

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
E LITERÁRIOS EM INGLÊS

MARLENE DE ALMEIDA AUGUSTO DE SOUZA

INVESTIGANDO AS QUESTÕES GLOBAIS E LOCAIS DE
DOIS CURSOS DE LETRAS-INGLÊS

SÃO PAULO
2011

MARLENE DE ALMEIDA AUGUSTO DE SOUZA

INVESTIGANDO AS QUESTÕES GLOBAIS E LOCAIS DE
DOIS CURSOS DE LETRAS-INGLÊS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Walkyria Monte Mór

SÃO PAULO
2011

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Luzia (*in memoriam*) pela torcida e pelo aconchego.

AGRADECIMENTOS

À Prof Dra Walkyria Monte Mór que me guiou na construção desta pesquisa a partir do meu lócus de enunciação, e respondeu minhas perguntas com outras perguntas, me permitindo ampliar e (re)construir os sentidos que envolvem a educação.

Aos professores em formação, participantes desta pesquisa, que, com suas vozes, me permitiram olhar para a educação sob diferentes perspectivas.

Aos coordenadores das instituições, foco desta pesquisa, Prof Dr Valdir Luis Lopes e Prof Dra Alaíde Aparecida dos Santos Fernandes pelo apoio dado nas minhas ausências para participar de eventos.

À agência *Graduate Students Exchange Program* do governo canadense pela bolsa sanduíche e ao *Centre for Globalization and Cultural Studies*, coordenado pela Prof Diana Brydon, onde pude realizar minhas pesquisas para o doutorado.

À Prof Diana Brydon por ter aberto as portas de outros locais, oportunidade para eu experimentar outras lentes.

A Bill Brydon por ter me apoiado resolvendo as questões burocráticas que envolveram a bolsa de estudos para o programa de intercâmbio de estudantes de pós-graduação Brasil-Canadá, e assim tive mais tempo para me dedicar às pesquisas.

Ao meu pai, Wilson, às minhas irmãs, Margareth e Mônica, e aos meus sobrinhos, Monique e André, pela compreensão, atenção e pelo carinho nos meus momentos de ansiedade e indecisão.

EPÍGRAFE

Eu só sou responsável pelo que eu falo,
não pelo o que você entende.
(Autor desconhecido)

RESUMO

Muitos pesquisadores têm discutido os impactos da globalização (HALL 2006, SUÁREZ-OROZCO E QIN-HILLIARD 2004; MANSILLA E GARDNER 2007; SÜSSMUTH 2007; HUGONNIER 2007) e das novas tecnologias da informação e da comunicação (LANKSHEAR, KNOBEL 2003; SNYDER 2002; KELLNER 2002; CASTELLS 1999) nos diferentes aspectos das sociedades – político, econômico, social, cultural e educacional. Segundo esses autores, a globalização reflete no jeito de pensar, de se comportar, e de viver das pessoas. No entanto, é importante destacar também que essas interferências acontecem, mas não provocam uma homogeneização, já que cada grupo assimilará as informações de acordo com suas características histórico-político-ideológico-culturais locais (BHABHA 1994, 1998, 2007; CANAGARAJAH 2005; PENNYCOOK 2007, 2010). Diante dessas questões, o objetivo desta tese é investigar a organização e a proposta dos cursos de Letras-Ingês de duas Instituições Particulares de Ensino Superior para identificar a adequação desses cursos à formação de professores que possam atuar nessas novas sociedades globalizadas, multiculturais, influenciadas pelas novas tecnologias da informação. Ao mesmo tempo, tive como proposta reconhecer nessas instituições as realidades locais, culturais, ideológicas das comunidades desses professores em formação. Esta pesquisa envolveu a professora-pesquisadora e os professores em formação que frequentam o Curso de Letras de duas Instituições Particulares de Ensino Superior localizadas em cidades próximas a São Paulo. Os procedimentos de coleta de dados incluíram a análise de documentos – Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras; Planos de Curso e Planos de Ensino de Língua Inglesa de ambas as instituições –; observação-participante; atividades reflexivas. A partir da análise dos dados constatei que a estrutura dos cursos de Letras e das disciplinas de Língua Inglesa de ambas as instituições está organizada com base em pressupostos parecidos com os dos professores em formação participantes desta pesquisa. Tal proposta pode não criar oportunidades para que os professores em formação ampliem e/ou (re)construam os sentidos relacionados às questões globais e locais; à cultura; à língua; à formação de professores; ao papel da escola, do aluno, do professor.

Palavras-chave: global; local; formação de professores; multiletramentos críticos; construção de sentido

ABSTRACT

Some researchers have been discussing the impacts of globalization (HALL 2006, SUÁREZ-OROZCO E QIN-HILLIARD 2004; MANSILLA E GARDNER 2007; SÜSSMUTH 2007; HUGONNIER 2007) and the new information and communication technologies (LANKSHEAR, KNOBEL 2003; SNYDER 2002; KELLNER 2002; CASTELLS 1999) in different aspects of societies – political, economical, social, cultural and educational. According to these authors, globalization reflects the way people think, behave and live. However, it is also important to emphasize that such impacts affect groups, but do not cause homogenization, since each group assimilates the information according to its local historical-political-ideological-cultural characteristics (BHABHA 1994, 1998, 2007; CANAGARAJAH 2005; PENNYCOOK 2007, 2010). Considering these discussions, the aim of this research is to investigate two Private Institutions of Higher Education in São Paulo to investigate if the Undergraduation course there can prepare the future teachers to act in these new globalized, multicultural societies, influenced by the new information technologies. Besides that, my proposal is to recognize the local, cultural and ideological realities of the communities of the future teachers in the investigated institutions. This research involved the teacher-researcher and the investigated future teachers. The procedures for data collection included document analysis – Curriculum Guidelines for Language Courses; the Course Plans and Teaching Plans of English of both colleges –; participant-observation; reflective activities. Considering these analysis, I got to the conclusion that the structure of the Language Courses and of the English disciplines of both colleges is organized based on some assumptions that are similar to the future teachers' assumptions who took part in this investigation. Such a proposal might not create opportunities for the future teachers to extend and/or (re)build the meanings related to global and local aspects; culture; language; teacher education; the role of school, student and teacher.

Key words: global; local; teacher education; critical multiliteracies; meaning making

QUADROS

Quadro 1:	Dados sobre as cidades onde as IES estão localizadas	09
Quadro 2:	Dados sobre os professores em formação	11
Quadro 3:	Síntese da investigação	22
Quadro 4:	Possibilidade de Mercado de Trabalho	37
Quadro 5:	Grade Curricular Instituições A e B	41
Quadro 6:	Síntese dos conteúdos de Língua Inglesa Instituições A e B	70
Gráfico 1:	Grade Curricular do Curso de Letras-Inglês – Instituições A e B	42

SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmicas Científico Culturais
AR	Atividades Reflexivas
DCCL	Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras
EF	Ensino Fundamental
EFI	Ensino Fundamental I
EFII	Ensino Fundamental II (de 5 ^a a 8 ^a séries)
EM	Ensino Médio
Ent	Entrevista
IES	Instituições de Ensino Superior
NC	Notas de Campo da professora pesquisadora
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OCEM-LE	Orientações Curriculares do Ensino Médio – Língua Estrangeira
PCN-LE	Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira

ANEXOS

Anexo 1:	Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras	129
Anexo 2:	Plano de Curso da Instituição A	132
Anexo 3:	Plano de Curso da Instituição B	133
Anexo 4:	Planos de Ensino de Língua Inglesa da Instituição A	134
Anexo 5:	Planos de Ensino de Língua Inglesa da Instituição B	140
Anexo 6:	Quadro – Ementas dos Planos de Ensino de Língua Inglesa das Instituições A e B.....	146
Anexo 7:	Quadro – Objetivos dos Planos de Ensino de Língua Inglesa das Instituições A e B..	147
Anexo 8:	Quadro – Conteúdos dos Planos de Ensino de Língua Inglesa das Instituições A e B.	148
Anexo 9:	Texto – <i>How is critical literacy different from other forms of reading?</i>	149
Anexo 10:	Atividades referentes ao texto – <i>How is critical literacy different from other forms of reading?</i>	150

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
As Instituições A e B e o Perfil dos Professores em Formação.....	08
Perfil da Professora-Pesquisadora	11
Objetivos, Premissas e Perguntas de Pesquisa	14
Metodologia de Pesquisa.....	15
CAPÍTULO 1: OS DOCUMENTOS E AS PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESÁ	23
1.1. As DCCLS e os Planos de Curso	23
1.1.1. Sobre os Objetivos	25
1.1.1.1. Sobre os Objetivos – Competência Pluri e Intercultural	27
1.1.1.2. Sobre os Objetivos – Conhecimento teórico-linguístico	32
1.1.1.3. Sobre os Objetivos – Formação de Professores	34
1.1.2. Sobre o Campo de Atuação.....	36
1.2. A Grade Curricular	40
1.2.1. Sobre as Disciplinas – Línguas.....	43
1.2.2. Sobre as Disciplinas – Literaturas.....	46
1.2.3. Sobre as Disciplinas – Formação de Professores	49
1.2.4. Sobre a Pesquisa Científica	55
CAPÍTULO 2: AS PROPOSTAS DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	57
2.1. Sobre as Propostas das DCCLs	57

2.2.	Sobre as Propostas dos Planos de Ensino de Língua Inglesa das Instituições A e B.....	61
2.2.1.	Quanto aos Aspectos Linguísticos – nas Ementas, nos Objetivos e nos Conteúdos	62
2.2.1.1.	Os Aspectos Linguísticos e as Ementas	62
2.2.1.2.	Os Aspectos Linguísticos e os Objetivos	66
2.2.1.3.	Os Aspectos Linguísticos e os Conteúdos	68
2.2.2.	Quanto às Funções Comunicativas e aos Gêneros – nas Ementas, nos Objetivos e nos Conteúdos	71
2.2.2.1.	As Funções Comunicativas, os Gêneros e as Ementas	71
2.2.2.2.	As Funções Comunicativas, os Gêneros e os Objetivos	73
2.2.2.3.	As Funções Comunicativas, os Gêneros e os Conteúdos	76
2.2.3.	Quanto à Formação de Professores – nas Ementas, nos Objetivos e nos Conteúdos	79
2.2.3.1.	A Formação de Professores e as Ementas	79
2.2.3.2.	A Formação de Professores e os Objetivos	81
2.2.3.3.	A Formação de Professores e os Conteúdos	83
CAPÍTULO 3:	OS OLHARES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO QUANTO ÀS PROPOSTAS DOS CURSOS DE LETRAS-INGLÊS INVESTIGADOS	86
3.1.	O Olhar dos professores em formação sobre os objetivos	88
3.2.	O Olhar dos professores em formação sobre os conteúdos	94
3.2.1.	O olhar dos professores em formação sobre os conteúdos e a voz da instituição	94
3.2.2.	O olhar dos professores em formação sobre os conteúdos e os aspectos linguísticos	102
3.3.	O Olhar dos professores em formação sobre o processo de ensino-aprendizagem	107
3.4.	O Olhar dos professores em formação sobre a Formação de Professores	111
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	BIBLIOGRAFIA	117
	ANEXOS	129

INTRODUÇÃO

Segundo Hall (2006), Suárez-Orozco e Qin-Hilliard (2004); Mansilla e Gardner (2007); Süssmuth (2007); Hugonnier (2007), desde os anos 70, estamos vivendo um tipo de globalização em escala maior do que aconteceu anteriormente, considerando-se que esta é identificada desde décadas anteriores. A globalização de agora está afetando e modificando as sociedades tanto nos aspectos político, econômico, cultural e educacional, quanto nos conceitos de tempo e espaço (há uma sensação de que o mundo é menor e as distâncias mais curtas). Além disso, como os países estão conectados política e economicamente, os signos, símbolos e a língua de um grupo são afetados, o que reflete no jeito de pensar, comportar, viver das pessoas.

No intuito de investigar a percepção desse fenômeno por professores em formação foi realizada uma pesquisa com esse enfoque. Quando interrogados, os professores em formação da área de Letras demonstram entender, pelo menos teoricamente, de que a globalização reflete não apenas na economia e política de um país, mas também na cultura e na educação – *“A globalização está diretamente ligada à educação, pois é o que comanda o meio social atualmente”*¹.

Autores como Gee (2004) alertam para o fato de que em uma nova economia global de alta tecnologia, as pessoas estão aprendendo de forma diferente com diferentes objetivos, e as escolas e os professores devem se adaptar a esta nova realidade. De acordo com este autor as pessoas precisam ser capazes de organizar e reorganizar suas habilidades, conquistas e experiências anteriores para se adaptarem às novas oportunidades, é o que ele chama de *“shape-shifting portfolio people”*. Ou seja, essas mudanças globais exigem que as pessoas desenvolvam novas habilidades, adquiram novas experiências e novos conhecimentos, o que significa desenvolver não apenas os conhecimentos e as habilidades necessários para a atuação nos novos tipos de trabalho.

Mansilla e Gardner (op.cit.) apresentam ser a consciência global uma das habilidades a ser desenvolvida atualmente. Para esses autores, os alunos precisam entender o mundo e a si mesmos em relação a este mundo; eles precisam saber como estão ligados ao planeta e às outras pessoas, têm que se perceber como atores globais, cidadãos engajados, produtivos e críticos. Desenvolver nos alunos essa *consciência global*, portanto, torna-se um objetivo importante porque permite a eles se perceberem em relação às outras pessoas e às questões além dos níveis pessoal, familiar, local, cultural, nacional, regional, e global. Além disso, a

¹ Depoimento de uma aluna do 1º ano do curso de Letras de uma Faculdade Particular da Grande São Paulo quando questionada sobre a relação *globalização e educação*.

consciência global permite identificar as dimensões das experiências; refletir sobre as possíveis tensões, questões, e oportunidades; e permite definir as identidades como membros de complexas esferas globais no nível político, social, econômico, e ambiental. Ou, como afirma Suárez-Orozco (2007 p. 19), é importante educar ‘*a criança como um todo para o mundo como um todo*’² para que ela possa decidir de que forma participa/participará do grupo a que pertence/pertencerá.

Dentre as habilidades necessárias para estas novas sociedades globais, a maioria dos autores menciona aquelas referentes à interculturalidade/multiculturalismo e à revolução tecnológica.

No que diz respeito à interculturalidade ou ao multiculturalismo, algumas questões merecem ser mencionadas. Suárez-Orozco e Sattin (ibid.); e Hugonnier (ibid.) sugerem que as escolas desenvolvam um trabalho colaborativo e interdisciplinar, para permitir que os alunos analisem um problema a partir de diferentes pontos de vista, não importando a língua ou a cultura, isso porque eles interagirão com pessoas pertencentes a diferentes raças, religiões, classes sociais.

Os comentários de futuros professores dizendo que discutir sobre cultura na escola significa “*respeito mútuo e não esquecer da sua história*”³ refletem e reproduzem os discursos e as práticas em sala de aula que, normalmente, também indicam uma preocupação em respeitar, tolerar a cultura do outro. No entanto, como afirmam estudiosos da área, só a tolerância não garante a verdade das minorias; dessa forma, essas culturas não têm consentimento para se manifestarem, isso porque, nesse caso, exclui-se o ‘diferente’, as diferenças são deixadas de lado, numa tentativa de se buscar a unidade. Segundo Bhabha (2008), para se chegar a uma sociedade justa, mais importante que aceitar, respeitar ou tolerar, seria reconhecer o outro, reconhecer que há diferenças de experiências, de pontos de vistas.

Além das questões sobre globalização e multiculturalismo, há que se considerar também que, atualmente, algumas das principais mudanças no mundo são resultantes do impacto da revolução da informação (LANKSHEAR, KNOBEL 2003; SNYDER 2002; KELLNER 2002; CASTELLS 1999). Se antes a base do mundo físico eram os átomos na qual todos os conceitos e procedimentos, estruturas e hipóteses se sustentavam, agora vivemos no mundo digital, ou seja, no mundo dos bits. Por esse motivo, “ver” o mundo de outra maneira representa um novo aprendizado, já que os bits nos levam a mudar o jeito de

² Todas as citações em português de textos em inglês apresentadas nesta tese foram traduzidas pela pesquisadora

³ Depoimento de uma aluna do 1º ano do curso de Letras de uma Faculdade Particular da Grande São Paulo quando questionada sobre a relação *cultura e educação*.

olhar para as coisas. Tais fatores interferem em vários âmbitos da sociedade: (a) há uma mudança nas visões de mundo, nas práticas sociais e culturais, nas subjetividades, (b) há o estabelecimento de novas formas de organizar as atividades humanas no campo econômico, cultural, político e social; (c) surgem novos tipos de relacionamentos, novos tipos de experiências e conceitos de espaço e tempo. E cada pessoa entenderá tais mudanças diferentemente, a partir de diferentes perspectivas, salientam ainda Lankshear e Knobel (op.cit.).

Além disso, esses autores também enfatizam (id. p.66): “*Somos testemunhas de uma ruptura no conceito de espaço, o que não significa a substituição de um espaço por outro*”. Ou seja, vivemos em uma época em que o ciberespaço é um novo espaço que coexiste com o espaço físico, apesar disso, os valores do mundo físico não podem simplesmente ser transferidos para o ciberespaço, o que restringiria toda a sua potencialidade. As novas tecnologias da informação e o novo paradigma da informação e do ciberespaço lançam um novo desafio quando entendemos que o mundo de hoje é diferente. É preciso reconsiderar as questões já comuns e até mesmo as novas questões que surgem com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante NTIC).

Snyder (ibid.) afirma que o jeito de viver (comunidades, educação, família, arte, entretenimento) foi afetado pelo desenvolvimento das NTIC. Há novas formas de conhecimento, de informação, de imagens associadas ao uso das tecnologias:

As novas tecnologias estão presentes em todos os âmbitos da vida, apesar de se apresentarem de forma desigual em diferentes partes do mundo. Elas têm alterado as formas de comunicação do dia a dia e estão se tornando tão fundamental para a sociedade que a maioria das áreas das práticas sociais é afetada pela revolução da informação. (SNYDER op.cit., p.4)

Ou seja, com as NTIC temos uma nova ordem de comunicação – com novos tipos de textos, novas práticas de linguagem, novas formações sociais – além de uma nova ordem política, uma nova ordem de trabalho, cujas características ajudam a definir o modo de viver, as identidades das pessoas na atualidade.

Todas essas mudanças exigem o desenvolvimento de novas habilidades, de novos conhecimentos, e a escola tem um papel importante nesse sentido. Se antes bastava o domínio de técnicas para leitura e escrita de textos tipográficos organizados da esquerda para a direita e de cima para baixo, em que era adotada a língua oficial, padrão, nacional, como se as sociedades fossem monolíngues e monoculturais, conforme salientam Cope e Kalantzis (1999), o uso das novas tecnologias digitais pressupõe o domínio de outras técnicas e

habilidades. Isso quer dizer que, para entender e participar do desenvolvimento e da transformação das culturas da sociedade da informação, as pessoas precisarão dominar mais do que as ferramentas da era tipográfica (LANKSHEAR 1999, CASTELLS *ibid.*). Por esse motivo, a educação que ainda está na época da indústria baseada na impressão é convidada a re-organizar suas práticas pedagógicas, já que os alunos estão expostos a complexas formas de letramento fora dos limites da escola (SNYDER *ibid.*), ou como dizem Lankshear e Knobel (*ibid.*, p.58):

[...] para que se tire o máximo de proveito dos novos tipos de espaços, e para que o potencial humano também seja otimizado através da participação nesses novos espaços, é importante que adotemos atitudes que sejam adequadas a estas áreas.

Consequentemente, a atual revolução tecnológica lança novos desafios e amplia os objetivos da educação exigindo que a escola repense algumas questões, tais como: currículo, pedagogia, letramentos, práticas, objetivos, papel do professor, as relações professor-aluno, a instrução da sala de aula, avaliação e notas, o valor e as limitações dos livros, as multimídias e outros recursos pedagógicos, já que a nova economia, cultura e política global exigem que os cidadãos sejam mais informados, mais ativos e participativos (KELLNER *ibid.*, EDWARDS, USHER 2008). Ou nas palavras de Kellner (*ibid.*, p.155): *“Mais do que nunca, precisamos refletir filosoficamente quanto aos objetivos da educação, quanto ao que estamos fazendo e tentando alcançar com as nossas práticas e instituições educacionais.”*

Com as NTIC, as novas práticas de comunicação e as novas redes sociais, surgem também os novos paradigmas da educação e do aprendizado, requisitando que os paradigmas sobre os quais o ensino estava apoiado sejam repensados. O conhecimento está sendo construído diferentemente da forma como era construído nos momentos epistemológicos anteriores – o da escrita e o da imagem/TV. Os impactos na forma como as pessoas veem o mundo, vivem e sentem estão sendo resignificados, levando a uma revisão nos paradigmas da educação (NEW LONDON GROUP 1996, LEMKE 2007, GEE *ibid.*).

