entendimento das propostas norteadoras dos Documentos Oficiais do Governo?

GL3: Ai... Acho que a questão da justificativa social do ensino da LI é super importante. Agente precisa primeiro entender o porquê de se ensinar essa língua, tem muito professor que nem sabe por que se ensina Inglês na escola, ou talvez por que ele aprendeu essa língua. E tem mais saber o porquê essa língua adquiriu tal posição nos leva a entender por que temos que de alguma maneira aprende-la.

(P)2. O que você sugere para modificações no Planejamento de Ensino da disciplina de Práticas de Ensino da Língua Inglesa, para que esta atenda às suas necessidades reais de sala de aula?

GL3: Acho essa disciplina importante para o entendimento do ensino da LI, mas falta tempo pra gente discutir alguns pressupostos dos Documentos, já que é nela que mais discutimos os Documentos, nós temos bastante dificuldade pra entender as

teorias por traz das propostas. Quem sabe isso não poderia ser diluído em outra disciplina, pra não ficar tão complicado quando agente chega nesse semestre!

GL4

(P) Primeiramente gostaria de agradecer seu consentimento em participar dessa pesquisa e de alguma maneira contribuir para o aprimoramento da disciplina de 'Práticas de Ensino da LI'

GL4: Imagina professora, eu que agradeço!

(P)1. O que você está vendo na disciplina de Práticas de Ensino da LI, que contribui/ajuda no entendimento das propostas norteadoras dos Documentos Oficiais do Governo?

GL4: Ah! Acho que a maneira como as teorias são discutidas, essas teorias são muito complicadas de se entender, acho que na hora que a senhora propõe pros grupos discutirem primeiro a proposta pra depois abrir pro grande grupo, a 'coisa' já foi esmiuçada pelos componentes do grupo e fica mais fácil de explanar.

(P)2. O que você sugere para modificações no Planejamento de Ensino da disciplina de Práticas de Ensino da Língua Inglesa, para que esta atenda às suas necessidades reais de sala de aula?

GL4: Ah... Precisa de mais tempo! Afinal são muitas teorias e propostas que são apresentadas pelos Documentos eh agente precisa conhecer bem 'elas', afinal nos concursos pra professor tudo que cai é o que ta nos Documentos e também pra gente poder usá-los na elaboração do TCC agente precisa conhecer o que tem por trás da teoria e, quando agente pega alguns livros de professor pra dar aula de eventual... o que mais tem é proposta do PCN, então agente precisa saber por que 'esse' PCN é tão importante.

GL5

(P) Primeiramente gostaria de agradecer seu consentimento em participar dessa pesquisa e de alguma maneira contribuir para o aprimoramento da disciplina de 'Práticas de Ensino da LI'

GL5: Eu que agradeço professora, é importante pra mim também!

(P)1. O que você está vendo na disciplina de Práticas de Ensino da LI, que contribui/ajuda no entendimento das propostas norteadoras dos Documentos Oficiais do Governo?

GL5: Ah... a parte de ensino-aprendizagem da LI voltada pra reflexão e discussão em grupo dos gêneros textuais, por que o PCN enfatiza o uso mas não é um trabalho que foi feito com agente no período escolar, por isso fica mais difícil assimilar o trabalho, mas acho que a maneira como a Proposta Curricular apresenta o trabalho colabora para o entendimento.

(P): Então você acha importante os momentos de reflexão e discussão em grupo?

GL5: Ah, claro. Parece que discutir em grupo facilita o entendimento, pena que não tem muito tempo pra discussão.

(P)2. O que você sugere para modificações no Planejamento de Ensino da disciplina de Práticas de Ensino da Língua Inglesa, para que esta atenda às suas necessidades reais de sala de aula?

GL5: Ah... Sem dúvida deixar mais tempo pras discussões dos Documentos, afinal eles trazem muito das discussões em torno do ensino-aprendizagem de uma LE e também da LM, parece que as teorias do ensino de línguas se dialogam.

1.2 Transcrição das entrevistas do professor-pesquisando

Pp 1

(P) Primeiramente gostaria de agradecer seu consentimento em participar dessa pesquisa e de alguma maneira adequar seu tempo reservado ao HTPC.

Pp1: Eu é que agradeço e espero poder contribuir para a pesquisa e vice-versa!

(P) 1. Você trabalha seguindo as orientações norteadoras dos Documentos Oficiais do Governo? De que maneira?

Pp1: Sim, mas agente tem bastante dificuldade de ter acesso aos referidos Documentos. Por exemplo, nas capacitações que são dadas pela Diretoria de Ensino, fala-se nos Documentos, mas parece que só citam o nome, ninguém pega o documento e esmiúça com agente. Faço meu trabalho pelo que entendo sobre os tais Documentos, mas não sigo à risca, até por que não são tão fáceis de entender...

(P) O que você caracteriza como 'não tão fácil de entender'?

Pp1: É tudo muito teórico, tem teoria que não tenho a menor idéia do que quer dizer, às vezes em capacitações é que nas discussões entendo um pouco, mas sempre tem que ter uma intervenção de quem está direcionando a capacitação... mas eu também sempre pergunto por que se não eles pensam que agente entende tudo

(P) 2. Entre as propostas norteadoras dos Documentos Oficiais do Governo, qual melhor se aplica à prática de sala de aula de LE?

Pp1: Agora com essa Proposta Curricular está mais fácil, ela é mais detalhada em como o trabalho deve ser desempenhado, ela vem passo a passo, e tem material disponível pra todo mundo e pra todas as disciplinas, o que sempre foi uma dificuldade para o professor de LE – material. Sinto muita firmeza de desenvolver o trabalho voltado para Gêneros Textuais seguindo as sugestões da Proposta Curricular, os Documentos anteriores eram muito teóricos, e parece que as teorias vinham realmente em forma de teoria, eu sentia uma grande dificuldade de entender, quando caía em concurso então... eu arriscava qualquer coisa.