Além das discussões sobre globalização, multiculturalismo; e revolução tecnológica, há também pesquisas no exterior (BHABHA 1994, 1998, 2003; CANAGARAJAH 2005; PENNYCOOK 2007, 2010) e no Brasil (MENEZES DE SOUZA e ANDREOTTI 2008; MENEZES DE SOUZA e MONTE MÓR, 2006; JORDÃO 2008; FESTINO 2008; TAKAKI 2008) indicando a importância de se identificar as necessidades e os interesses das pessoas localmente, as quais considerem o contexto social, histórico, cultural e ideológico de cada

grupo. Segundo Canagarajah (2005), esse olhar é importante por alguns motivos: (a) o local pode ser silenciado, distorcido, ou reproduzido pelo global; (b) o ‘empoderamento’ do local é levado em conta; (c) o local negocia, modifica e absorve o global de acordo com suas próprias características.

A partir dessas asserções, considero a necessidade de discutir sobre os novos desafios a que a educação de um modo geral e, mais especificamente, os cursos de formação de professores de inglês estão sendo submetidos. Entendo que esses desafios seriam da competência das escolas e dos professores da educação básica, assim como de outras instituições que direta ou indiretamente promovem a educação, visando preparar os alunos para atuarem neste novo mundo globalizado, nestas novas sociedades da informação. No entanto, compreendo também que as mudanças na educação básica dependem fundamentalmente, no caso dos professores que já estão em sala de aula, de cursos de capacitação de professores em que é oferecida a eles a oportunidade de se atualizarem quanto às novas pesquisas voltadas para a educação e de refletirem sobre suas próprias práticas pedagógicas e sobre seus papéis na formação de seus alunos. No caso dos futuros professores, entendo ser necessário haver um constante repensar na estrutura e no currículo dos cursos de formação a partir das necessidades geradas pelas novas sociedades, bem como das características locais.

Muitos são os pesquisadores que têm se dedicado a estudos sobre a formação de professores. Almeida Filho (1993, 1999, 2006) tem discutido sobre as competências a serem desenvolvidas nos futuros professores de línguas e ele fala sobre cinco delas: (a) linguístico-comunicativa; (b) implícita (crenças e experiências vivenciadas pelo professor); (c) teórica; (d) aplicada (a que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente, permitindo-lhe explicar porque ensina da maneira como ensina) e a (e) profissional. Tal discussão se mostra relevante, tendo em vista que até então havia uma grande ênfase no desenvolvimento linguístico do professor, desconsiderando-se, ou pouco se referindo, as outras competências também necessárias.

Dentre os focos de pesquisa de Gimenez, alguns estão voltados para as questões de reflexão e globalização. Gimenez; Arruda; Luvizari (2004) apresentam alguns dos conceitos de reflexão na formação de professores, tendo em vista que, a partir dessa perspectiva, os professores deixam de ser vistos apenas como alguém que implementa técnicas de ensino, e passa a ser visto como um profissional que também reflete sobre sua prática pedagógica. Almeida e Gimenez (2010) discutem sobre a importância da reflexão na avaliação e escolha crítica de materiais didáticos, principalmente por causa das inovações tecnológicas que

exigem cidadãos capazes de se inserir nesse novo ‘mundo tecnologizado e multiletrado’. A preocupação das autoras é que os professores, a partir de uma análise crítica, adéquem as situações artificiais de aprendizagem presentes nos livros didáticos ao contexto sócio-histórico do aluno. Ao discutir sobre formação de professor e atualidade Gimenez (2004) também faz referência à reflexão do ponto de vista da preparação do professor para uma ‘atitude investigativa’ de modo que ele tenha ‘autonomia intelectual’.

Além desses pesquisadores, há também alguns exemplos de dissertações e teses recentemente defendidas na área de formação de professores de LE em universidades brasileiras. Estas contribuem para entender como as discussões teóricas conduzidas em outros países podem ser (re)significadas considerando-se os contextos locais, além de serem fontes para a identificação das realidades e necessidades brasileiras. Dentre os temas abordados, destaco aqui os seguintes: crenças e discursos nos cursos de formação de professores; o papel do estágio supervisionado nesses cursos; reflexão e formação de professores; o papel das novas tecnologias e a formação de professores. Comento abaixo algumas das constatações a que estes pesquisadores chegaram em suas dissertações e teses agrupando-as de acordo com os temas.

No que diz respeito ao primeiro tema, alguns pesquisadores fizeram levantamentos e analisaram as crenças e os discursos nos cursos de formação de professores. Daniel (2009) em sua tese investigou o processo de interação entre a teoria e a prática no curso de formação de professores de língua inglesa de uma universidade privada localizada no interior do estado de São Paulo. Kaneoya (2005) discutiu em sua tese a necessidade de se adotar uma educação teórico-prática coerente e adequada aos novos tempos e contextos. Silva (2005), a partir da sua pesquisa de mestrado, fez o levantamento das crenças que os alunos ingressantes no curso de Letras de uma universidade pública trazem e que podem influenciar a prática pedagógica deste futuro professor. No caso do trabalho de Luz (2006), ele identificou que os alunos de Letras possuem crenças que revelam uma visão mais tradicional da escrita em Inglês como língua estrangeira e seu ensino. Ou seja, para eles, escrever em Inglês é um ato mecânico e está ligado à correspondência entre a grafia e a pronúncia das palavras cabendo ao professor o papel central no processo de ensino-aprendizagem de escrita. Costa (2008), em seu trabalho, identificou as materializações linguísticas e discursivas que sugerem a permanência de ideais modernistas no discurso analisado, e explora seus efeitos para a formação de professores de inglês. Chegou à conclusão de que os efeitos de sentido, destacados no discurso, revelam um adiamento constante da formação de professores de inglês, sugerindo que o conceito de

contingência, de incerteza seja incluído no currículo de cursos de formação de professores para que eles estejam preparados para agir sobre ela.

Há também pesquisas que discutem o papel do estágio supervisionado nesses cursos, como a dissertação de Rosenberg (2008) que, a partir da sua pesquisa, identificou que a burocracia interfere na construção de identidade, na formação e preparação do professor. Por esse motivo, ele considera a necessidade de se adotar uma orientação de abordagem sociológica, etnográfica e dialética para que as atividades de estágio promovam uma formação inovadora de professor para um mundo moderno e em constante mudança.

Em sua tese de doutorado, Abreu e Lima (2007) discute as questões voltadas para a reflexão e a formação de professores. Ela concluiu que há uma compatibilidade do eixo temático com o paradigma reflexivista de formação de professores que, aliado à abordagem comunicativa, permite o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativa, as inteligências intra e interpessoais.

No que diz respeito a pesquisas que buscam entender o papel das novas tecnologias e a formação de professores, há trabalhos como o de Carvalho (2005) que, após a introdução da internet no ensino de inglês em um curso de formação de professores, constatou as seguintes mudanças: no padrão de interação dos alunos; mais interesse pela aprendizagem; melhora na auto-estima do professor; mudanças no papel do professor, que passou a ser mediador, e do aluno, que passou a agir com mais autonomia.

No caso desta tese, investigar os cursos, as realidades, as perspectivas dos professores em formação faz parte de um processo de reflexão filosófica em que busco obter um quadro descritivo e analítico do projeto educacional que norteia a organização dos cursos que são foco desta pesquisa, dos objetivos presentes em suas propostas e nas análises desses objetivos, de forma a depreender o tipo de professor que será formado com base nestas propostas. A ideia subjacente a esta análise leva em conta uma asserção de Severino (1994, p.39)

O profissional da educação não poderá entender sua tarefa e nem realizá-la, dando sua contribuição histórica ao desenvolvimento do projeto de sua sociedade, se não tiver por base uma visão da totalidade do humano.

A reflexão desse autor aponta a relevância do estudo aqui realizado: no caso, a totalidade do humano é compreendida na relação entre a proposta objetiva dos referidos cursos (desenhos dos cursos e seus objetivos) e as questões subjetivas nele presentes, ou seja, visão de sociedade, de cidadão, de formação de professor, de educação, da função da língua estrangeira na formação de alunos-cidadãos.

A pesquisa realizada contou com duas Instituições de Ensino Superior (doravante IES), professores em formação da área de letras e a professora-pesquisadora. A seguir descrevo as comunidades investigadas, bem como os participantes da pesquisa.

As Instituições A e B e o Perfil dos Professores em Formação

Apresento, neste momento, algumas informações sobre as duas IES que são foco desta pesquisa, que denomino A e B com vistas a preservar suas identidades (vide Quadro 1: Dados sobre as cidades onde as IES estão localizadas), bem como sobre os professores em formação do 6º semestre cujos depoimentos serão aqui analisados.

O critério para escolha de tais IES e turmas do 6º semestre está relacionado ao fato de a pesquisadora ser professora em ambas, o que facilita a autorização de acesso a documentos, tais como planos de curso e de ensino, e a aplicação de atividades durante as aulas e realização de entrevistas com os professores em formação.

A **Instituição A** está localizada em uma cidade⁴ a 65 km de São Paulo, com uma população de aproximadamente 128.000 habitantes. Essa cidade é considerada uma estância hidromineral o que lhe garante uma verba maior por parte do Estado de São Paulo para a promoção do turismo regional. O principal ponto turístico da cidade é uma pedra localizada a 1.450 metros acima do nível do mar, o que atrai pessoas interessadas em turismo de aventura e esportes radicais – asa delta, para-glíder, escalada, rappel, tracking, trilhas, arborismo, motocross, bicicross, enduro a pé e balonismo. Os turistas são também atraídos para a cidade principalmente no final de agosto e início de setembro para uma festa de flores e frutas durante a qual há apresentações de grupos folclóricos de diversos países, principalmente da colônia japonesa, uma praça de alimentação que oferece culinária diversificada e exposição e venda de flores e frutas produzidas na região. No que diz respeito aos dados econômicos, sociais e educacionais da cidade, destaco as seguintes informações: o Produto Interno Bruto é de R\$2.198.384,00 e a renda per capita em salários mínimos é de 2,94; a taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais é de 8%.

A **Instituição B** está localizada em um município a 22 km de São Paulo. A população da cidade é de aproximadamente 372.000 habitantes. No que diz respeito aos dados econômicos, sociais e educacionais da cidade, destaco as seguintes informações: o PIB é de R\$2.672.670,00 e a renda per capita em salários mínimos é de 1,82; a taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais é de 6,27%.

⁴ Informações obtidas no site da Wikipédia (<http://pt.wikipedia.org>), nos sites oficiais das prefeituras das cidades, no site do IBGE (<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>) e no site da SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (<http://www.seade.gov.br/produutos/perfil/perfil.php>)

Quadro 1: Dados sobre as cidades onde as IES estão localizadas

	CIDADE – INSTITUIÇÃO A	CIDADE – INSTITUIÇÃO B
Distância de São Paulo	65km	22km
População	128.000	372.000
PIB	R\$2.198.384,00	R\$2.672.670,00
Renda per capita em salários mínimos	2,94	1,82
Taxa de analfabetismo	8%	6,27%

A Instituição A, reorganizada desde 1999, oferece atualmente quinze cursos de ensino superior, sendo que o curso de Letras é oferecido desde 2004. A turma que faz parte desta pesquisa, composta por vinte e dois alunos, entrou em 2007, sendo, portanto, a quarta turma tendo concluído o curso no final de 2009. Já a Instituição B, que está em funcionamento desde 2006, foi vendida para outra instituição no segundo semestre de 2008. Atualmente oferece três cursos de ensino superior, incluindo o curso de Letras. A turma que faz parte desta pesquisa é composta por treze professores em formação, sendo que nove deles estão no 6º semestre e entraram na instituição em 2007; e os outros quatro estão no 4º semestre e entraram em 2008. Nessa estrutura, um grupo concluiu o curso no final de 2009 e o outro, no final do ano de 2010.

Apresento agora informações sobre os participantes desta pesquisa – os professores em formação – com relação à quantidade por grupo investigado, sexo, faixa etária, atuação profissional no magistério ou não (vide Quadro 2: Dados sobre os professores em formação). Entendo que esses dados possam servir como explicação para eles adotarem determinadas perspectivas que serão apresentadas ao longo deste trabalho.

Apesar de haver vinte alunos matriculados na **Instituição A**, nas aulas de Inglês há dezessete alunos que frequentam regularmente – cinco homens e doze mulheres. Isso acontece porque a instituição oferece aos alunos a oportunidade de realizar uma prova de proficiência. Essa prova, elaborada pelos próprios professores da disciplina, avalia os alunos quanto ao conhecimento dos conteúdos que serão trabalhados durante aquele semestre. A prova apresenta exercícios de vocabulário, de sintaxe, de interpretação e produção de texto. Para serem dispensados, os alunos precisam obter nota igual ou superior a 7,00. No caso da turma dessa pesquisa, dos cinco alunos dispensados, duas delas, que são irmãs, são chamadas pelos colegas de ‘as americanas’, já que moraram nos Estados Unidos durante alguns anos. O terceiro aluno participou de um programa de intercâmbio e também morou nos Estados Unidos durante um ano. A outra aluna, já formada em pedagogia, é professora de inglês, tanto

no Ensino Fundamental II (de 5ª a 8ª séries) e Ensino Médio (doravante EFII e EM, respectivamente), de uma escola particular. O quinto aluno adquiriu conhecimento de inglês frequentando cursos particulares de línguas.

Nesse grupo de dezessete alunos, há dez com idade que varia entre 20 e 30 anos, sendo que sete deles ingressaram na faculdade no ano seguinte à conclusão do EM. Dentre os seis alunos com idade entre 30 e 40 anos, uma delas já havia feito o curso de Pedagogia na mesma instituição. A maioria é composta por mulheres, sendo quatro homens.

No que diz respeito à atuação profissional, seis alunos ocupam diferentes cargos: uma das alunas é funcionária da própria instituição, o que garante a ela uma bolsa de estudos de 100%; um aluno é funcionário do correio e outro trabalha em uma empresa exercendo as mais diversas funções nos serviços gerais; uma aluna é a proprietária de uma papelaria, e as outras duas, como estão desempregadas, têm ocupado cargos temporários.

A maioria dos alunos – onze – está trabalhando em escolas como professores. Desses onze alunos, duas são professoras do Ensino Fundamental I (doravante EFI)– do primeiro ao quarto ano – e dizem ter interesse em trabalhar especificamente como professoras de português no EFII e não de inglês por se sentirem inseguras quanto ao conhecimento da língua desenvolvido durante o curso de Letras. Outros dois alunos estão contratados como professores de português e inglês em escolas particulares, sendo que um deles trabalha em uma escola religiosa onde foi aluno. Os outros sete alunos estão trabalhando como professores eventuais de escolas públicas estaduais e, nesse caso, eles substituem os professores que faltarem, não necessariamente das disciplinas de português e inglês, o que significa que eles precisam desenvolver atividades com os alunos de quaisquer das disciplinas que estejam substituindo – seja História, Geografia ou Matemática. Esses alunos também demonstram interesse em continuar atuando como professores de português, assim que concluírem o curso. Eles dizem que se sentirão mais confiantes em dar aulas de inglês caso consigam frequentar algum curso de língua e se tornem ‘falantes fluentes’ de inglês.

Na **Instituição B** o grupo é formado por treze alunos, há quatro homens e nove mulheres. Com relação à faixa etária, sete deles têm idade que varia entre 20 e 30 anos, sendo que apenas um deles ingressou na faculdade no ano seguinte à conclusão do EM. Das duas alunas com idade entre 30 e 40 anos, uma delas já havia concluído um curso de ensino superior – Contabilidade. Há quatro alunos com idade entre 40 e 50 anos.

No que diz respeito a atuação profissional, oito alunos ocupam diferentes cargos: há duas funcionárias da Secretaria da Educação estadual, sendo que uma delas é secretária e outra agente escolar (que pode atuar como inspetora de alunos ou como ajudante nos serviços

de secretaria da escola); há uma aluna que trabalha na parte administrativa de um banco; um aluno é funcionário administrativo do correio; há um policial da guarda civil metropolitana; um aluno trabalha em uma fábrica de panificação; e duas alunas trabalham na parte administrativa de uma empresa.

Os outros cinco alunos estão trabalhando como professores eventuais de escolas públicas estaduais e, como acontece com os alunos da outra instituição, eles assumem as aulas dos professores de todas as disciplinas e daqueles que tenham faltado. Além disso, um desses alunos está participando de um projeto de pesquisa que envolve parceria entre a faculdade e a Secretaria da Educação. O foco da pesquisa é o processo de alfabetização e, no caso, o aluno da instituição acompanha uma professora e uma turma de 1ª série do EF1 para observar o processo de ensino-aprendizagem e fazer um levantamento dos problemas e das dificuldades da professora e dos alunos. Essas questões são encaminhadas para a professora-orientadora da instituição que, juntamente com o aluno, fazem um diagnóstico e apresentam sugestões para a professora.

Assim como os alunos da Instituição A, os alunos da Instituição B demonstram interesse em, assim que concluir o curso, continuar atuando como professores de português. Eles dizem que se sentirão mais confiantes em dar aulas de inglês caso consigam frequentar algum curso de línguas e se tornem ‘falantes fluentes’ de inglês.

Quadro 2: Dados sobre os professores em formação

	Instituição A	Instituição B
Quantidade de alunos	17	13
Sexo	4 homens (23,5%); 13 mulheres (76,5%)	4 homens (30,7%); 9 mulheres (69,3%)
Faixa etária	10 (20-30 anos) – 58,8% 07 (30-40 anos) – 41,2%	07 (20-30 anos) – 53,8% 02 (30-40 anos) – 15,4% 04 (40-50 anos) – 30,8%
Atuação profissional – magistério	11 alunos (64,7%)	05 alunos (38,4%)

Perfil da Professora-Pesquisadora

Apresento aqui algumas informações sobre a professora-pesquisadora quanto a sua formação básica e no ensino superior – graduação e pós graduação (mestrado) – além das experiências profissionais no magistério da educação básica (EF e EM) e do ensino superior.

Toda a minha formação básica (EF e EM) ocorreu em escolas públicas municipal e estadual. Fiz o curso de graduação em uma instituição particular, já que meu interesse contemplava tradução e interpretação e, na época, nenhuma instituição pública oferecia esse

tipo de curso. Durante o curso optei por cumprir tanto as disciplinas referentes ao bacharelado em Tradução e Interpretação, quanto as disciplinas referentes à formação de professores em Letras – Português e Inglês.

Ainda durante a graduação, comecei a ministrar aulas de português e inglês em escolas públicas estaduais como professora substituta. E desde o ano de 2000 sou professora concursada/efetiva de inglês em uma das escolas públicas mais bem conceituadas de São Paulo de acordo com resultados dos sistemas de avaliação do governo estadual.

A partir de 1996, comecei a lecionar no ensino superior. Durante dois anos, fui professora de inglês instrumental em um curso de Processamento de Dados. Minha experiência seguinte foi como professora contratada de uma escola de idiomas. Na época, essa escola tinha estabelecido parceria com uma universidade particular e era responsável por oferecer as aulas de línguas – inglês e espanhol – referentes à grade curricular de diversos cursos superiores – Processamento de Dados, Turismo, Administração de Empresas, Letras, dentre outros. Nesse caso, o conteúdo, o material e a metodologia – audiolingual – eram os mesmos adotados pela escola em todas as suas franquias distribuídas em todo o Brasil. A partir de 2002, comecei a dar aulas em IES apenas nos cursos de Letras nas disciplinas de Língua Inglesa e Prática de Ensino. Nessas instituições, diferentemente da instituição anterior, os professores tendiam a adotar livros cuja abordagem fosse a comunicativa. Apesar da diferença em termos de materiais didáticos e metodologia, em todas essas instituições, o objetivo principal do curso centrava-se exclusivamente em conhecimentos linguísticos – semântico, sintático, fonético.

O fato de eu ter tido a oportunidade de conciliar aulas tanto no EM de escolas públicas quanto em cursos de Letras tem se revelado bastante produtivo visto que tenho tido a oportunidade de acompanhar as mudanças que vêm ocorrendo nos interesses e necessidades dos adolescentes, ao mesmo tempo em que posso comparar/confrontar com o que os cursos de formação de professores têm oferecido aos futuros professores no sentido de prepará-los para lidar com essas novas realidades.

Desde o início da minha carreira como professora, uma das minhas principais preocupações tem sido a de entender o processo de ensino-aprendizagem do ponto de vista educacional e as questões envolvidas – utilização de novas tecnologias nas aulas, por exemplo, bem como em refletir constantemente sobre minha prática pedagógica buscando transformá-la. Por esse motivo, desde que terminei a graduação tenho participado de cursos na área de educação: Complementação Pedagógica; Supervisão e Orientação Escolar; curso de

reflexão para professores de inglês da rede pública estadual oferecido por uma universidade particular em parceria com a Secretaria de Educação Estadual.

Todos esses cursos de atualização tiveram basicamente duas consequências. Uma delas está relacionada ao fato de terem me ajudado a complementar e ampliar o conhecimento construído durante a graduação, permitindo-me desconstruir e reconstruir as minhas práticas pedagógicas. Nesse caso, um dos resultados foi o meu projeto de pesquisa de mestrado – *Relato da Primeira Experiência da Professora-Pesquisadora no Processo da Busca de Mudança na sua Prática Pedagógica* – no qual desenvolvi um projeto de trocas de emails em inglês entre os meus alunos do EM e os alunos de uma professora italiana, e analisei essa experiência. Percebo hoje que essa pesquisa, ao contrário do que eu imaginava, não me permitiu mudar imediatamente a minha prática pedagógica, mas foi uma oportunidade para eu começar a desconstruí-la e entender que esse processo de reflexão sobre a minha prática deve ser frequente, para que, conforme enfatiza Freire (1996), a teoria não vire *blábláblá* e a prática, *ativismo*. Além disso, pude constatar que a mudança não é definitiva, mas constante, já que, como salienta o referido autor, sou um ser cultural, histórico, *inacabado*⁵ e percebo o inacabamento.

A outra consequência está diretamente relacionada ao meu interesse em pesquisar, durante o doutorado, questões relacionadas à formação de professores. Como esses cursos, que fiz e mencionei acima, eram de atualização, durante as aulas eram discutidas teorias mais recentes relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de inglês, portanto, eram teorias diferentes daquelas com as quais eu havia articulado conhecimento na graduação no início da década de 1990. No entanto, o que eu observo nos cursos de formação de professores das instituições onde eu tenho trabalhado é que a quantidade de disciplinas e a carga horária voltada para a parte de formação de professores é tão restrita quanto a que eu tive acesso. A instituição onde me formei oferecia as seguintes disciplinas: 1º Semestre – Psicologia da Educação (62h/a); Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus (31h/a cada uma); 2º Semestre – Didática (62h/a); Prática de Ensino de Língua Portuguesa (124h/a) e de Língua Inglesa (62h/a). A carga horária total (372 h/a) das disciplinas de Licenciatura correspondiam a 12,5% da carga horária do curso (2.997h/a). Além disso, tenho observado a abordagem das mesmas teorias as quais eu tive acesso com pouca ou nenhuma referência a estudos ou conceitos discutidos mais recentemente, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (doravante PCN-LE) (Brasil 1998) – a competência comunicativa como

⁵ Grifo da pesquisadora.

resultado do desenvolvimento dos conhecimentos sistêmico, de mundo e de organização textual –; e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio – Língua Estrangeira (doravante OCEM-LE) (2006) – o ensino de línguas estrangeiras no ensino formal, cujo objetivo não se restringe aos aspectos linguísticos e culturais, mas também aos aspectos educacionais, para, por meio do aprendizado da língua inglesa, desenvolver nos alunos o senso de cidadania, ou seja, para que eles reconheçam e, eventualmente, questionem a posição social que estão ocupando.

Objetivos, Premissas e Perguntas de Pesquisa

Este trabalho visa investigar a organização e a proposta dos cursos de Letras-Inglês de duas IES a partir dos seus Planos de Curso, bem como dos Planos de Ensino de Inglês. Pretendo, dessa forma, identificar a adequação desses cursos à formação de professores para atuar nessas novas sociedades globalizadas, multiculturais, influenciadas pelas novas tecnologias da informação. Ao mesmo tempo, pretendo identificar em que medida essas instituições consideram as realidades locais, culturais, ideológicas das comunidades desses professores em formação.

Considerando as questões teóricas discutidas anteriormente quanto à globalização, ao multiculturalismo, à revolução tecnológica, aos contextos locais, bem como as informações apresentadas sobre as Instituições A e B, os professores em formação que frequentam essas IES e a professora pesquisadora, esta pesquisa parte, portanto, da premissa de que (1) há significativas mudanças sociais, culturais e educacionais demandando possivelmente uma formação que corresponda às novas necessidades geradas por tais mudanças e (2) essas comunidades têm necessidades locais.

Com vistas a realizar a investigação proposta, e considerando que os cursos de Letras-Inglês de duas IES são focalizados, as seguintes perguntas de pesquisa direcionam este trabalho:

1. (a) Quais são os desenhos dos cursos de Letras-Inglês das instituições investigadas, quanto a: Planos de Curso e Planos de Ensino (ementas, objetivos e conteúdos) das disciplinas de Língua Inglesa?
(b) Os referidos desenhos são construídos segundo que conceito de formação de professores?

2. (a) Que conhecimentos e habilidades são focalizados nesses cursos com vistas à formação docente proposta?
(b) Com base no conteúdo investigado (conhecimentos e habilidades), que formação se realiza?
3. Essa formação atende às necessidades das sociedades/comunidades atuais em que os alunos atuam/atuarão?

Metodologia de Pesquisa

Para a investigação proposta por meio das perguntas mencionadas anteriormente, e para a coleta e a análise de dados dessa pesquisa a metodologia utilizada é a qualitativa interpretativa. Isso quer dizer que aqui está se considerando toda a prática escolar como sendo complexa, dinâmica e particular, sendo necessário, portanto, uma pesquisa que busque compreender os significados dos processos e das relações estabelecidas nestas práticas. Não se pretende com esta pesquisa o consenso para compreender a percepção dos professores em formação, os investigados dessa pesquisa, dos objetivos e conteúdos de Língua Inglesa em um curso de Letras – mas sim explicar tal percepção segundo uma concepção interpretativista de pesquisa. Para isso, é necessário contextualizar a descrição do olhar desses participantes – as dimensões sociais, culturais e institucionais da situação investigada. São apresentados um perfil dos participantes – professores em formação e professora-pesquisadora – e as características dos cursos de Letras das IES e da organização da disciplina de Língua Inglesa, parte desta pesquisa. Tal contextualização é importante visto que a observadora-participante, no caso a própria pesquisadora, não adota uma postura neutra, uma das principais características deste tipo de pesquisa (ANDRÉ 2004).

A partir dos dados coletados, descrevo as ações e reconstruo os conhecimentos, as atitudes, os valores, as crenças, os modos de ver e de sentir a realidade e o mundo resultantes das relações estabelecidas durante a pesquisa. Para atender aos objetivos desta pesquisa são utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: análise de documentos; observação participante; atividades reflexivas e entrevistas semi-estruturadas.

a. Análise de Documentos

Para a elaboração desta tese analiso os seguintes documentos: (a) *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras* (doravante DCCL); (b) Planos de Curso das Instituições A e B; (c) Planos de Ensino de Língua Inglesa dos 1º ao 6º semestres das Instituições A e B.

O primeiro documento, as DCCL, é um documento oficial, divulgado pelo governo federal, e se referem a um contexto mais global, ou seja, o contexto nacional, a sociedade brasileira de um modo geral, que não é única, mas múltipla, já que cada grupo dentro desta ‘sociedade brasileira’ apresenta realidades e necessidades diferentes que precisam ser identificadas e respeitadas (Canagarajah 2005).

Analiso também, os Planos de Curso e as grades curriculares das IES focos desta tese, que orientam a organização dos cursos de Letras-Inglês no que diz respeito aos seguintes aspectos: objetivos; perfil do formando; campo de atuação/mercado de trabalho; competências e habilidades; conteúdos curriculares; e estruturação do curso. Os Planos de Curso, em princípio, deveriam ser elaborados considerando-se as realidades e necessidades locais a que as IES aqui estudadas pertencem. E é nesse sentido que a análise é feita, ou seja, identifico em que aspectos os contextos sócio-histórico-culturais onde as IES estão localizadas são considerados para a definição dos objetivos; perfil do formando; campo de atuação/mercado de trabalho; competências e habilidades; conteúdos curriculares; e estruturação do curso. A partir disso, contraponho as propostas das DCCL em termos de perfil dos formandos/campo de atuação e de objetivos de um Curso de Letras (contexto global) ao que as IES estabeleceram em seus Planos de Curso (contexto local). Outra questão abordada especificamente nos Planos de Curso diz respeito a identificar a forma como as disciplinas e a carga horária são distribuídas.

O terceiro documento analisado é o Plano de Ensino. No caso deste trabalho, o foco são as ementas, os objetivos e conteúdos dos planos de ensino das disciplinas especificamente voltadas para o ensino de língua inglesa e que são oferecidas ao longo dos seis semestres. Acredito que analisando tais itens seja possível identificar qual é o foco das disciplinas não apenas em termos de conhecimento linguístico e cultural, por exemplo, mas também no que diz respeito à formação de professor de inglês. Além disso, confrontando os planos de ensino de ambas as IES, pretendo identificar em que aspectos eles se diferenciam, ou não, tendo em vista os seus contextos, já que conforme discutem Mansilla e Gardner (ibid.); Suárez-Orozco (2007); Gee (ibid.); Lankshear e Knobel (ibid.), Castells (ibid.); Edwards e Usher (ibid.), por exemplo, as necessidades locais das sociedades atuais precisam ser consideradas.

A íntegra desses documentos é apresentada nos anexos – **Anexo 1:** DCCL; **Anexo 2:** Plano de Curso da Instituição A; **Anexo 3:** Plano de Curso da Instituição B; **Anexo 4:** Planos de Ensino de Língua Inglesa da Instituição A; **Anexo 5:** Planos de Ensino de Língua Inglesa da Instituição B. E, durante o trabalho, para fazer a análise, apresento excertos em caixas de texto indicando o documento a que se refere.

Esses documentos também são analisados em contraposição às expectativas e necessidades dos professores em formação com relação ao curso de Letras e à atuação profissional deles no futuro. Essa abordagem será explicada mais detalhadamente nos itens abaixo que se referem aos outros métodos de coleta de dados.

b. Observação Participante

No caso da observação participante, durante as aulas a professora-pesquisadora fazia anotações com relação a comportamentos e comentários feitos pelos professores em formação que pudessem ser úteis na compreensão do perfil dos participantes da pesquisa, das suas expectativas em relação ao curso e à formação profissional deles e da maneira como eles estavam entendendo a organização do curso que estava sendo oferecido a eles. Durante a redação desta tese, essas anotações são colocadas em balões de diálogo da seguinte forma: *NC A/B1, 2...*, ou seja, *NC* indica que a informação apresentada faz parte das *Notas de Campo* da professora pesquisadora; *A* ou *B* indica a IES (**Instituição A** ou **B**, respectivamente) e os números *1, 2...* indicam o professor em formação que se manifestou, seja em palavras ou comportamentos.

Nesse caso, na análise não desconsiderei o fato de ter afetado e de ter sido afetada pelo contexto, além de entender que percebi e selecionei as situações para apresentação que, do meu ponto de vista, foram significativas, considerando-se o foco da pesquisa.

c. Atividades Reflexivas

Outro instrumento de levantamento de dados utilizado por mim nesta pesquisa está sendo denominado *Atividades⁶ Reflexivas* (doravante *AR*) e consistem basicamente de três tipos distintos de atividades.

⁶ A palavra *atividade* significa, dentre as definições apresentadas no dicionário, “*1 qualidade do que é ativo 2 faculdade ou possibilidade de agir, de se mover, de fazer, empreender coisas [...]*” (Houaiss e Villar (2001, p.335) (grifos da pesquisadora). Essa palavra foi escolhida, portanto, por indicar ação, não a partir do aperfeiçoamento de uma prática já conhecida (ideia transmitida pela palavra *exercício*, muito utilizada como título de propostas pedagógicas), mas como possibilidade de aquisição de novas práticas.

A primeira AR consistiu de perguntas norteadoras que foram respondidas por escrito pelos professores em formação em dois momentos específicos. Em um desses momentos, eu pretendia saber como eles percebem as mudanças nas sociedades decorrentes da globalização e das novas tecnologias. Por esse motivo, solicitei uma redação reflexiva na qual os professores em formação responderam as seguintes perguntas: *Que relação pode ser estabelecida entre globalização, cultura, crítica, novas tecnologias e educação? De que forma essas questões sobre globalização e sociedade digital podem estar presentes nas aulas de Inglês?*

Em outro momento, apresentei aos professores em formação o plano de ensino de Língua Inglesa VI (vide anexos 4 e 5) referente ao semestre que estavam cursando. Nesse plano eles encontraram as seguintes informações: Curso – Letras; Série/Turma: 3ª série/6º semestre; Disciplina: Língua Inglesa VI; Carga Horária Semestral: 80h/a e 40h/a e Semanal: 04 e 02 aulas semanais na Instituição A e B respectivamente; Ementa; Objetivos Geral e Específicos; Conteúdo Programático. Os professores em formação tiveram que analisar esse plano considerando a seguinte pergunta: *A proposta do programa de formação de professores da sua faculdade é adequada em função da realidade da sociedade onde você vive? Justifique.*

A terceira AR tinha por objetivo identificar a percepção dos professores em formação dos objetivos e conteúdos estabelecidos e abordados nas aulas de LE de um curso de Letras. Para isso, elaborei uma atividade de leitura com base no texto *How is critical literacy different from other forms of reading?* (vide anexo 9). O texto foi escolhido basicamente por dois motivos. O primeiro deles deveu-se ao fato de que o assunto tratado – noção de letramento crítico – remete-se a uma das teorias basilares desta pesquisa. O outro motivo se refere ao fato de o texto fazer também referência à *Leitura Tradicional e Leitura Crítica*, sobre as quais as pessoas têm mais conhecimentos, ou por já terem lido sobre o assunto, ou por já terem realizado atividades de leitura cujo foco revela esses conceitos de leitura. O texto apresenta, de forma breve, as principais características e diferenças entre *Leitura Tradicional, Leitura Crítica e Letramento Crítico* em termos de: tipos de perguntas que normalmente são feitas; foco das perguntas; objetivo desse tipo de leitura; e conceitos de língua, realidade e conhecimento e oportuniza a reflexão e discussão sobre os referidos conceitos e o plano de ensino das respectivas IES que integram esta investigação.

Os objetivos das atividades de compreensão desse texto foram estabelecidos considerando-se não apenas o fato de ser um instrumento dessa pesquisa, mas também o fato de a atividade ser aplicada durante a aula de inglês.

Especificamente para a aula de inglês, o objetivo estabelecido foi o de criar condições para que os professores em formação compreendessem o texto recorrendo às estratégias de leitura – identificação de palavras cognatas e do assunto do texto, por exemplo – e identificassem as ideias gerais e principais do texto – comparando elementos e as formas de leitura a que as ideias se referiam.

Para esta pesquisa, o objetivo dessa atividade de compreensão de texto foi o de criar condições para que os professores em formação tivessem contato com algumas noções relacionadas a letramento crítico e, assim, construíssem um posicionamento. Dessa forma, eu pretendia trabalhar a construção de sentido a partir da perspectiva do letramento crítico em relação à formação profissional deles.

Esse objetivo foi estabelecido considerando-se que, nessa pesquisa, parto do princípio de que, as questões relacionadas ao letramento crítico têm sido amplamente discutidas em outros países – Nova Zelândia (COOPER 2008; GREENWOOD 2009); Austrália (LUKE e FREEBODY 1997; SNYDER *ibid.*). E, apesar de já haver pesquisas aqui no Brasil, como por exemplo, os trabalhos de: Ferraz (2006); Festino (2007); Jordão (2007; 2008); Marreiro (2007); Menezes de Souza (2009) Monte Mór (2007a/b/c/d; 2009) Takaki (*ibid.*); Wielewicki (2007); ainda se faz necessário ampliar tais discussões em outros contextos da sociedade brasileira. Entendo que a minha pesquisa também pode contribuir para essa área.

Como no letramento crítico, um dos objetivos é o de desenvolver a reflexividade, o questionamento, ou seja, perceber como as crenças são construídas e entender como as próprias crenças foram sendo assumidas e quais as consequências de adotá-las, pedi para que os professores em formação respondessem a seguinte pergunta: *Você acha que as informações apresentadas no texto deveriam ser, de alguma forma, abordadas em um curso de formação de professores? Por quê?*

Os comentários dos professores em formação redigidos nessas AR serão apresentados nesta tese em balões de diálogo da seguinte forma: AR A/BI, 2..., ou seja, AR indica que a informação apresentada faz parte das atividades reflexivas dos professores em formação; A ou B indica a IES (**Instituição A** ou **B**, respectivamente) e os números 1, 2... indicam a que professor em formação pertence a atividade.

d. Entrevistas Semi-Estruturadas

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas para complementar as informações dos professores em formação coletadas durante as aulas e nas atividades propostas. Durante as entrevistas evitei fazer perguntas cujas respostas fossem *sim* ou *não* e, seguindo um

procedimento que reflete o trabalho etnográfico, procurei apresentar perguntas mais abertas em que eles deveriam descrever (a) o contexto social deles e dos seus alunos (no caso daqueles professores em formação que já estão atuando na educação); (b) a opinião deles em relação ao fato de a disciplina de inglês exercer algum tipo de influência na formação desses alunos, explicando o porquê e o como (c) as expectativas deles em relação às informações e aos conhecimentos que o Curso de Letras, mais especificamente, as aulas de Inglês deveriam oferecer a eles – professores em formação; (d) as percepções deles em relação aos objetivos e conteúdos apresentados no Plano de Ensino de Língua Inglesa VI (semestre que estavam cursando).

As ideias desses professores em formação expressas nessas entrevistas serão apresentadas nesta tese em balões de diálogo da seguinte forma: *Ent A/BI, 2...*, em que, *Ent* é abreviação de entrevista; *A* ou *B* indica a IES (**Instituição A** ou **B**, respectivamente) e os números *1, 2...* indicam o professor em formação que se manifestou, seja em palavras ou comportamentos.

Em resumo, são quatro os instrumentos de levantamento de dados que orientam esta tese. No caso da observação participante, das atividades reflexivas e das entrevistas semi-estruturadas serão aqui apresentados em balões de diálogo para que tais citações não sejam confundidas com as citações bibliográficas. Além disso, serão utilizadas as seguintes siglas:

- a. *NC* que se referem às notas de campo feitas durante a observação participante;
- b. *AR* que se referem às três atividades reflexivas;
- c. *Ent* que se referem às entrevistas semi-estruturadas.

Acompanhando tais siglas, as IES serão indicadas pelas letras *A* e *B* (Instituições *A* e *B*, respectivamente) e os professores em formação autores das manifestações verbais ou não verbais serão indicados por números *1, 2* e assim por diante.

A construção desta tese está baseada nas perguntas de pesquisa mencionadas anteriormente e são respondidas e analisadas respectivamente nos três capítulos deste trabalho (vide Quadro 3: síntese da investigação).

No Capítulo 1 – **Os Documentos e as Propostas Para a Formação de Professores de Língua Inglesa** – apresento uma descrição de dois documentos, as DCCL; os Planos de Curso das IES focos desta tese. Além disso, analiso tais documentos a partir dos depoimentos e das percepções dos professores sobre esses documentos, que foram coletados a partir das *NC, AR, Ent*. Acrescento também as percepções da pesquisadora.

No Capítulo 2 – **As Propostas de Competências e Habilidades a Serem Desenvolvidas na Formação Docente** – apresento uma descrição e análise das DCCL e dos

Planos de Curso e de Ensino das IES focos desta tese. No caso das DCCL serão focalizados os itens 2 e 3, *Competências e Habilidades e Conteúdos Curriculares*. Nos Planos de Curso o foco será o *Perfil dos Formandos*, visto que neste item são listadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos professores em formação. Quanto aos Planos de Ensino serão considerados nesta tese os seguintes aspectos: ementas, objetivos e conteúdos. Pretendo com isso identificar o que esses documentos estabelecem como competências e habilidades necessárias na formação de professores, bem como a adequação desses para as sociedades atuais locais e para os contextos de salas de aula desses professores em formação. A análise será feita com base em conceitos teóricos e considerando-se os depoimentos e as percepções dos professores apresentados, bem como as percepções da pesquisadora.

No Capítulo 3 – **Os Olhares dos Professores em Formação Quanto às Propostas dos Cursos de Letras-Inglês Investigados** – discuto a análise dos dados levantados a partir da aplicação de *AR* cujo objetivo é o de identificar a percepção dos professores em formação em relação aos objetivos e conteúdos estabelecidos e abordados nas aulas de LE de um curso de Letras e a adequação dessas informações à realidade deles.

Os dados obtidos nessas investigações não são analisados de forma segmentada ou linear, havendo entrelaçamento e retomada dos mesmos na construção dos capítulos.