(P) Você acredita que essa PC pode auxiliar o professor em questões teóricas, como estudar para prestar um concurso?

Pp1: Acho que sim... pelo menos ela toca numa questão teórica e discorre sobre o assunto, os outros Documentos já não... o PCN-EF eu acho que é um dos mais difíceis de entender, só uso mesmo quando é pra estudar pra concurso, por que se pensar em sala de aula de EF... parece que é de outro mundo

Pp 2

(P) Primeiramente gostaria de agradecer seu consentimento em participar dessa pesquisa e de alguma maneira adequar seu tempo reservado ao HTPC.

Pp2: Eu é que estou achando ótimo poder discutir sobre questões tão importantes para o aprimoramento do professor de LE.

(P) 1. Você trabalha seguindo as orientações norteadoras dos Documentos Oficiais do Governo? De que maneira?

Pp2: Trabalho, mas do meu jeito.

(P) O que você chama do seu jeito?

Pp2: O que eu conheço dos Documentos tipo PCN e PCN+ é o que eu vi na Faculdade, eu tive uma professora que sempre ressaltou a importância dos que diziam os Documentos, ela sempre usava o PCN como referência de algum trabalho e também como exemplos de aplicação em sala de aula, então fiquei com uma impressão boa com relação aos Documentos, porém sempre tive muita dificuldade em entender realmente o que eles queriam dizer, mas o que conheço ponho em prática. Por exemplo, a questão sociointerativa, o trabalho voltado para a pluralidade

sociocultural, agora a questão voltada para o Letramento, ou seja, a leitura em práticas sociais realmente ditas... Acho primordial o que diz respeito à formação de um aluno crítico, isso nos dias de hoje é fundamental, saber se posicionar e não aceitar de bico calado o que lhe impõem, é questão de sobrevivência, enfim tento trabalhar nessas direções, mas sinto grande dificuldade em atender à vontade, ou melhor, à falta de vontade dos alunos, parece que eles não to ali por que tão a fim de aprender... Mas tão ali por que não tem pra onde ir, ou apenas pra comer, parece até que é pra encontrar a 'turma'. Quando você propõe uma reflexão, uma elaboração de texto ou de alguma coisa do tipo peça de teatro em cima da Literatura Inglesa... Nossa parece uma tortura, daí fico pensando que esse não é meu papel.

(P) Mas não seria a maneira como é proposto?

Pp2: É pode ser..., mas vou com boa intenção e saio da sala frustrada, daí dá um desânimo e fico sem vontade de tentar de novo.

(P) 2. Entre as propostas norteadoras dos Documentos Oficiais do Governo, qual melhor se aplica à prática de sala de aula de LE?

Pp2: O PCN+ traz um direcionamento para o trabalho com o Ensino Médio muito bom, mas às vezes fico meio sem saber como chegar lá..., não sei muito bem de onde partir e pra onde vou, mas acho que ele tem proposta para serem atingidas que realmente dão condição aos alunos de pensar e agir. Já a Proposta Curricular traz um conteúdo bem detalhado, mas não concordo com a adequação às séries como é proposto. Sinto que os alunos não estão nunca no nível inicial, eles estão muito distante do ponto de partida, daí sempre tenho que trabalhar conceitos anterior ao ponto de partida, daí não acho que retrata muito a realidade de nossos alunos, mas é um material muito rico e bem detalhado..., parece material de escola particular.

(P) Você trabalha em escola particular?

Pp2: Trabalho, se não, não dá, né! O material do Colégio X²⁹ que é assim tem tudo detalhado, sei de onde vou partir e onde é pra chegar..., isso fica fácil até pro aluno saber por que ele ta fazendo tal atividade..., o que ta sendo desenvolvido... é acho que é isso saber quais as competências e habilidades estão sendo trabalhadas e desenvolvidas, a PC direciona bem isso

²⁹ A professora pesquisadora descaracterizou o nome do colégio citado.

Pp3

(P) Primeiramente gostaria de agradecer seu consentimento em participar dessa pesquisa e de alguma maneira adequar seu tempo reservado ao HTPC.

Pp3: Eu é que agradeço em poder participar e colaborar.

(P) 1. Você trabalha seguindo as orientações norteadoras dos Documentos Oficiais do Governo? De que maneira?

Pp3: Ah... trabalho, acho que agora com a Proposta Curricular de 2008, dá pra dizer com mais ênfase que trabalho, por que agente segue ali na risca, antes acho que nem tanto, os Documentos são importantes mas tem coisa que não imagino pondo em prática numa sala de 30/40 alunos, como por exemplo 'dar voz ao aluno', tem hora que isso é impossível, mas eu tento envolvê-los em discussão, até por que tem determinados temas que é necessário.

(P) 2. Entre as propostas norteadoras dos Documentos Oficiais do Governo, qual melhor se aplica à prática de sala de aula de LE?

Pp3: Como eu havia dito 'dar voz e vez ao aluno' (não sei de que Documento é), mas acho isso importante, a questão de formar um aluno crítico é muito importante eh... acho importante também a questão sóciointeracionista, precisamos provocar o aprendizado de maneira interacionista, afinal um pode ajudar o outro. E agora com a Proposta Curricular agente tá tendo mais acesso às questões teóricas propostas pelos Documentos anteriores também.

Autorizo cópia total ou parcial desta obra, apenas para fins de estudo e pesquisa, sendo expressamente vedado qualquer tipo de reprodução para fins comerciais sem prévia autorização específica do autor.

Aciene Ribeiro Feitoza da Silva

Taubaté, setembro de 2009.