A minha expectativa é a de que as análises aqui apresentadas contribuam para a reflexão de professores em formação pré-serviço ou continuada que atuam no Ensino Fundamental (doravante EF) e EM no ensino de inglês.

Abaixo apresento um quadro sintetizando a forma como essa investigação está organizada:

Quadro 3: Síntese da investigação

ANÁLISE DE DOCUMENTOS	DCCL Plano de Curso – Instituição A e B Planos de Ensino de Língua Inglesa – Instituição A e B
OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	Observações da pesquisadora em situações de aula ou extra-classe quanto a depoimentos, declarações ou comportamentos dos pesquisados
ATIVIDADES REFLEXIVAS	<p>Tipo 1: Perguntas</p> <p>A) Que relação pode ser estabelecida entre globalização, cultura, crítica, novas tecnologias e educação?</p> <p>B) De que forma essas questões sobre globalização e sociedade digital podem estar presentes nas aulas de Inglês?</p> <p>Tipo 2: Análise dos Planos de Ensino de LI VI das Instituições A e B. Pergunta: A proposta do programa de formação de professores da sua faculdade é adequada em função da realidade da sociedade onde você vive? Justifique.</p> <p>Tipo 3: atividade de leitura com base no texto <i>How is Critical Literacy Different From Other Forms of Reading?</i> Permeando a atividade de leitura, uma pergunta: Você acha que as informações apresentadas no texto deveriam ser, de alguma forma, abordadas em um curso de formação de professores? Por quê?</p>

CAPÍTULO 1: OS DOCUMENTOS E AS PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Neste capítulo apresento uma descrição e análise de três documentos, as DCCL; os Planos de Curso e as grades curriculares das IES focos desta tese, que orientam a organização dos cursos de Letras-Inglês no que diz respeito aos seguintes aspectos: objetivos; perfil do formando/formado; campo de atuação/mercado de trabalho; competências e habilidades; conteúdos curriculares; e estruturação do curso. No caso das DCCL, essas orientações se referem ao contexto nacional, às necessidades das sociedades brasileiras de um modo geral, por se tratarem de orientações em nível nacional. Quanto aos Planos de Curso, o foco é, ou pelo menos deveria ser, as necessidades locais a que as IES aqui estudadas pertencem. É nesse sentido que a análise é feita, ou seja, identifico em que aspectos os contextos sócio-histórico-culturais onde as IES estão localizadas são considerados para a definição dos objetivos; perfil do formando/formado; campo de atuação/mercado de trabalho; competências e habilidades; conteúdos curriculares; e estruturação do curso. Além disso, contraponho essas questões às expectativas e necessidades dos professores em formação com relação ao curso de Letras e à atuação profissional deles no futuro.

1.1. As DCCLs e os Planos de Curso

As DCCL⁷ (vide anexo 1), cujo parecer é o CNE/CES 492/2001, são um documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior para orientar as IES que oferecem os cursos de Letras. Nesse documento, são apresentados os princípios e os objetivos a partir dos quais os cursos de Letras são planejados no que diz respeito aos seguintes aspectos: (1) *Perfil dos Formandos*; (2) *Competências e Habilidades*; (3) *Conteúdos Curriculares*; (4) *Estruturação do Curso* e (5) *Avaliação*. Estes dois últimos itens não serão foco de análise neste trabalho. O item 1, Perfil dos Formandos, será analisado neste capítulo; e os itens 2 e 3, Competências e Habilidades e Conteúdos Curriculares, serão focalizados no próximo capítulo.

Uma das principais preocupações na área de educação é aquela voltada para a identificação e análise do contexto sócio-político-cultural dos alunos para que os objetivos e conteúdos sejam definidos a partir daí, como discutido nas pesquisas mencionadas anteriormente (KANELOYA *ibid.*; DANIEL *ibid.*; SILVA 2005; LUZ *ibid.*; COSTA *ibid.*). Espera-se, assim, que as necessidades e os interesses dos alunos sejam atendidos. As DCCL

⁷ As DCCL estão disponíveis no site <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 22 de abril de 2010.

fazem referência a esta questão ao mencionarem as mudanças ocorridas em alguns âmbitos da sociedade:

(excerto das DCCL. Para texto completo, vide anexo 1)

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os **desafios** da **educação superior** diante das intensas **transformações** que têm ocorrido na **sociedade** contemporânea, no **mercado de trabalho** e nas condições de **exercício profissional**.

(grifos da pesquisadora)

Não há, no entanto, nenhuma especificação sobre quais seriam as transformações pelas quais as sociedades têm passado, ou seja, não estão claros quais seriam (a) esses *desafios* a que a educação superior está sendo submetida; (b) essas transformações que têm ocorrido na sociedade, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional.

Há, por exemplo, alguns pesquisadores de outros países que indicam que tais mudanças estão relacionadas aos impactos da globalização e do multiculturalismo (MANSILLA e GARDNER *ibid.*; SUÁREZ-OROZCO *ibid.*; SUÁREZ-OROZCO e SATTIN *ibid.*; HUGONNIER *ibid.*), e outros pesquisadores que se referem às revoluções da informação e da tecnologia na sociedade (GEE *ibid.*; LANKSHEAR e KNOBEL *ibid.*, SNYDER *ibid.*, KELLNER *ibid.*, CASTELLS *ibid.*).

Em ambos os casos, entende-se que novos desafios são lançados na educação ampliando os seus objetivos. No caso das DCCL, os desafios são entendidos no nível da educação superior conforme descrição do documento.

A partir das orientações das DCCL, as IES elaboram, ou pelo menos têm autonomia para elaborar, os seus próprios Planos de Curso considerando seus próprios contextos e desafios. No caso deste trabalho, serão analisados os Planos de Curso de Letras de duas IES particulares localizadas em cidades do estado de São Paulo. O Plano de Curso da Instituição A (vide anexo 2) apresenta os seguintes itens: objetivo; mercado de trabalho; diferencial e perfil do formado pela Instituição A. O Plano de Curso da Instituição B (vide anexo 3) apresenta os seguintes itens: objetivos do curso; perfil do formando; campo de atuação; grade curricular e carga horária.

Passo agora a analisar os itens *Objetivos e Perfil dos Formandos e Campo de Atuação / Mercado de Trabalho* apresentados nas DCCL e nos Planos de Curso confrontando as ideias

apresentadas, bem como discutindo as expectativas dos professores em formação das IES em foco com relação a essas questões.

1.1.1. . Sobre os Objetivos

Um dos itens que os avaliadores do Ministério da Educação e Cultura se utilizam para decidir pela autorização de implementação de um determinado curso em uma IES, são as informações apresentadas nas DCCL. Por esse motivo, as IES tendem a elaborar os documentos do curso, inclusive o Plano de Curso, parafraseando muitas das orientações das DCCL.

No que diz respeito aos objetivos, as DCCL apresentam cinco objetivos no texto de *Introdução* que, como será mais detalhadamente discutido abaixo, são objetivos bastante amplos que podem se referir a qualquer profissional, e outros sete objetivos no item *Perfil dos Formandos*, que são especificamente voltados para o curso de Letras propriamente dito. No caso dos Planos de Curso, ambas as instituições apresentam os objetivos no item *Objetivos*. A Instituição A apresenta seis objetivos, e a Instituição B, oito.

De acordo com as DCCL no item *Introdução* os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

(excerto das DCCL. Para texto completo, vide anexo 1)

1. facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no **mercado de trabalho**;
2. criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no **desempenho profissional**;
3. dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da **autonomia do aluno**;
4. promovam articulação constante entre ensino, **pesquisa e extensão**, além de articulação direta com a pós-graduação;
5. propiciem o exercício da **autonomia** universitária[...]

(grifos da pesquisadora)

Como pode ser observado na lista acima, os objetivos apresentados nas DCCL se referem basicamente a três questões, a saber: preparação para o mercado de trabalho; autonomia do aluno e preparação para a pesquisa e pós-graduação.

Os itens (1) e (2) se referem à preparação do profissional para o mercado de trabalho, o que é esperado de um curso de graduação. Autores como Suarez-Orozco (ibid.); Mansilla e

Gardner (ibid.); Süßmuth (ibid.) têm discutido sobre esse papel da escola. No entanto, se não formos informados de que este texto faz parte das diretrizes para os cursos de Letras, estes objetivos poderiam estar presentes nas diretrizes de qualquer curso, isso porque o foco do ensino superior está em desenvolver conhecimentos, habilidades e competências pertinentes a uma determinada profissão.

Já os itens (6) e (8) mencionam a importância de se oferecer aos alunos espaço para que exercitem e desenvolvam a autonomia. Se considerarmos que há uma relação entre autonomia e formação continuada, esses itens são complementados pelo item (7) – preparação para a pesquisa e pós-graduação.

Ao ter espaço para iniciar pesquisas na graduação com vistas a dar continuidade na pós-graduação, é possível que o professor em formação comece a perceber que muitas das práticas que envolvem/rão a sua atuação profissional precisam ser entendidas e avaliadas de forma mais sistematizada, ou seja, a partir de uma pesquisa.

Entendo que os objetivos são apresentados de forma muito ampla, e, como dito anteriormente, podem se referir a qualquer curso. As DCCL fazem referência específica ao curso de Letras em cinco dos sete itens apresentados *Perfil dos Formandos* e que podem ser considerados objetivos, como pode ser observado no trecho abaixo:

(excerto das DCCL. Para texto completo, vide anexo 1)

[...] (1) formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de **lidar**, de forma crítica, com as **linguagens**, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

[...] (2) o profissional em Letras deve ter **domínio do uso da língua ou das línguas** que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. (3) Deve ser capaz de **refletir teoricamente sobre a linguagem**, [...] (7) ter capacidade de **reflexão crítica** sobre temas e questões relativas aos **conhecimentos linguísticos e literários**.

(Grifos da pesquisadora)

Nos itens destacados, o foco está principalmente no desenvolvimento dos conhecimentos linguísticos e literários. Uma análise mais detalhada é feita abaixo juntamente com os itens apresentados em *Objetivos* dos Planos de Curso de ambas as instituições.

Diferentemente das DCCL, o Plano de Curso da Instituição A não faz referência à preparação para o mercado de trabalho, autonomia do aluno e pesquisa no item *Objetivos*. Como será discutido posteriormente, no Plano de Curso dessa instituição apenas no item

Perfil do Formado, que discute principalmente as competências e habilidades que serão desenvolvidas durante o curso, há uma referência a pesquisas e investigações, especificamente nas áreas de língua e literatura inglesa e portuguesa, além da preparação do profissional para exercer a sua cidadania.

No caso do Plano de Curso da Instituição B, no item *Objetivos* fala-se em formação profissional e especifica-se que este deverá lidar e dominar as linguagens. Fala-se também em pesquisa e autonomia, o que será discutido mais detalhadamente no próximo subitem.

De um modo geral, as DCCL e os Planos de Curso de ambas as instituições abordam basicamente três aspectos: competência intercultural; conhecimento teórico linguístico e formação de professores. Esses aspectos são descritos e analisados abaixo a partir das perspectivas de alguns teóricos no que diz respeito às ‘novas’ necessidades das ‘novas’ sociedades.

1.1.1.1. Sobre os Objetivos – Competência Pluri e Intercultural

A Instituição A em seu Plano de Curso (vide anexo 2) elenca seis objetivos para o curso. Apesar de não haver nenhuma palavra ou expressão específica, como acontece nas DCCL e no Plano de Curso da Instituição B, entendo que os três primeiros objetivos podem ser considerados como uma referência ao desenvolvimento da competência intercultural, já que estão sendo mencionados os termos produção e obras artísticas e literárias em ambas as línguas, o que, normalmente, são considerados como elementos culturais de um país.

(excerto do Plano de Curso da Instituição A. Para texto completo, vide anexo 2)

1. Desenvolver no aluno o **gosto pela leitura e pela produção textual** considerando os diversos gêneros de linguagem.
2. Possibilitar o contato do aluno com grandes **obras artísticas e literárias em língua portuguesa e inglesa.**
3. Desenvolver no aluno a sensibilidade e o **gosto por produções artísticas** realizadas com o uso da língua e outras formas de comunicação.

(grifos da pesquisadora)

A forma como a informação é colocada, os elaboradores deixam transparecer o que entendem por *cultura* e *inter*, e, conseqüentemente, indicam como essas questões devem ser abordadas. O fato de haver semelhanças entre essas colocações da Instituição A e as DDCLs e

o Plano de Curso da Instituição B, discuto mais detalhadamente esse aspecto nos parágrafos subsequentes.

Tanto as DCCL quanto o Plano de Curso da Instituição B fazem referência explícita à competência intercultural.

As DCCL indicam essa preocupação nos itens (1) e (2) como pode ser observado abaixo:

(excerto das DCCL. Para texto completo, vide anexo 1)

[...] (1) formar profissionais **interculturalmente** competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das **relações com o outro**.

[...] (2) o profissional em Letras deve ter domínio do uso da **língua ou das línguas** que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e **manifestações culturais**, além de ter consciência das **variedades** linguísticas e **culturais**. [...]

(Grifos da pesquisadora)

O texto da Instituição B é bastante parecido e estabelece como objetivos do curso de Letras o domínio das manifestações culturais do(s) povo(s) da(s) língua(s) estudada(s). Já a consciência da pluralidade cultural refere-se, especificamente, a do Brasil.

(excerto do Plano de Curso da Instituição B. Para texto completo, vide anexo 3)

[...] o profissional, além de ter domínio do uso da(s) língua(s) que sejam objeto de seu estudo, no que se refere à sua estrutura, funcionamento e **manifestações culturais**, deve, também ser conhecedor da **pluralidade cultural** que permeia o **povo brasileiro** e das variações linguísticas que surgem num país portador de grande extensão territorial e grande convergência de culturais.

(grifos da pesquisadora)

A partir desses dados, considero que três elementos devam ser analisados: os conceitos de mono e pluralidade cultural; a pluralidade cultural restrita ao povo brasileiro; manifestação cultural restrita à literatura.

No caso do Plano de Curso da Instituição A, a cultura é apresentada como sendo ‘produção, obra artística e literária’. Essa colocação pode indicar que as sociedades são vistas como sendo monoculturais, têm uma única cultura determinada, normalmente, por um grupo

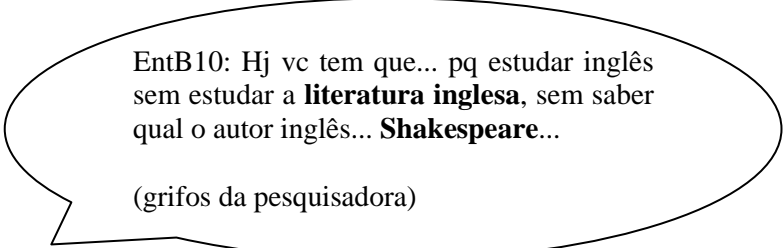
que detém o poder. Ou seja, as produções ou obras artísticas são apenas aquelas instituídas pela elite e, portanto, fazem parte de exposições, museus ou de grandes coletâneas literárias. Ignora-se assim que haja uma pluralidade cultural. Isso significa dizer que toda e qualquer expressão cultural não estabelecida pela elite não é reconhecida e é, portanto, silenciada.

Do ponto de vista tradicional, os países são monolíngues e monoculturais. Nesse sentido, há ainda uma tendência em se ignorar os dialetos, as variedades linguísticas e culturais pregando-se a unidade, o nacionalismo. No entanto, autores como Suárez-Orozco (ibid.); Süßmuth (ibid.); Bhabha (1994; 1998); Cope e Kalantizis (ibid.) falam da importância em ver as diferenças como norma, e que todas elas devem, portanto, ser valorizadas, reconhecidas. Tal reconhecimento, segundo Bhabha (1998), vai além de tolerância ou respeito às minorias. Trata-se sim de garantir não apenas o direito desses grupos de mostrar o lugar que ocupam ou indicar suas origens, mas também garantir a sua visibilidade e a suas verdades, consentindo tal ‘cultura’.

A segunda questão a ser discutida, em minha opinião, também está relacionada ao conceito de cultura. Apesar de no objetivo do curso da Instituição B ser mencionada a apresentação e desenvolvimento de informações quanto à estrutura, ao funcionamento e às manifestações culturais *da(s) língua(s) que sejam objeto de estudo*, quando se fala em pluralidade cultural, há uma referência exclusivamente à cultura brasileira. Considerando-se que o curso de Letras dessa instituição oferece habilitação em inglês, não é mencionada a cultura dos países falantes da língua inglesa, o que é incoerente se se considera que o curso se propõe a preparar profissionais para o domínio de conhecimentos relacionados a ambas as línguas – Português e Inglês.

De um lado, aparentemente, os elaboradores do plano desta instituição não veem o Brasil como sendo monocultural, conforme discussão anterior, mas sim pluricultural. Isso pode indicar que há um reconhecimento das diferentes manifestações culturais brasileiras, sem privilegiar uma determinada cultura da elite. Além disso, a instituição parece estar privilegiando informações que estejam relacionadas a apenas uma das línguas – o Português, desconsiderando a cultura dos povos falantes de língua inglesa e outras. A omissão desse dado pode ser entendida de duas formas. Ou acredita-se que nesses países haja uma única cultura, nacionalista, pertencente a um grupo dominante. Ou ainda se acredita que não haja pluralidade cultural desses povos, e, nesse caso, a cultura inglesa normalmente é a cultura dos países que fazem parte do círculo interno, como definido por Kachru (1985), onde estão apenas os falantes nativos, e ressignificado por Graddol (1997, 2006), que chama a atenção para o perigo de esses serem considerados como modelos de correção e, portanto, serem os

melhores professores. Nesse caso, estariam incluídos países como a Inglaterra ou os Estados Unidos. Ignora-se assim as culturas dos países que estão no círculo externo – onde o inglês é a segunda língua; e expandido – onde o inglês é uma língua estrangeira. Essa perspectiva também é compartilhada pelos professores em formação, como pode ser observado no trecho abaixo:



EntB10: Hj vc tem que... pq estudar inglês sem estudar a **literatura inglesa**, sem saber qual o autor inglês... **Shakespeare**...

(grifos da pesquisadora)

Quando ele se refere à literatura inglesa, é bem provável que ele esteja se referindo apenas à Inglaterra, mesmo porque o exemplo que ele apresenta é de um autor inglês. Parece que ele desconsidera e/ou desconhece a literatura de povos de língua inglesa (África do Sul, Índia, Austrália, etc) e a literatura de outros países que podem ser conhecidas por meio da língua inglesa. Isso pode ser resultante do fato de a Instituição onde ele estuda oferecer uma disciplina denominada Literatura Norte-Americana, cujo foco são os autores dos Estados Unidos, e outra, denominada Literatura Inglesa, em que são estudados os autores da Inglaterra.

Ignorar a pluralidade cultural pode significar ignorar também a interculturalidade mencionada pelas DCCL. De acordo com Suárez-Orozco (ibid.); Süßmuth (ibid.), a interculturalidade significa que todas as culturas afetam e são afetadas umas pelas outras, ou seja, não significa que um processo de homogeneização vá acontecer. Bhabha (1994; 1998; 2007) chama esse evento de *hibridismo cultural*. Assim como os autores mencionados anteriormente, ele entende que não se pode tentar buscar um conhecimento, uma cultura generalizante ou uma prática normalizadora, hegemônica; e também não se pode falar em assimilação cultural, nem colaboração entre as culturas. Bhabha (2007, p. 247) vai além e entende cultura como sendo “[...] *uma produção de sentido e de valor inconsistente e incompleta, frequentemente composta por exigências e práticas incomensuráveis, produzidas no ato de sobrevivência social*”. Nesse sentido, para ele cultura não pode ser vista como substantivo, que é algo fixo, mas como verbo, pois varia de acordo com o sujeito, que, por sua vez, é pronominal.

Tais interferências, pluralidades, trans/interculturalidades ficam mais evidentes com o tipo de globalização que estamos vivendo, já que as novas tecnologias – que começaram com a mídia impressa, ampliaram-se com o advento da televisão e atualmente, da internet – permitem trocas de informações bastante rápidas, instantâneas.

Para autores como Suárez-Orozco (ibid.), às quais acrescento as perspectivas de Suárez-Orozco e Sattin (ibid.) e Hugonnier (ibid.), as escolas não têm desenvolvido nos alunos a habilidade de lidar com essa trans/interculturalidade, ambiguidade, complexidade, e a diversidade linguística, religiosa, e étnica. Aqui é preciso entender que a complexidade e a diversidade sempre existiram, mas como a cultura era entendida como ‘algo fixo’, conforme mencionado anteriormente, as pessoas tinham a impressão de que estavam vivendo em um grupo homogêneo. Nesse sentido, esses autores sugerem que uma das responsabilidades das escolas seja a de oferecer elementos para que os alunos desenvolvam habilidades necessárias para que aprendam a ver e reconhecer as diversidades culturais, ou seja, entendam cultura não do ponto de vista mono, mas pluri.

Uma dessas habilidades diz respeito ao desenvolvimento de um trabalho colaborativo e interdisciplinar, para permitir que os alunos analisem um problema a partir de diferentes pontos de vista, não importando a língua ou a cultura. Tal fator é importante, porque, com as novas tecnologias, eles terão mais oportunidades de interagir com pessoas pertencentes a diferentes raças, religiões, classes sociais, tornando mais evidente a pluralidade, trans/interculturalidade.

Considerando essas discussões, pela apresentação dos objetivos descritos em ambas as IES, o conceito de cultura adotado é o tradicional, aqui descrito como monocultural, fixo. Conseqüentemente, é possível haver uma tendência em não se reconhecer as manifestações culturais trazidas pelos professores em formação, bem como limitar o desenvolvimento de sua competência pluri e intercultural.

O terceiro elemento apresentado especificamente no Plano de Curso da Instituição A, e que julgo ser necessário discutir, diz respeito ao desenvolvimento do gosto pelas e o contato com as obras literárias. Entendo que a referência às obras literárias restringe as múltiplas possibilidades de manifestações das linguagens, visto que linguagem não significa apenas expressão verbal por escrito, mas também inúmeras formas não verbais de expressão. Autores como Schwarz (2004); Lemke (ibid.) e Kellner (ibid.) defendem a ideia de que, com as novas tecnologias, é preciso desenvolver nos alunos os novos letramentos que incluem letramento visual, da informação e da mídia. Para eles a tecnologia, o conhecimento e as informações das tecnologias da multimídia envolvem não apenas as palavras impressas, mas também as

imagens, sons e materiais multimidiáticos. A construção de sentido acontece não apenas no nível linguístico, o que Lemke (op.cit.) chama de nível tipológico, mas também no nível topológico, ou seja, aquele que envolve o aspecto visual e também o gestual. Nesse caso, além dos textos verbais, propriamente dito, o letramento crítico também envolve textos como, por exemplo, vídeos, filmes, imagens de propagandas e fotos de notícias, tabelas e gráficos estatísticos e matemáticos. Há que se considerar também que os elementos não verbais carregam consigo, assim como os textos verbais, as características culturais de um grupo, ou seja, os seus contextos sociais, ideológicos e históricos. Por esse motivo, um curso que pretende formar professores e que se propõe a desenvolver neles as competências inter e pluricultural deveria ampliar seus objetivos para além do gosto por obras literárias especificamente.

1.1.1.2. Sobre os Objetivos – Conhecimento teórico-linguístico

Como mencionado anteriormente, nas DCCL os objetivos específicos de Letras são apresentados no item *Perfil dos Formandos*. Com relação ao conhecimento teórico linguístico, podem ser destacados os objetivos (2) e (3) conforme reprodução abaixo:

(excerto das DCCL. Para texto completo, vide anexo 1)

[...] (2) o profissional em Letras deve ter domínio **do uso da língua ou das línguas** que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua **estrutura, funcionamento** e manifestações culturais, além de ter consciência das **variedades linguísticas** e culturais. (3) Deve ser capaz de refletir **teoricamente** sobre a linguagem [...]

(grifos da pesquisadora)

No caso do Plano de Curso da Instituição A, os quarto e quinto objetivos são muito parecidos com os apresentados nas DCCL:

(excerto do Plano de Curso da Instituição A. Para texto completo, vide anexo 2)

4. Criar as condições para que o aluno domine **o uso da língua portuguesa e inglesa**, nas suas manifestações **oral e escrita**, em termos de **recepção e produção** de textos.
5. Desenvolver, ao longo do curso, reflexões analíticas e críticas sobre a **linguagem** como fenômeno **psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico**.

(grifos da pesquisadora)

A Instituição B também prevê o desenvolvimento teórico-linguístico de ambas as línguas, focos do curso:

(excerto do Plano de Curso da Instituição B. Para texto completo, vide anexo 3)

[...] profissionais [...] capazes de lidar, de forma crítica, com as **linguagens, especialmente a verbal** [...] ter domínio do **uso da(s) língua(s)** que sejam objeto de seu estudo, no que se refere à sua **estrutura, funcionamento** [...]

(grifos da pesquisadora)

Dentre os aspectos recorrentes nos três documentos julgo ser necessário discutir os seguintes: (1) a língua como estrutura, funcionamento e (2) a língua como prática social.

Em uma visão mais tradicional de língua, entendida como algo fixo, o ensino deveria ser baseado unicamente na sua estrutura, no seu funcionamento. Dessa forma, o vocabulário e as estruturas gramaticais poderiam ser apresentados de forma descontextualizada, não sendo necessário o estabelecimento do contexto sócio-político-cultural de produção do discurso. Nesse sentido, as DCCL e a Instituição B apresentam explicitamente uma preocupação com a *estrutura, funcionamento* da(s) língua(s) estudada(s) no curso.

Por outro lado, segundo os autores que entendem a língua em uma perspectiva social – seja nas discussões da perspectiva da abordagem comunicativa (WIDDOWSON 1991; ALMEIDA FILHO 1993; BRASIL 1998) ou sobre o letramento crítico (LUKE; FREEBODY *ibid.*; LEMKE *ibid.*; COPE; KALANTZIS *ibid.*) – ensinar uma língua envolve sim o ensino de seus aspectos linguísticos (sintáticos, semânticos, fonéticos). No entanto, eles também concordam que este não deva ser o único foco.

Com relação aos três documentos analisados, há menção à questão do *uso* da(s) língua(s), o que pode indicar um ensino além da *forma / estrutura* da(s) língua(s). No caso das DCCL e do Plano de Curso da Instituição A essa ideia de uso está marcada em expressões como *variedades linguísticas e linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico*. Sob essa perspectiva, a preocupação no ensino da língua não se restringe às regras congeladas nas gramáticas, mas busca entender como a língua é usada por diferentes falantes, em diferentes contextos.

1.1.1.3. Sobre os Objetivos – Formação de Professores

Como se pode observar pelas discussões apresentadas nos itens anteriores, tanto na Instituição A quanto na Instituição B, a maioria dos objetivos definidos está voltada para o desenvolvimento de conhecimentos pluri e interculturais, e teórico-linguísticos necessários para todos os profissionais que o curso pretende formar, tais como pesquisador, redator, linguista, crítico literário, revisor de textos. No entanto, esses documentos também apresentam objetivos especificamente relacionados à formação de professores e que se referem basicamente a três aspectos: (a) uso de metodologias para o ensino de língua; (b) uso de novas tecnologias no ensino; (c) realização de pesquisas para uma formação profissional contínua.

No caso do Plano de Curso da Instituição A, o último objetivo faz referência à formação de professores enfatizando especificamente a necessidade de qualificar os futuros professores para a utilização de metodologias ‘consagradas ou inovadoras’ de ensino de línguas:

(excerto do Plano de Curso da Instituição A. Para texto completo, vide anexo 2)

6. **Formar professores** de português e inglês qualificados para utilizar-se seja de **metodologias** já consagradas seja de metodologias inovadoras do **ensino da língua**.

(Grifos da pesquisadora)

Uma observação que entendo que precisa ser feita com relação a este objetivo diz respeito ao fato de na sua redação ter sido usada uma conjunção coordenativa alternativa – *seja*. Tal conjunção indica que com a ocorrência de um dos fatos mencionados em uma parte da oração, há a exclusão do fato mencionado na outra parte da oração. Sendo assim, a forma como o sexto objetivo está escrito na oração acima expressa que, ao ensinar uma língua, se o professor utilizar uma metodologia consagrada (aqui também poderia ser entendida como tradicional?) – (...) *seja de metodologias já consagradas* (...) – não utilizará uma metodologia inovadora – [...] *seja de metodologias inovadoras* [...]. Essa ideia de que o velho sempre vai ser substituído pelo novo é bastante comum. As pessoas tendem a desconsiderar o fato de que o novo é criado a partir das adaptações feitas no velho e que são resultantes de uma análise em que são identificadas as falhas, as ausências e, principalmente,

as novas realidades que precisam ser atendidas. Morin (ibid.), por exemplo, fala em *pensamento complexo*, diferente de um pensamento que simplifica, reduz. Nas palavras dele:

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (p.89)

Considerando, portanto, a ideia de *pensamento complexo*, é incoerente falar em preparar os professores em formação para o uso de uma ou outra metodologia de ensino de línguas, pelo menos por dois motivos. Um deles se refere ao fato de que uma metodologia – a inovadora – não substitui a outra – a tradicional – mas são interdependentes e coexistem. O outro motivo é que não se pode dizer que uma (normalmente a mais recente, mais moderna, a *inovadora*) é melhor que a outra, já que cada uma atende a diferentes objetivos, diferentes contextos.

Com relação ao Plano de Curso da Instituição B, o objetivo que menciona a formação do professor está relacionado à sua preparação para o uso das novas tecnologias.

(excerto do Plano de Curso da Instituição B. Para texto completo, vide anexo 3)

[...] o graduando em Letras deve [...] **fazer uso de novas tecnologias** no ensino [...]

(Grifos da pesquisadora)

A decisão pelo uso das novas tecnologias em sala de aula não deve ser tomada apenas por causa de um certo modismo. Lemke (ibid.) sugere que tal decisão leve em conta questões como: (a) para que servem; (b) quais habilidades precisam ser desenvolvidas por professores e alunos; (c) quais são seus efeitos sobre a aprendizagem, (d) e que novos letramentos, visões de educação, relações sociais precisam ser democratizadas e melhoradas na educação de hoje.

O texto acima, que reproduz um dos objetivos elencados no Plano de Curso da Instituição B, é um tanto quanto sucinto, não me permitindo identificar o que essa instituição entende por preparar os professores em formação para o uso das novas tecnologias. Por esse motivo, retomarei essa questão no Capítulo 2, quando analiso as ementas, os objetivos e os conteúdos dos planos de ensino de Língua Inglesa de ambas as instituições e identifico se há novamente referência específica ao uso das novas tecnologias.

Como mencionado anteriormente, a Instituição B menciona em seu Plano de Curso, assim como as DCCL, a importância de a formação desses futuros professores desenvolver a autonomia e conscientizá-los quanto a uma formação contínua.

(excerto do Plano de Curso da Instituição B. Para texto completo, vide anexo 3)

[...] o graduando em Letras deve [...] fazer uso de novas tecnologias (...) na **pesquisa**, entendendo a sua **formação profissional** como um **processo contínuo, autônomo e permanente**.

(Grifos da pesquisadora)

Autores como Suárez-Orozco e Sattin (ibid.); Hugonnier (ibid.); Giroux (1997) discutem a necessidade de se criar condições para que os alunos se conscientizem de que o aprendizado é um processo contínuo, permanente. O fato de tal aspecto ser também mencionado nos Planos de Ensino de ambas as instituições, retomo essa discussão de forma mais aprofundada no Capítulo 2.

1.1.2. Sobre o Campo de Atuação

No item *Diretrizes Curriculares*, as DCCL fazem referência ao *Perfil dos Formandos; Competências e Habilidades; Conteúdos Curriculares e Estruturação do Curso*. Neste subcapítulo, discuto apenas a lista que se refere ao campo de atuação que está no item *Competências e Habilidades*, sendo que as outras questões relacionadas a competências e habilidades propriamente dita serão discutidas no próximo capítulo. Quanto aos Planos de Curso, há um item específico que se refere ao campo de atuação dos formados, na Instituição A – *Mercado de Trabalho*, na Instituição B – *Campo de Atuação*.

De acordo com as DCCL, o curso de Letras deve ser organizado para formar os seguintes profissionais: professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades.

Tanto a **Instituição A** quanto a **Instituição B** mencionam essas mesmas áreas como possibilidade de mercado de trabalho (ver Quadro 4). O que se percebe é uma paráfrase às DCCL, havendo uma diferença apenas no caso da atuação como professores, já que são especificadas as línguas – Portuguesa e Inglesa – além das literaturas – também Portuguesa e Inglesa, bem como os níveis – EFII e EM e em escolas de idiomas.

Quadro 4: Possibilidade de Mercado de Trabalho

DCCL	Instituição A	Instituição B
Professores, Pesquisadores, Críticos Literários, Tradutores, Intérpretes, Revisores de Textos, Roteiristas, Secretários, Assessores Culturais,	Professor de Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa; Pesquisador; Redator; Crítico Literário; Revisor; Assessor Cultural	Professor de Língua e Literatura Portuguesa e Inglesa; Pesquisador; Redator; Crítico Literário; Revisor; Assessor Cultural

Apesar dos vários campos de atuação possíveis, a forma como os cursos de Letras são organizados nessas instituições, o que pode ser notado no item *Perfil do Formado* nos Planos de Curso e que será mais discutido no próximo capítulo, o foco é a formação de professores, como pode ser observado nos exemplos a seguir.

Dentre as competências e habilidades que o aluno formado pela Instituição A deverá ter desenvolvido ao final do curso e é apresentado no Plano de Curso está:

(excerto do Plano de Curso da Instituição A. Para texto completo, vide anexo 2)

Dominar e fazer uso dos **conhecimentos** das teorias linguísticas e suas aplicações **no ensino de línguas**.

(Grifos da pesquisadora)

O Plano de Curso da Instituição B também faz referência a competências e habilidades específicas para a área de educação:

(excerto do Plano de Curso da Instituição B. Para texto completo, vide anexo 3)

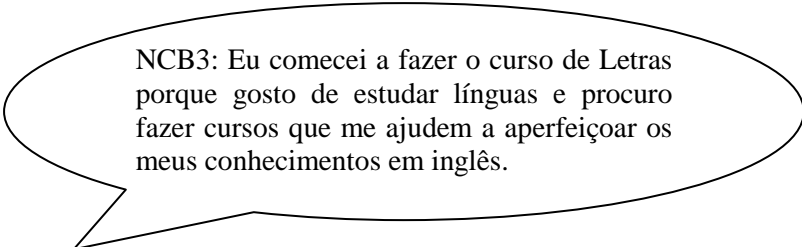
Domínio de **métodos e técnicas pedagógicas** que permitam a transposição dos conhecimentos para diferentes níveis de **ensino**.

(Grifos da pesquisadora)

Tanto em uma instituição quanto em outra não há nenhuma referência ao desenvolvimento de competências e/ou habilidades necessárias para atuação nas outras áreas profissionais mencionadas – redator, crítico literário ou revisor de texto, por exemplo.

A partir dos depoimentos dos professores em formação quando perguntados sobre qual profissão pretendem seguir após concluírem o curso de Letras, há basicamente dois grupos, sendo um deles bastante reduzido.

O grupo reduzido é composto por aqueles professores em formação que buscaram o curso de Letras não para atuarem como professores. Duas professoras em formação da Instituição A – ambas na faixa dos 40 anos – disseram que provavelmente não atuariam como professoras, já que tinham planos de carreira nas empresas onde trabalhavam há algum tempo. Entendo essa decisão como sendo a mais natural, já que dificilmente uma pessoa nessa idade se propõe a começar uma nova carreira. Essas pessoas normalmente buscam cursos que possam agregar conhecimentos as suas áreas de atuação, ou simplesmente por interesse por determinados assuntos discutidos no curso, como pode ser constatado no depoimento de uma das professoras em formação:

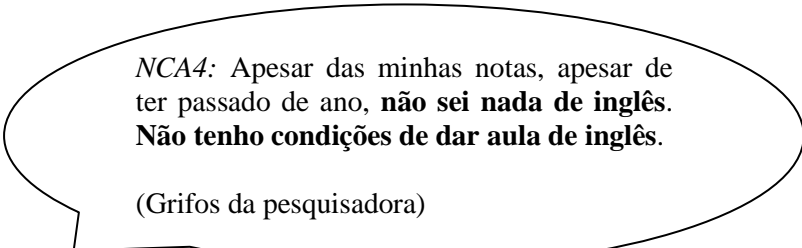


NCB3: Eu comecei a fazer o curso de Letras porque gosto de estudar línguas e procuro fazer cursos que me ajudem a aperfeiçoar os meus conhecimentos em inglês.

Na Instituição B, também havia duas alunas com interesses diferentes. Uma delas, proficiente em inglês, dizia ter procurado o curso de Letras para se tornar tradutora. A outra pretendia trabalhar como revisora de texto e, aproveitando a oportunidade de uma vaga aberta na faculdade, já tinha começado a ter esse tipo de experiência revisando os textos do jornal da instituição.

A maioria dos professores em formação diz pretender concluir o curso e atuar como professores e, normalmente, ignora o fato de que o curso de Letras das instituições, onde estuda, também pode prepará-los para outras profissões além da área de educação.

Além disso, eles dizem que atuarão apenas como professor de português e não de inglês. Muitos se dizem frustrados por não terem aprendido *nada* nas aulas de inglês na faculdade e, por isso, não se sentem preparados para ensinar inglês.

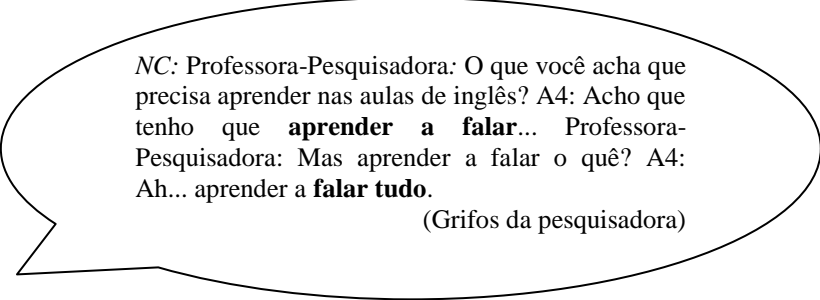


NCA4: Apesar das minhas notas, apesar de ter passado de ano, **não sei nada de inglês. Não tenho condições de dar aula de inglês.**

(Grifos da pesquisadora)

Entendo tal afirmativa sob quatro perspectivas e em todos os casos, a ideia é de *completude* como se pode verificar. Na primeira delas, entendo que, ao dizer que não sabe *nada de inglês*, a aluna considera as aulas da escola formal/faculdade como sendo o único espaço para aprender. Nesse caso, a aluna está ignorando tanto o fato de ela já ter conhecimentos prévios e também a possibilidade de ter contato com a língua em vários contextos, tais como, lendo jornais, revistas e também *outdoors*, panfletos e vitrines de lojas, espaços em que são adotadas palavras e expressões em inglês, como *OFF*, *Sale*, etc; assistindo filmes, interagindo na internet, dentre outros.

Além disso, em uma segunda perspectiva, entendo que a aluna acredita ser possível *aprender tudo* sobre um assunto nas aulas, mesmo não conseguindo expressar-se em palavras quanto ao que significa esse *aprender tudo*, como pode ser observado em sua fala em uma conversa com a professora-pesquisadora:



NC: Professora-Pesquisadora: O que você acha que precisa aprender nas aulas de inglês? A4: Acho que tenho que **aprender a falar**... Professora-Pesquisadora: Mas aprender a falar o quê? A4: Ah... aprender a **falar tudo**.

(Grifos da pesquisadora)

Ao dizer que gostaria de *aprender (a falar) tudo* nas aulas de inglês na faculdade, a professora em formação não leva em consideração o fato de que a aprendizagem é um processo contínuo, visto que as mudanças ocorridas nos vários âmbitos da sociedade resultam em mudanças também nos conhecimentos. Sendo assim, é impossível aprender *tudo* em um único contexto ou momento, mas é necessário uma constante busca por atualização.

Outro aspecto a ser analisado na fala da professora em formação diz respeito ao fato de ela colocar em paralelo nota e conhecimento – “*Apesar das minhas notas, [...], não sei nada de inglês[...]*”. Nesse caso, entendo que a aluna não está considerando que as notas sejam resultantes de avaliações que, por sua vez, contemplam os conteúdos estabelecidos a partir dos objetivos para aquele período. Ou seja, as avaliações são organizadas com exercícios que permitam ao professor avaliar *tudo* o que foi discutido até então. Na fala da professora em formação não é isso que se observa, já que ela não relaciona as suas boas notas – *Apesar das minhas notas...* – aos objetivos que a professora-pesquisadora estabeleceu para aquela

avaliação. Para ela, as boas notas só se justificariam se ela tivesse aprendido *tudo* de inglês, e isso não aconteceu, pois, nas suas palavras, ela não *sabe nada de inglês*.

E por fim, a aluna parece acreditar que só seja possível ensinar um assunto sobre o qual se sabe tudo – [...] *não sei nada de inglês. Não tenho condições de dar aula de inglês*. Aqui, novamente, ela desconsidera o aprendizado como um processo contínuo. Ademais, fica subentendido que ela se vê como sendo competente para ensinar português, o que pode indicar que, nesse caso, ela *sabe tudo*, que o curso de Letras ensinou todo o conteúdo de que ela precisa para dar aulas de português, o que não aconteceria com as aulas de inglês.

Essa ideia também pode ser percebida nas falas dos professores em formação proficientes em inglês que, na Instituição A, podem solicitar uma prova que avalie tal proficiência e os dispense das aulas. Normalmente, quando eles me procuram para saber como funciona a dispensa das aulas de inglês, pergunto a eles se também solicitarão dispensa das aulas de português. Diante de tal pergunta, esses professores em formação se mostram admirados e não entendem porquê deveriam ser dispensados das aulas de português. Digo que eles também são 'proficientes' em português, ou nativos, e, além disso, estudaram o conteúdo dessa disciplina durante toda a sua formação na educação básica – EF, EM. Sendo assim, o conhecimento deles em português inclui não apenas aquele adquirido informalmente, nas relações interpessoais no dia a dia, como também, o conhecimento adquirido na escola, nos livros. Entendo que esses professores em formação não concordam comigo, visto que, apesar dos meus argumentos, solicitam a dispensa das aulas de inglês e frequentam todas as aulas de português.

1.2. A Grade Curricular

Nesta fase, reitero o objetivo de analisar a grade curricular do curso de Letras, para identificar a forma como as disciplinas e a carga horária são distribuídas, bem como levantar alguns questionamentos com vistas a entender como a formação de professores de Português e Inglês é entendida por ambas as instituições. Tal análise é feita com base no **Quadro 5** e no **Gráfico 1**.

No **Quadro 5** são apresentadas as cargas horárias das disciplinas oferecidas pelas Instituições A e B e estão agrupadas em seis áreas: línguas (portuguesa e inglesa); literaturas (de línguas portuguesa e inglesa); formação de professor; pesquisa; estágio supervisionado e atividades acadêmicas científico culturais (doravante AACCC).

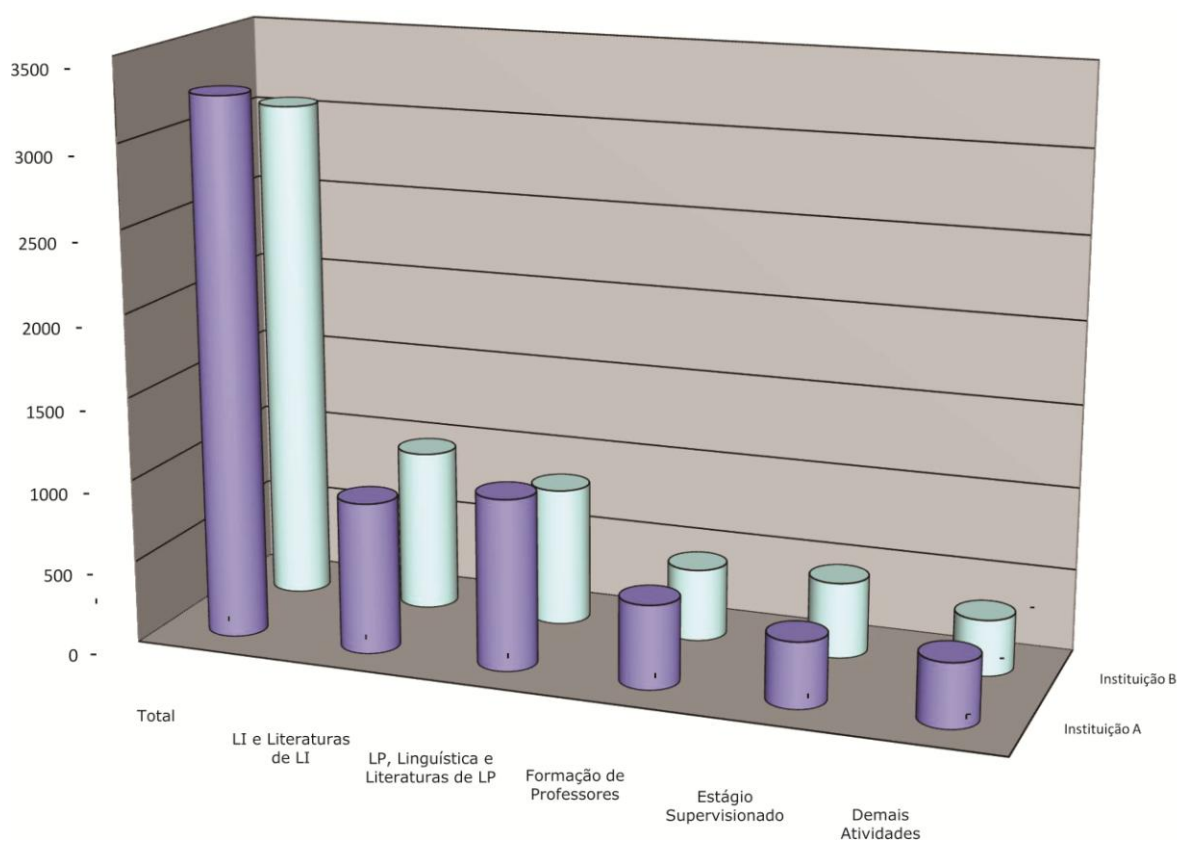
Quadro 5: Grade Curricular Instituições A e B

	INSTITUIÇÃO A	INSTITUIÇÃO B
Organização do Curso de Letras	6 semestres	6 semestres
Carga Horária – Geral	3.330h/a	3.080h/a
LÍNGUAS	1.240h/a (37,2%)	1.240h/a (40,2%)
Disciplinas – Língua Inglesa	Língua Inglesa; Prática Oral (520h/a = 41,9%)	Língua Inglesa; Prática Oral em Língua Inglesa (560h/a= 45,1%)
Disciplinas – Língua Portuguesa	Língua Portuguesa; Sala de Leitura; Produção e Recepção Textuais; Linguística e Língua e Cultura Latinas(720h/a = 58,1%)	Língua Portuguesa; Leitura e Produção de Texto em Língua Portuguesa; Linguística e Substrato Latino do Português (680h/a = 54,9%)
LITERATURAS	800h/a (24%)	520h/a (16,8%)
Disciplinas – Literatura de Língua Inglesa	Literatura Inglesa; Literatura Norte-Americana (240h/a = 30%)	Literatura Inglesa (160h/a = 30,7%)
Disciplinas – Literatura de Língua Portuguesa	Teoria Literária; Literatura Portuguesa e Brasileira (560h/a = 70%)	Teoria Literária; Literatura Brasileira e Portuguesa; Práticas Literárias Intertextuais (360h/a = 69,3%)
FORMAÇÃO DE PROFESSORES	420h/a (12,6%)	440h/a (14,2%)
Disciplinas – Formação de Professores	Psicologia da Educação; Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira; Didática; Tecnologia da Educação; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Metodologia do Ensino de Inglês; Metodologia do Ensino de Literaturas	Didática e Psicologia da Educação; Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio; Prática do Ensino de Português; Temas Transversais no Ensino de Línguas; Metodologia de Ensino de Inglês
PESQUISA	80h/a (2,4%)	80h/a (2,6%)
Disciplinas - Pesquisa	Metodologia do Trabalho Científico e Orientação de TCC	Metodologia do trabalho científico e Projeto de pesquisa na área de letras.
ESTÁGIO SUPERVISIONADO	400h/a (12%)	460h/a (14,9%)
DEMAIS ATIVIDADES	390h/a (11,7%)	340h/a (11%)

O curso de Letras da Instituição A (vide Quadro 5) é organizado em seis semestres e oferece uma carga horária total de 3.330h/a, distribuídas da seguinte forma: 2.460h/a para as disciplinas de línguas (portuguesa e inglesa), literaturas (de portuguesa e de inglesa) e formação de professores ao longo dos seis semestres; 80h/a para disciplinas voltadas para a pesquisa; 400h/a para as atividades de estágio supervisionado; 390h/a para as AACC.

A Instituição B também organiza o curso de Letras em seis semestres, com uma carga horária total de 3.080h/a, distribuídas da seguinte forma: 2.200h/a para as disciplinas de línguas (portuguesa e inglesa), literaturas (de portuguesa e de inglesa) e formação de professores ao longo dos seis semestres; 80h/a para disciplinas voltadas para a pesquisa; 460h/a para as atividades de estágio supervisionado; 340h/a para as AACC.

Gráfico 1: Grade Curricular do Curso de Letras-Inglês – Instituições A e B



A análise da grade curricular de ambas as instituições é apresentada a seguir e está agrupada da seguinte forma: (1) línguas portuguesa e inglesa; (2) literaturas de língua portuguesa e inglesa; (3) formação de professores e (4) pesquisa. Quanto ao Estágio

Supervisionado e às *Demais Atividades*, que se referem às AACC, incluo, para efeito de análise, no item formação de professores. Entendo que se tratam de atividades, cujo principal objetivo é criar condições para que os professores em formação complementem as informações teóricas adquiridas em sala de aula. No caso do Estágio Supervisionado, os professores em formação precisam observar e dar aulas em escolas regulares de EFII e EM. Quanto às AACC, eles participam de atividades não apenas voltadas para educação especificamente (palestras, congressos, dentre outros), mas também de eventos culturais, tais como cinema, teatro, exposições, museus.

1.2.1. Sobre as Disciplinas – Línguas

Neste item comparo e discuto a carga horária destinada às disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa nas Instituições A e B.

No que diz respeito à área da línguas, tanto a Instituição A quanto a Instituição B oferecem um total de 1240h/a, o que equivale a 37,2% e 40,2% respectivamente em relação à carga horária geral.

No que diz respeito à carga horária voltada para as disciplinas da área de Língua Portuguesa e disciplinas de Língua Inglesa, ambas as instituições oferecem uma carga horária de Língua Inglesa menor que a de Língua Portuguesa. Com relação à carga horária de Língua Portuguesa na **Instituição A** é de 720h/a, ou 58,1%, e na **Instituição B** é de 680h/a, ou 54,9%. Para a disciplina de Língua Inglesa aquela instituição oferece 520h/a ou 41,9% e esta, 560h/a ou 45,1%. No caso da Instituição A a diferença é de 200h/a ou 16,2% a mais para as disciplinas de Língua Portuguesa e na Instituição B, 120h/a ou 9,8%.

(Excerto do Quadro 5: Grade Curricular Instituições A e B)

	Língua Portuguesa	Língua Inglesa
Instituição A	720h/a	520h/a
Instituição B	680h/a	560h/a

Se considerarmos os objetivos do curso de Letras descritos no Plano de Curso da Instituição A e que faz referência especificamente às línguas – Portuguesa e Inglesa, não há nenhuma indicação que prevaleça uma ou outra, pelo contrário, há referências às duas línguas:

(excerto do Plano de Curso da Instituição A. Para texto completo, vide anexo 2)

[...]

4. Criar as condições para que o aluno **domine o uso da língua portuguesa e inglesa**, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos.

[...]

6. **Formar professores de português e inglês** qualificados para utilizar-se seja de metodologias já consagradas seja de metodologias inovadoras do ensino da língua.

(Grifos da pesquisadora)

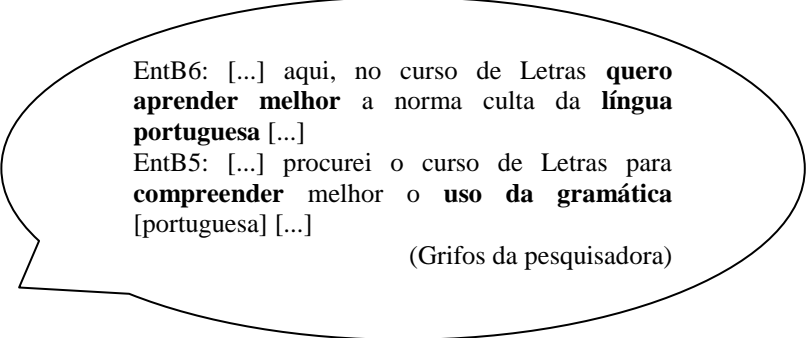
No Plano de Curso da Instituição B, não se fala em Língua Portuguesa ou Inglesa como acontece na outra instituição. Pelo contrário, utiliza-se apenas a palavra *língua* que pode ser entendida tanto no singular como no plural, já que a desinência de plural está colocada entre parênteses, conforme o texto escrito.

(excerto do Plano de Curso da Instituição B. Para texto completo, vide anexo 3)

[...] o profissional, além de **ter domínio do uso da(s) língua(s) que seja(m) objeto de seu estudo**, no que se refere à sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, deve, também ser conhecedor da pluralidade cultural que permeia o povo brasileiro e das variações linguísticas que surgem num país portador de grande extensão territorial e grande convergência de culturas.

(Grifos da pesquisadora)

Interpreto tal diferença de carga horária como sendo uma indicação de que as pessoas envolvidas na organização do curso entendam que uma área seja mais difícil ou tenha mais importância na formação dos futuros professores. Por isso, incluem mais disciplinas ou aumentam a carga horária para oferecer os conhecimentos e as informações necessárias. A partir de algumas das falas dos professores em formação é possível constatar que eles compartilham opinião semelhante:



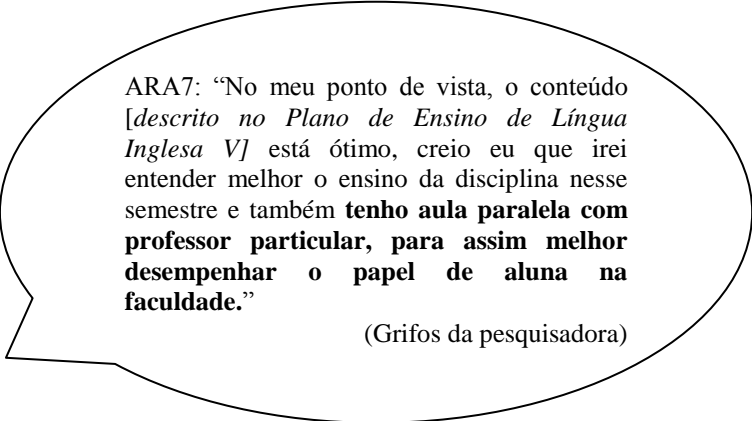
EntB6: [...] aqui, no curso de Letras **quero aprender melhor** a norma culta da **língua portuguesa** [...]

EntB5: [...] procurei o curso de Letras para **compreender** melhor o **uso da gramática** [portuguesa] [...]

(Grifos da pesquisadora)

As falas desses professores em formação indicam o que eles esperam que o curso de Letras lhes ofereça, ou seja, aperfeiçoamento de conhecimentos da área de Língua Portuguesa.

A expectativa em desenvolver o conhecimento em português e não em inglês pode se justificar pelo fato de que a maioria das pessoas, como apontaram Dutra e Mello (2004) em sua pesquisa, acreditar que inglês não se aprende na escola regular, e, por isso, é preciso buscar pessoas ou escolas especializadas. Há depoimentos dos professores em formação apontando para essa ideia:



ARA7: “No meu ponto de vista, o conteúdo [descrito no Plano de Ensino de Língua Inglesa V] está ótimo, creio eu que irei entender melhor o ensino da disciplina nesse semestre e também **tenho aula paralela com professor particular, para assim melhor desempenhar o papel de aluna na faculdade.**”

(Grifos da pesquisadora)

No depoimento de outro professor em formação, destaco três ideias.

ARB6: Embora a proposta do **programa** de licenciatura da faculdade seja [a] **adequada** em função da realidade da **sociedade em que vivo**, mas [b] **não é suficiente** para que os futuros professores **dominem um determinado assunto**, é preciso mais [c] **especialização e domínio do assunto a ser trabalhado em sala de aula.**

(Grifos da pesquisadora)

Inicialmente, ele concorda que o programa está adequado ao seu contexto, apesar de não especificar quais são suas características e necessidades. Tal ideia pode indicar uma percepção na importância de se adequar as propostas às realidades locais, como propõem alguns autores (PENNYCOOK 1994, CANAGARAJAH 1999). Em seguida, ele demonstra não acreditar que a faculdade seja o espaço para oferecer o conhecimento necessário, suficiente. No entanto, pelo conteúdo do texto, não há elementos que indiquem quais são os 'conhecimentos' que este professor em formação entende que sejam necessários – vocabulário?; sintaxe?; comunicação?. Finalmente, ele menciona a necessidade de *domínio*, *especialização do assunto*, o que pode indicar aquela ideia de possibilidade de aprender *tudo*, de conhecimento como completude mencionada anteriormente. E novamente não há referência ao tipo de assunto a ser dominado. Ou seja, há uma tendência, tanto nos planos quanto nos depoimentos dos professores em formação, em se acreditar que não seja necessário especificar os assuntos que um profissional de uma determinada área – professor, revisor, crítico, dentre outros – tenha que ter acesso durante o curso, já que essa ideia está implícita em palavras como *domínio/tudo*.

1.2.2. Sobre as Disciplinas – Literaturas

Discuto aqui dois aspectos. No primeiro deles comparo e analiso a carga horária voltada para as disciplinas de Literatura Brasileira/Portuguesa e Inglesa e as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglesa. Em seguida, essa comparação é feita em relação às disciplinas de Literatura Brasileira/Portuguesa e as de Literatura Norte Americana/Inglesa

Com relação às disciplinas voltadas para a área de Literatura Brasileira/Portuguesa e Inglesa, a carga horária total da Instituição A é de 800h/a e a da Instituição B é de 520h/a. Comparando-se com a carga horária das disciplinas de língua, o que se percebe é uma

quantidade maior para estas do que para as disciplinas de literatura. Na Instituição A, a carga horária é de 37,2% para línguas e 24% para literaturas; na Instituição B, 40,2% e 16,8% respectivamente.

(Excerto do Quadro 5: Grade Curricular Instituições A e B)

	Literatura Brasileira/Portuguesa e Inglesa	Língua Portuguesa e Inglesa
Instituição A	800h/a	1240h/a
Instituição B	520h/a	1240h/a

O fato de a ênfase ser dada às disciplinas de línguas (portuguesa e inglesa) e não de literaturas pode ter pelo menos dois motivos.

A maioria das pessoas acredita que é preciso dominar as estruturas linguísticas primeiro para depois ler textos literários. Entende-se que não seja possível ler textos, principalmente de autores clássicos, caso o aluno não consiga ler cada uma das palavras. No entanto, do ponto de vista dos teóricos que discutem as questões da leitura e do letramento em sala de aula (SOARES 2004; ROJO 1998, 2001; COOK-GUMPERZ 2006; LANKSHEAR; KNOBEL *ibid.*) a leitura significa não apenas decodificação, o que está subentendido na ideia de que é preciso primeiro saber gramática e vocabulário para ler, mas que a leitura significa construção de significado. Sendo assim, conforme a proposta dos PCN-LE (*ibid.*) com base nos gêneros, e que é retomada pelas OCEM-LE (2006) sob a perspectiva do letramento crítico, o professor pode criar condições para que os alunos leiam o texto nos diferentes níveis de compreensão, a saber: (a) geral, que consiste na identificação do assunto tratado no texto; (b) específica, em que se busca uma determinada informação no texto; e (c) detalhada. Tal abordagem indica que a leitura não se restringe apenas a decodificar as palavras, mas a construir o sentido a partir de conhecimentos prévios.

O segundo motivo diz respeito ao fato de as pessoas acreditarem que seja mais importante aprender a língua propriamente dita, o que significa os aspectos sintáticos, semânticos, fonéticos, do que discutir os textos literários escritos naquela língua. Nesse caso, as disciplinas voltadas para a literatura são tratadas como se fossem 'perfumaria', já que o objetivo não estaria voltado para o ensino de algum conteúdo que realmente seja 'útil'. Festino (2007) discute essa questão mostrando qual é o papel de um texto literário no processo de ensino-aprendizagem de uma língua:

O texto literário estrangeiro, mais do que um objeto de contemplação ou admiração, torna-se uma arena que propicia esse encontro de culturas e que provoca no aluno uma curiosidade e um desejo epistemológico de aprender sobre as pessoas de outras partes do mundo. E para esses alunos, isso pode resultar em um processo de construção de conhecimento acompanhada de uma compreensão (auto)crítica, respeito e tolerância. (p.93)

Interpreto dessa asserção que o acesso a textos literários permite o letramento cultural (HUGONNIER *ibid.*; SÜSSMUTH *ibid.*; KELLNER *ibid.*; LANKSHEAR, KNOBEL *ibid.*). Tal letramento implica um olhar sobre o outro não apenas como estranho ou exótico, mas como diferente, permitindo que o aluno perceba que os seus valores e suas crenças são culturalmente definidos, além de ter contato com outras identidades culturais, outras formas de viver como aponta Festino (*op.cit.*):

(...) o processo de promoção de letramento crítico a partir da leitura de textos literários ajudam os alunos a desconstruírem os estereótipos culturais adquiridos e a se conscientizar de que o conhecimento é culturalmente construído e que diferentes tipos de conhecimento existem diacronica e sincronicamente em diferentes partes do mundo. (94)

O curso da **Instituição A** oferece literatura em língua portuguesa nos seis semestres com uma carga horária total de 560h/a distribuídas entre Teoria Literária nos 1º e 2º semestres; Literatura Portuguesa e Brasileira do 3º ao 6º semestres. Já as literaturas em língua inglesa são oferecidas nos quatro últimos semestres e têm uma carga horária de 240h/a distribuídas entre Literatura Inglesa nos 3º e 4º semestres e Literatura Norte-Americana 5º e 6º semestres.

Na **Instituição B**, a carga horária de literatura em língua portuguesa é de 360h/a distribuída entre Teoria Literária nos 1º e 2º semestres; Literatura Brasileira do 3º ao 6º semestres e Literatura Portuguesa nos 3º e 4º semestres; Práticas Literárias Intertextuais no 6º semestre. A carga horária em literaturas de língua inglesa é de 160h/a, sendo Literatura Norte Americana nos 3º e 4º semestres e Literatura de Língua Inglesa no 5º e 6º semestres.

(Excerto do Quadro 5: Grade Curricular Instituições A e B)

	Literatura Brasileira/Portuguesa	Literatura Norte Americana/Inglesa
Instituição A	560h/a	240h/a
Instituição B	360h/a	160h/a

Tanto na Instituição A quanto na Instituição B, há uma diferença significativa entre a carga horária das disciplinas de Literatura Brasileira/Portuguesa e Literatura Norte Americana/Inglesa. Na Instituição A a diferença é de 320h/a, e na Instituição B, de 200h/a. Novamente, há uma tendência em enfatizar a área de Língua Portuguesa em detrimento ao Inglês, e, como já comentado anteriormente no item sobre as disciplinas de Línguas Portuguesa e Inglesa, nos Planos de Curso não é mencionado se uma ou outra língua é predominante. Essa ênfase pode explicar o porquê de os professores em formação tenderem a dizer que serão professores de português e não de inglês. No caso daquela disciplina, eles acham que a instituição está oferecendo todo o conteúdo necessário, enquanto que nesta, eles terão que frequentar um curso de inglês em uma escola de idiomas para aprender *tudo* o que eles não aprenderam na escola.

1.2.3. Sobre as Disciplinas – Formação de Professores

Na grade curricular de ambas as instituições, há também as disciplinas cujo foco é a formação de professores. Na Instituição A tais disciplinas contam com uma carga horária de 420h/a e na Instituição B, 440h/a.

As disciplinas de formação de professor da Instituição A são as seguintes: Psicologia da Educação nos 1º e 2º semestres; Estrutura e Funcionamento da Educação Brasileira no 2º semestre; Didática 3º e 4º semestres; Tecnologia da Educação no 1º semestre; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa 4º semestre; Metodologia do Ensino de Inglês 5º semestre; Metodologia do Ensino de Literaturas 6º semestre.

Na Instituição B são oferecidas as seguintes disciplinas: Didática e Psicologia da Educação nos 3º e 4º semestres; Estrutura e Funcionamento do EF e EM; Prática do Ensino de Português e Inglês nos 5º e 6º semestres; Temas Transversais no Ensino de Línguas no 5º semestre.

Com relação à carga horária de disciplinas voltadas para a formação de professores analiso três aspectos, a saber: (1) a carga horária da disciplina de Prática / Metodologia de Ensino de Português é a mesma oferecida para Inglês; (2) o oferecimento de Metodologia do Ensino de Literaturas apenas na Instituição A; (3) a carga horária em línguas e literaturas em ambas as instituições é maior do que a de formação de professores.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, ambas as instituições oferecem a mesma carga horária 70h/a na Instituição A e 120h/a na Instituição B para as áreas de português e inglês. Tal equilíbrio não acontece com as disciplinas de línguas e de literaturas em que há uma predominância para a língua portuguesa. Essa diferença pode indicar que os elaboradores

do currículo entendem que para a preparação de professor, a quantidade de informação deva ser a mesma tanto para português quanto para inglês.

(Excerto do Quadro 5: Grade Curricular Instituições A e B)

	Metodologia/ Prática de Ensino de Português	Metodologia/ Prática de Ensino de Inglês	Língua e Literatura de Língua Portuguesa	Língua e Literatura de Língua Inglesa
Instituição A	70h/a	70h/a	1280h/a	760h/a
Instituição B	120h/a	120h/a	1040h/a	720h/a

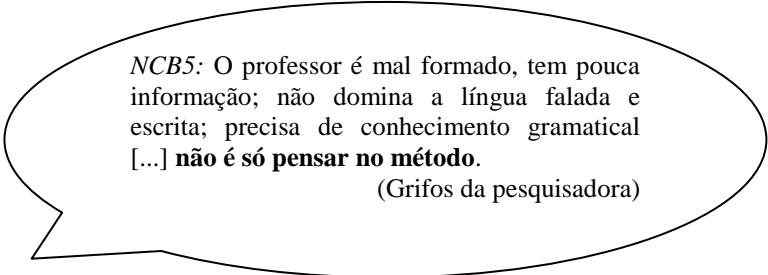
Apesar de em ambas as instituições haver uma disciplina específica de metodologia/prática de ensino de **língua** para o português e uma para o inglês, em **literatura** a abordagem é diferenciada.

Na Instituição A há uma disciplina voltada para Metodologia do Ensino de Literaturas. Não há, no entanto, uma disciplina específica para Literatura de Língua Portuguesa e outra de Língua Inglesa. Nesse caso, tende-se a acreditar que as teorias discutidas para o ensino de literatura de língua portuguesa são as mesmas para o de língua inglesa. Se considerarmos, como discutido anteriormente, que o ensino de literatura envolve letramento cultural, as aulas de Metodologia do Ensino de Literatura deveriam envolver questões que diferem quando se referem a cada uma das línguas em seus diversos contextos.

Ao contrário da Instituição A, a Instituição B não oferece nenhuma disciplina que aborde prática de ensino de literatura. A ausência de uma disciplina nesta área indica que o curso está realmente focado para a área de língua, como constatado em discussão anterior em que a carga horária voltada para literatura é menor – 16,8% – do que para língua – 40,2%. Essa mesma tendência é observada nas falas dos professores em formação que, em conversas informais, demonstram interesse maior nas aulas de línguas e dizem que serão professores de língua, não fazendo referência às disciplinas de literatura. Não ter uma disciplina de Prática / Metodologia de Ensino de Literatura também pode indicar que os elaboradores da grade curricular imaginem que para ensinar literatura basta que o professor domine a língua ou que as discussões teóricas realizadas em prática de ensino de língua sejam suficientes ou aplicáveis também ao ensino de literatura. Em ambos os casos, não promover espaço para uma reflexão crítica específica quanto ao papel da literatura na formação de professores e, conseqüentemente, no ensino de línguas, pode acontecer de os textos literários serem apresentados apenas como pretexto para se ensinar uma língua, como aponta Silva (2009).

Ainda com relação à diferença de carga horária, outro aspecto que entendo que mereça ser comentado é o que diz respeito à carga horária voltada para as disciplinas de Línguas e Literaturas que juntas somam 61,2% na Instituição A e 57% na Instituição B – enquanto que as disciplinas voltadas para a Formação de Professores equivalem a 12,6% e 14,2% respectivamente, ou seja, há uma diferença de 48,6% na Instituição A e 42,8% na Instituição B. Oferecer uma carga horária maior em Línguas e Literaturas pode ser um indicativo de que as instituições estão preocupadas em organizar o curso de Letras de forma a preparar aluno para os diferentes campos de atuação (tradutor, revisor de texto, crítico literário, dentre outros). No entanto, assim como são necessárias disciplinas que ofereçam aos alunos informações para atuarem como professores, as outras profissões também exigem o domínio de certos conhecimentos além dos linguísticos. O conhecimento específico para essas outras profissões não estão contemplados nos programas analisados.

Do ponto de vista dos professores em formação é possível identificar que, assim como a grade curricular, eles também acreditam que a ênfase do curso seja nas disciplinas voltadas para língua e não para formação de professor. Uma das professoras em formação entende que a má formação dos professores não é decorrente da falta de conhecimento pedagógico, mas sim de conhecimentos linguísticos como pode ser observado abaixo:



*NCB5: O professor é mal formado, tem pouca informação; não domina a língua falada e escrita; precisa de conhecimento gramatical [...] **não é só pensar no método.***

(Grifos da pesquisadora)

Entendo que ao ser oferecida uma carga horária maior às disciplinas voltadas para as línguas, o que está sendo enfatizado é o conhecimento referente aos aspectos semânticos, sintáticos e fonéticos e às literaturas. Não se quer dizer com isso que o conhecimento linguístico e literário não seja necessário, mas é preciso considerar que tal conhecimento é usado pelos professores em formação não apenas como simples usuários da língua, mas também como professores de EFII e EM. Autores como Vieira Abrahão (2004); Almeida Filho (1999, 2006); Almeida e Gimenez (ibid.); Gimenez e Cristovão (2004) discutem a importância das disciplinas voltadas para a formação de professores como espaço para a discussão de questões teórico-práticas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Dessa forma, os futuros professores são formados não com base em dicas e receitas

de como utilizar músicas ou jogos em sala de aula, por exemplo. Eles precisam perceber que, mais importante do que as estratégias a serem utilizadas no ensino de um ou outro aspecto linguístico, as suas escolhas em relação ao conteúdo, aos objetivos, às atividades e avaliações devem ser feitas considerando-se as características locais, bem como refletem o perfil de aluno que está sendo formado, passivo ou crítico, como apontado pelos teóricos de multiletramentos críticos.

Como mencionado anteriormente, discuto no item Formação de Professores a distribuição da carga horária destinada a Estágio Supervisionado e AACC, visto que eu entendo que essas atividades também têm o mesmo papel que as disciplinas especificamente na formação integral dos professores, apesar de serem apresentadas nos Planos de Curso como sendo complementares.

Na Instituição A o professor em formação deve cumprir 400h/a de estágio o que equivale a 12% da carga horária, e na Instituição B, 460h/a ou 14,9%.

De acordo com autores como Cristovão et al (2007), Silva e Margonari (2003/2004) e Alonso e Gimenez (2006), o estágio, se bem planejado e orientado, cumpre vários papéis, visto que se trata de um momento privilegiado para: (a) práticas investigativas e reflexivas; (b) o processo de aprender a ensinar; (c) o professor em formação ter contato com atividades contextualizadas e vivenciar o contexto escolar; (d) conscientizar o professor em formação sobre suas responsabilidades; (e) integração entre teoria e prática; (f) analisar as práticas e examinar os pressupostos que embasam a ação docente em diferentes contextos.

Além disso, Cristovão et al (op.cit.) afirmam que o estágio é uma oportunidade de criar *comunidades de aprendizagem* o que resultaria em melhoria na qualidade da formação de professores. Ou seja, ao ter contato com uma sala de aula real, os professores em formação identificam e analisam as questões que envolvem uma aula e discutem os possíveis encaminhamentos considerando-se aquele determinado contexto.

No entanto, se considerarmos que normalmente as questões relacionadas aos estágios são discutidas nas aulas de Prática/Metodologia de Ensino, chama a atenção a carga horária destinada a essas disciplinas em ambas as instituições. Na Instituição A, os professores em formação precisam cumprir 400h/a de estágio, enquanto que eles têm 70h/a de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa no 4º semestre; 70h/a de Metodologia do Ensino de Inglês no 5º semestre e 70h/a Metodologia do Ensino de Literaturas no 6º semestre, ou seja, um total de 210h/a. Já na Instituição B, o estágio a ser cumprido é de 460h/a, e as disciplinas de Prática do Ensino de Português e Inglês são oferecidas nos 5º e 6º semestres com uma carga de 40h/a cada uma, totalizando 160h/a.

(Excerto do Quadro 5: Grade Curricular Instituições A e B)

	Estágio	Metodologia/Prática de Ensino
Instituição A	400h/a	210h/a
Instituição B	460h/a	160h/a

Vieira Abrahão e Paiva (2000) afirmam que todas as disciplinas contribuem para a formação profissional. No entanto, a maioria dos professores e professores em formação ainda acreditam que a formação teórica e prática dos futuros professores é de responsabilidade única e exclusiva da disciplina de prática ou metodologia de ensino. Sendo assim, como discutir em 210h/a ou em 160h/a conceitos como o que é língua, o que é ensinar, o que é aprender, qual o papel do professor, do aluno, da avaliação, do livro didático, dentre outros e ainda discutir as experiências que estão sendo vivenciadas em estágios de 400 h/a e 460h/a?

Rosenberg (ibid.), assim como os pesquisadores mencionados anteriormente, também concorda que os estágios não devem ser apenas burocraticamente cumpridos, por se tratar de uma experiência importante na formação dos professores, visto que pode se tornar uma oportunidade de fazer os professores em formação (re)pensar os seus conceitos quanto ao processo de ensino-aprendizagem:

Um verdadeiro trabalho de análise, para um professor em formação inicial, consiste em problematizar as narrativas, elaborando perguntas pedagógicas que abordam as dimensões de identidade, a leitura do mundo e as posturas de aprendizagem do próprio pesquisador. (...) O caminho árduo implica em o estagiário se deslocar do papel de aluno para um de professor. A trajetória deve provocar, no indivíduo, uma percepção de como ele age, porque daquela forma e quais são as forças (tanto externas quanto internas) que provocam os modos de tais ações. (p.74)

No que diz respeito às AACC, a Instituição A exige que os professores em formação cumpram 390h/a e na Instituição B, 340h/a. Se confrontada com a carga horária das disciplinas voltadas para a formação de professores, 420h/a e 440h/a respectivamente, entendendo que as instituições julgam tais atividades tão importantes quanto aquelas.

(Excerto do Quadro 5: Grade Curricular Instituições A e B)

	AACC	Disciplinas – Formação de Professores
Instituição A	390h/a	420h/a
Instituição B	340h/a	440h/a

Em ambas as instituições os professores responsáveis pelo acompanhamento dos estágios supervisionados de observação e regência, também são responsáveis por orientar e acompanhar o cumprimento das horas de AACC. Dentre as atividades aceitas estão: cinemas, teatros, museus, participação em congressos como ouvintes ou com apresentações de pesquisas, dentre outras. Os professores em formação apresentam os respectivos comprovantes (ingressos, certificados) e um resumo com suas impressões. Não há dúvidas de que tais atividades contribuem para a formação do professor, não a restringindo aos níveis acadêmico-científicos, mas também em termos culturais.

No entanto, nos Planos de Curso de ambas as instituições a preparação dos professores em formação está baseada unicamente nos conceitos teóricos voltados para os estudos linguísticos e literários, como discutido anteriormente. Não há referência aos conhecimentos que podem ser adquiridos além dos muros da escola como em cinemas e teatros, por exemplo. Já as DCCL, no item *Introdução*, ao apresentarem um novo conceito de *currículo*, indicam a necessidade de se pensar além das disciplinas convencionais, como se pode observar neste trecho:

(excerto das DCCL. Para texto completo, vide anexo 1)

(...) é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. (...) Assim, define-se currículo como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.*

(Grifos da pesquisadora)

No entanto, no item 3 *Conteúdos Curriculares*, ao listar alguns dos conteúdos que devem ser contemplados nos cursos de Letras, novamente o foco fica nas atividades teóricas, acadêmicas, de pesquisas, e não se menciona as atividades culturais:

(excerto das DCCL. Para texto completo, vide anexo 1)

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os **estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais**, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

(Grifos da pesquisadora)

Nesse sentido, oferecer uma carga horária muito parecida para as disciplinas voltadas para a formação acadêmico-científica dos professores (12,6% – Instituição A – e 14,2% – Instituição B) e para as AACC, que também incluem atividades acadêmico-científica, mas também culturais (11,7% e 11%) não está coerente com o discurso dos documentos. Além disso, assim como acontece com as horas de estágio supervisionado, os professores em formação cumprem burocraticamente as horas das AACC, mas dificilmente terão espaço suficiente para discutir de que forma tais atividades podem contribuir na sua formação profissional e serem utilizadas em suas práticas pedagógicas.

1.2.4. Sobre a Pesquisa Científica

Como discutido anteriormente, tanto as DCCL quanto os Planos de Curso das IES aqui estudadas prevêm a pesquisa científica como parte da formação dos futuros professores. Sendo assim, nas Instituições A e B, são oferecidas disciplinas voltadas para a pesquisa, cuja carga horária é de 80h/a. Na Instituição A são duas as disciplinas, sendo *Metodologia do Trabalho Científico* no 5º semestre e *Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso* no 6º semestre. Na Instituição B as disciplinas também são oferecidas nos 5º e 6º semestres e são denominadas *Metodologia do Trabalho Científico* e *Projeto de Pesquisa na Área de Letras* respectivamente.

Pesquisadores no exterior como Giroux (ibid.) e Zeichner (1996) identificaram em suas realidades que os cursos de formação de professores tendem a priorizar o treinamento de métodos de ensino. No Brasil, Moita Lopes (1996); Cavalcanti e Moita Lopes (1991), por exemplo, identificam situação semelhante e afirmam que o foco desses cursos está no desenvolvimento das competências linguística, literária e de ensino. Moita Lopes (op.cit.,

p.179) diz que “[...] a formação que os professores recebem não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o porquê ensinar que sejam informadas teoricamente.”

Nas instituições aqui analisadas a situação não é diferente como se pode observar no quadro abaixo com a distribuição de carga horária para as disciplinas de língua, literatura e formação de ensino, em contraposição com as de pesquisa:

(Excerto do Quadro 5: Grade Curricular Instituições A e B)

	Pesquisa	Línguas	Literaturas	Formação de Professores
Instituição A	80h/a	1.240h/a	800h/a	420h/a
Instituição B	80h/a	1.240h/a	520h/a	440h/a

Não se quer dizer aqui que as discussões sobre métodos ou aspectos linguísticos devam ser eliminadas, mas observa-se a concordância dos autores – opinião partilhada pela pesquisadora – com a importância da criação de condições que preparem os professores em formação para terem um olhar de pesquisador sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nessa defesa, verifica-se a premissa de uma formação docente que considere a sala de aula não como um espaço para aplicação de métodos ou técnicas de ensino, e sim como um espaço para procura e construção de conhecimento. A pesquisa não é privilégio do pesquisador acadêmico, pelo contrário, Zeichner (op.cit.) discute os diferentes papéis desempenhados por acadêmicos e por professores na produção do conhecimento educacional e o quanto eles são interdependentes.

Além disso, se se considera essa questão sob a perspectiva dos multiletramentos críticos e analisa-se conceitos como de verdade e ciência, chega-se a conclusão de que estas [verdade e ciência] não são absolutas ou neutras. Pelo contrário, são determinadas por um grupo para um determinado contexto. Por esse motivo, precisam ser analisadas para se identificar quais são os valores que estão sendo privilegiados e de que modo deveriam ou não ser adaptados para outra realidade. Consequentemente, entendo que seja importante a preparação dos professores em formação no sentido de buscar possíveis caminhos que sejam coerentes com seu contexto local.

Nesse sentido, do meu ponto de vista, não apenas a carga horária destinada a pesquisa poderia ser ampliada, mas também que as outras disciplinas fossem consideradas como espaço de investigação, problematizando as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO 2: AS PROPOSTAS DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Neste capítulo apresento uma descrição e análise das DCCL e dos Planos de Curso e de Ensino das IES focos desta tese. No caso das DCCL são focalizados os itens 2 e 3, *Competências e Habilidades e Conteúdos Curriculares*. Já nos Planos de Curso de ambas as instituições o foco é *Perfil dos Formandos*, visto que neste item são listadas as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos professores em formação. Quanto aos Planos de Ensino, são considerados nesta tese os seguintes aspectos: ementas, objetivos e conteúdos. Pretendo, com isso, identificar o que esses documentos estabelecem como competências e habilidades necessárias na formação de professores, bem como em que aspectos as propostas de ambas as instituições se diferenciam, no sentido de promover nos professores em formação uma ampliação e/ou mudança de visão de mundo numa perspectiva crítica (ANDREOTTI, MENEZES DE SOUZA *ibid.*; MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR *ibid.*), bem como em termos de adequação desses para as sociedades atuais e, conseqüentemente, uma adaptação às diferenças locais de suas salas de aula (BHABHA *ibid.*; CANAGARAJAH 2005). Essas análises são feitas com base em conceitos teóricos e em depoimentos dos professores em formação.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: (1) Sobre as Propostas das DCCLs; (2) Sobre as Propostas dos Planos de Ensino de Língua Inglesa das Instituições A e B.

2.1 Sobre as Propostas das DCCLs

Alguns pesquisadores, como Macedo (1999), propõe que a educação seja considerada do ponto de vista do desenvolvimento de competências e habilidades. Ainda segundo este autor, as competências estão relacionadas a recursos cognitivos, socioafetivos ou psicomotores, e as habilidades referem-se ao ‘saber fazer’, ou seja, indicam a operação mental que o aluno utilizará para realizar uma determinada atividade.

As DCCL apresentam no item 2 (vide quadro abaixo) as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no curso de Letras e podem ser agrupadas basicamente em três itens: (1) competência intercultural – domínio da estrutura, do funcionamento, das manifestações culturais da(s) língua(s) estudada(s), consciência das variedades culturais; (2) competência linguística – domínio, de forma crítica, das linguagens, principalmente, verbal (oral e escrita), consciência das variedades linguísticas, reflexão teórica sobre a linguagem; (3) competência profissional – utilização das novas tecnologias; consciência de que seu

processo de formação profissional é contínuo, autônomo e permanente, realização de pesquisas, domínio das teorias linguísticas e aplicações no ensino de línguas.

(excerto das DCCL. Para texto completo, vide anexo 1)

- 1.domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- 2.reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- 3.visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- 4.preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- 5.percepção de diferentes contextos interculturais;
- 6.utilização dos recursos da informática;
- 7.domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- 8.domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Se considerarmos os conceitos de competência – recursos cognitivos, socioafetivos ou psicomotores – e de habilidade – ‘saber fazer’ – apresentados anteriormente (MACEDO op.cit.), verificamos que essa lista se refere exclusivamente a competências. Apesar de não haver nenhuma orientação específica nas DCCL, entendo que cabe às IES determinarem em seus Planos de Curso as habilidades referentes a cada uma dessas competências. E, nesse caso, pode ser vantajoso, já que a IES poderá definir tais habilidades de acordo com a sua realidade local.

Além disso, considero que seja necessário relacionar tais competências/habilidades com as informações do Quadro 4 em que são apresentados os possíveis campos de atuação de um aluno de Letras – professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades. Entendo que para exercer essas profissões seja necessário desenvolver determinadas competências e habilidades comuns.

Os itens (4) e (6) das DCCL, reproduzidos abaixo, discutem sobre a preparação do profissional para um mercado de trabalho dinâmico e sobre a utilização de novas tecnologias respectivamente. Observo que os mencionados requisitos são exemplos de competências comuns, inclusive para outros profissionais que não sejam da área de Letras. Isso porque o

mercado de trabalho, de um modo geral, tem exigido pessoas que sejam capazes de se adequar rapidamente às mudanças, principalmente àquelas relacionadas à tecnologia (SUAREZ-OROZCO *ibid.*; MANSILLA, GARDNER *ibid.*; SÜSSMUTH *ibid.*).

(excerto das DCCL. Para texto completo, vide anexo 1)

[...]

(4) **preparação** profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do **mercado de trabalho**;

[...]

(6) utilização dos **recursos da informática**;

[...]

(grifos da pesquisadora)

Outra exigência bastante recorrente em todas as profissões diz respeito à criticidade, que, no caso do documento analisado – as DCCL, está presente nos itens (2) *reflexão analítica e crítica sobre a linguagem [...]* e (3) *visão crítica das perspectivas teóricas [...]*.

(excerto das DCCL. Para texto completo, vide anexo 1)

[...]

(2) **reflexão** analítica e **crítica** sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;

(3) **visão crítica** das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;

[...]

(grifos da pesquisadora)

A partir do texto apresentado, não é possível identificar o que os elaboradores das DCCL entendem por *visão crítica*. Neste trabalho, por exemplo, temos discutido basicamente dois conceitos de crítica. Em uma perspectiva tradicional, ser crítico significa identificar as intenções do autor, que pretendem convencer o outro a assumir crenças e comportamentos determinados por uma classe dominante, o que deve ser identificado e recusado. No outro conceito, ser crítico é perceber como as crenças são construídas, não com o objetivo de identificar o que é certo e errado, mas para entender como a realidade é entendida a partir dessas crenças e quais as consequências ao se assumir uma ou outra posição (COOPER *ibid.*; GREENWOOD *ibid.*; LUKE, FREEBODY *ibid.*; SNYDER *ibid.*; ANDREOTTI, MENEZES

DE SOUZA *ibid.*; FERRAZ *ibid.*; FESTINO 2007; MARREIRO *ibid.*; MENEZES DE SOUZA, MONTE MÓR *ibid.*; MONTE MÓR 2007A/B/C/D; 2009; TAKAKI *ibid.*; WIELEWICKI *ibid.*). Verifica-se que há alguns pesquisadores envolvidos em discussões sobre a crítica sob esta perspectiva. No entanto, considero que ainda não estejam refletidas nas DCCL, porque esse documento foi escrito em 2001 e a maioria das pesquisas são posteriores a esta data.

Com relação aos itens (1), (2) e (3) das DCCL, há uma referência a língua/linguagem oral e escrita (1) *domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira [...]*; (2) *reflexão analítica e crítica sobre a linguagem [...]*; (3) *visão crítica [...]* nas investigações *linguísticas* [...]. Tanto professores, quanto revisores de texto, tradutores, secretários ou os demais profissionais listados têm como objeto de estudo e de trabalho a língua/linguagem.

(excerto das DCCL. Para texto completo, vide anexo 1)

- 1.domínio do uso da **língua portuguesa** ou de uma **língua estrangeira**, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
 - 2.reflexão analítica e crítica sobre a **linguagem** como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
 - 3.visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações **linguísticas** e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- [...]

(grifos da pesquisadora)

Pelo que se pode observar, portanto, os itens de (1) a (6) das DCCL apresentam competências que precisam ser desenvolvidas pelos diferentes profissionais mencionados anteriormente no *Quadro 4: Possibilidade de Mercado de Trabalho*. No entanto, no que se refere aos itens (7) e (8), as competências estão voltadas única e exclusivamente para os professores, visto que se referem a (7) *processos de ensino e aprendizagem*, além de (8) *métodos e técnicas pedagógicas*.

(excerto das DCCL. Para texto completo, vide anexo 1)

[...]

(7) domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos **processos de ensino e aprendizagem** no ensino fundamental e médio;

(8) domínio dos **métodos e técnicas pedagógicas** que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

[...]

(Grifos da pesquisadora)

É interessante observar ainda que nesses itens (7) e (8), bem como no item (1) é utilizado o termo *domínio*. Dentre os catorze significados apresentados no dicionário Houaiss e Villar (2001), os de número 4 e 5 apresentam as seguintes explicações respectivamente: *conhecimento seguro e profundo* [...] e *objeto privilegiado de estudo; especialidade; pertença*[...]. Alguns autores (Giroux, 1997) e até mesmo as DCCL, quando explicam a importância das AACC, chamam a atenção para a necessidade de se entender a formação profissional como sendo um processo contínuo. Nesse sentido, é incoerente propor como competência o *domínio, conhecimento seguro e profundo* de um objeto de estudo, já que a formação atual do professor é pensada (a) numa composição de carga horária e distribuição de carga horária que não contemplam essa meta (conforme discutido no capítulo anterior); (b) como um processo contínuo e esses referidos conceitos trazem uma ideia de completude.

Entender e discutir essas questões permitem que seja questionada a estrutura de um curso de Letras de modo a criar as condições necessárias para que os formandos tenham as competências e habilidades exigidas de cada uma dessas profissões, ou que os cursos se organizem de modo a preparar um único tipo de profissional. Nesse caso, a IES ofereceria apenas o curso que atendesse as demandas locais. Com relação às IES aqui apresentadas a tendência seria formar professores, já que a maioria dos professores em formação estão atuando na área (conforme Quadro 2: Dados sobre os professores em formação) ou pretendem atuar como professores.

2.2 Sobre as Propostas dos Planos de Ensino de Língua Inglesa das Instituições A e B

Para identificar que competências e habilidades as Instituições A e B se propõem a desenvolver nos professores em formação, analiso as ementas, os objetivos e os conteúdos elencados nos Planos de Ensino das disciplinas de Língua Inglesa oferecidas nos seis semestres de ambas as instituições. A análise está baseada em três aspectos por serem estes recorrentes: (1) aspectos linguísticos; (2) funções comunicativas e gêneros; (3) formação de

professores. Tal análise é constituída com base em conceitos teóricos, bem como em depoimentos e percepções dos professores em formação e da professora-pesquisadora. O objetivo de tal análise é verificar de que forma as Instituições entendem as orientações apresentadas nas DCCL, um documento de âmbito nacional, e as adaptam, ou não, para suas realidades locais.

A descrição e a análise aqui apresentadas focam as ementas, os objetivos e conteúdos dos planos de ensino do 1º ao 6º semestres da Instituição A (vide anexo 4). No caso da Instituição B, apresento as ementas, objetivos e conteúdos dos planos de ensino do 4º ao 6º semestres (vide anexo 5), já que, quando os novos mantenedores assumiram a instituição no segundo semestre de 2008, houve uma reorganização do curso, sendo descartados os planos de ensino desenvolvidos durante a gestão dos mantenedores anteriores.

É interessante observar também que em alguns semestres as propostas são as mesmas em ambas as instituições. São dois os motivos que justificam tal fato. O primeiro deles, é que a professora-pesquisadora é professora de ambas instituições. Nos momentos de (re)elaboração dos planos, em reunião com os demais professores, optamos por adotar as mesmas propostas de ementas, objetivos e conteúdos, visto que acreditávamos, naquele momento, que as disciplinas de Língua Inglesa dos cursos de Letras deveriam oferecer as mesmas informações independente das realidades locais.

2.2.1. Quanto aos Aspectos Linguísticos – nas Ementas, nos Objetivos e nos Conteúdos

2.2.1.1. Os Aspectos Linguísticos e as Ementas

Tanto nos Planos de Ensino de Língua Inglesa da Instituição A quanto nos da Instituição B, as ementas (vide anexo 6 para um quadro completo das ementas das disciplinas de Língua Inglesa das Instituições A e B) enfatizam principalmente a apresentação e o estudo dos aspectos sintáticos e semânticos da língua.

No caso da Instituição A, com exceção do 6º semestre que será discutido mais adiante, os textos das ementas são bastante parecidos e focam, inicialmente, os aspectos linguísticos do ponto de vista das normas gramaticais, e não é feita nenhuma referência ao uso social de tais conhecimentos. No caso dos 1º e 2º semestres, que apresentam exatamente o mesmo texto, faz-se referência à *gramática normativa da língua inglesa*.

(excerto das ementas de Língua Inglesa da Instituição A. Para texto completo, vide anexo 6)

1º e 2º semestres: Estudo teórico-prático da **gramática normativa da língua inglesa**, destacando-se seus propósitos e sua organização [...]

(grifos da pesquisadora)

Já nos 3º, 4º e 5º semestres especifica-se quais aspectos devem ser focados: *morfossintáticos, sintáticos e semânticos e estilísticos*, respectivamente.

(excerto das ementas de Língua Inglesa da Instituição A. Para texto completo, vide anexo 6)

3º semestre: Estudo descritivo da língua inglesa, enfocando os **princípios morfossintáticos** que subjazem à construção de enunciados [...]

4º semestre: Estudo descritivo da Língua Inglesa, enfocando **aspectos sintáticos** no que diz respeito à organização dos períodos simples e compostos [...]

5º semestre: Estudo descritivo da Língua Inglesa, enfocando **aspectos semânticos e estilísticos** [...]

(grifos da pesquisadora)

Em todos os semestres, o termo utilizado para orientar a abordagem dos aspectos linguísticos é *estudo*, que dentre as definições apresentadas no dicionário Houaiss e Villar (ibid., p.1268), há a seguinte: *1. ato, processo de estudar, aplicação da inteligência para aprender, compreender algo que se desconhece ou de que se tem um conhecimento apenas delineado*. Entendo que, não só pelo fato de esta palavra ser um substantivo, mas também pelo seu significado, essa palavra pode levar à interpretação de que o papel do professor em formação nesse processo de ensino-aprendizagem é passivo. Essa ideia também está presente no termo que orienta de que forma tal *estudo* deve ocorrer nos 3º, 4º e 5º semestres, cujo foco é o nível *descritivo*. Nesse caso, ele terá apenas que *aprender* ou *compreender*, a partir de uma descrição, sobre algo que já está pronto, conforme entendido por Piaget, como se o conhecimento não fosse construído nas relações sociais, conforme entendido por Vigotsky, de acordo com a explicação apresentada nos PCN-LE (ibid.), ou como se se ignorasse que os sentidos atribuídos a tudo o que nos rodeia não é dado, nem está pronto, mas, sob a perspectiva dos multiletramentos críticos, é construído.

Por outro lado, nos 1º e 2º semestres tal estudo deve ocorrer no nível *teórico-prático*, o que pode oferecer ao professor em formação oportunidades de construir seus próprios conhecimentos a partir dos significados que ele atribui às teorias que lhe são apresentadas.

Quanto à Instituição B, as ementas dos 4º, 5º e 6º semestres também focam a gramática e utilizam os termos *itens lexicais* e *estruturas gramaticais*. Assim como acontece na Instituição A, prioriza-se a gramática normativa, como se pode observar pela lista dos itens que devem ser abordados em cada um dos semestres, como, por exemplo, *Present Perfect*, *Conditional*, *Prefixes*, *Modals*, *Past Perfect*, *Past Perfect Continuous*.

(excerto das ementas de Língua Inglesa da Instituição B. Para texto completo, vide anexo 6)

4º semestre: Introdução a **itens lexicais** específicos. Prática de **estruturas gramaticais** e comunicativas de nível intermediário, Present Perfect, Present Tenses with Future Meaning, Conditional, Tag Questions.

5º semestre: Aperfeiçoamento do uso de **estruturas gramaticais** e comunicativas de nível intermediário e avançado, Prefixes, Sufixes, Relative Clauses, Passive Voice, Reported Speech, Modals.

6º semestre: Prática de **estruturas gramaticais** e comunicativas de nível avançado, Present Perfect Continuous, Modals Past Tense, Past Perfect, Past Perfect Continuous.

(grifos da pesquisadora)

Os termos utilizados para orientar a abordagem de tais itens são os seguintes: *introdução e nível intermediário*, no 4º semestre; *aperfeiçoamento e nível intermediário*, no 5º semestre; *prática e nível avançado*, no 6º semestre. Da forma como os termos foram escolhidos em relação a cada semestre, identifiquei uma ideia de gradação. Ou seja, primeiro, o assunto é introduzido, o que normalmente acontece nos níveis básico e intermediário, como se o professor em formação nada soubesse sobre ele; em seguida, o professor em formação, já em outro nível – o intermediário – tem condições de aperfeiçoar, aprofundar tal conhecimento; e, finalmente, pode praticar, ou seja, utilizar o conhecimento adquirido em uma situação prática. Observa-se que essa proposta não leva em conta o fato de que os professores em formação têm conhecimento prévio sobre o que estudam e não se encaixam nas descrições dos níveis mencionados. Como discutido anteriormente, trata-se de uma visão tradicional de ensino-aprendizagem, que é resultado da (a) redução – ensina-se inicialmente as partes, as unidades para se chegar ao todo – e da (b) gradação – começa-se pelo simples para se chegar

ao complexo, de acordo com a definição da construção convencional de conhecimento apresentada por Morin (ibid.).

Além disso, a organização de cursos de línguas em níveis – básico, intermediário e avançado – é especialmente comum em escolas de idiomas, onde o aluno frequenta as aulas por 1 semestre ou 1 ano e, com base em avaliações orais e escritas para identificar seu desenvolvimento linguístico, é promovido para o nível subsequente. Fazer a opção por utilizar esses termos pode indicar que a Instituição B está buscando um caminho no sentido de garantir que o professor em formação efetivamente aprenda a língua estrangeira, assim como tem acontecido apenas com os alunos que frequentam as escolas de idiomas, e não acontece com aqueles que têm acesso às aulas de língua das escolas regulares (EF e EM). No entanto, o que é preciso entender nesse caso é que se trata de objetivos diferentes, como discutido por Monte Mór e Menezes de Souza (ibid.). Se, de um lado, as escolas de idiomas e regulares têm objetivos comuns – linguísticos e culturais, de outro, há um objetivo – educacional – que deve ser priorizado pelas escolas regulares. Tal objetivo [educacional] está relacionado ao desenvolvimento da cidadania, cujo significado, nas OCEM-LE, não é apresentado do ponto de vista tradicional, em que o foco é a pátria, o civismo e os deveres cívicos. Para os referidos autores, as aulas de LE podem contribuir para o desenvolvimento de um conceito ampliado de cidadania dos alunos, que envolve:

[...] a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (p.91)

Não se trata, no entanto, de falar que uma posição está certa ou errada, é melhor ou pior do que a outra, mas que é preciso identificar os motivos para a pessoa estar ocupando aquela posição, e que cabe a ela decidir se vale a pena assumir as consequências de ocupá-la. Por exemplo, um professor entender que a organização de um curso de línguas deve ser com base em níveis (básico, intermediário, avançado) não está certo ou errado, mas indica que ele pertence a um grupo que também acredita nisso. Nesse sentido, seria interessante que ele buscasse entender as razões das suas crenças, identificar quais são as outras possibilidades de se organizar um curso, bem como os alcances e as limitações de cada uma delas e, a partir daí, decidir se continuará assumindo ou não essa posição.

2.2.1.2. Os Aspectos Linguísticos e os Objetivos

No item dos objetivos (vide anexo 7 para um quadro completo dos objetivos das disciplinas de Língua Inglesa das Instituições A e B), os planos de ensino de ambas as instituições retomam a ideia dos aspectos sintáticos mencionados nas ementas.

Na Instituição A, os 1º e 2º semestres apresentam os quatro mesmos objetivos e na Instituição B, três dos objetivos são os mesmos para os 4º, 5º e 6º semestres, em que são focadas as normas, as estruturas e os aspectos gramaticais.

(excerto dos objetivos de Língua Inglesa da Instituição A. Para texto completo, vide anexo 7)

Instituição A: (1) capacitar o licenciando, enquanto pesquisador, a compreender a **gramática**, em seus propósitos e em sua organização; [...] (3) habilitar o licenciando, enquanto pesquisador, a analisar a **gramática normativa** da língua inglesa; [...]

Instituição B - 4º, 5º e 6º semestres: [...] (2) compreender a **gramática**, em seus propósitos e em sua organização; [...] (4) revisar os aspectos específicos da **estrutura da língua**; [...] (5) ampliar **conhecimento lexical, semântico, sintático da língua inglesa**

(grifos da pesquisadora)

Como se pode observar, dois dos objetivos apresentados pela Instituição A tratam os professores em formação como educadores, e os analisarei no tópico abaixo – *Formação de Professores* – e os outros dois, como pesquisadores. Estudar a gramática apenas como usuário de uma língua é diferente de estudá-la da posição de pesquisador. Como discutido anteriormente, na análise das DCCL e dos Planos de Curso, o pesquisador tem por objetivo analisar o objeto de conhecimento, problematizando as questões que o envolve e buscando novas formas de organização e de relacionamento com outros conhecimentos. Consequentemente, do meu ponto de vista, considerar o professor em formação como pesquisador da gramática significa criar condições para que ele não apenas estude e decore as regras.

Na Instituição A, o objetivo do 3º semestre propõe que a gramática seja estudada em uma perspectiva crítica no sentido de identificar as ideologias e perspectivas culturais presentes, e a mesma proposta é apresentada nos objetivos dos 4º, 5º e 6º semestres da Instituição B.

(excerto dos objetivos de Língua Inglesa da Instituição A. Para texto completo, vide anexo 7)

Instituição A – 3º semestre: Criar condições para um **estudo crítico da gramática da língua inglesa** em seus aspectos constitutivos de organização e de descrição, analisando-se as características **ideológicas** e **culturais** implicadas [...]; 6º semestre: (1) Criar condições para analisar os aspectos constitutivos da língua inglesa para **identificar** as características **ideológicas** e **culturais** presentes

Instituição B – 4º, 5º e 6º semestres: (1) **analisar criticamente a gramática da língua inglesa** em seus aspectos constitutivos de organização e de descrição, analisando-se as características **ideológicas** e **culturais** implicadas [...]

(grifos da pesquisadora)

As discussões sobre a importância de uma abordagem crítica no ensino de línguas têm estado presentes nas pesquisas que adotam os mais diferentes conceitos de ensino, aprendizagem, língua seja no ensino instrumental de línguas (RAMOS 2004; RAMOS et.al 2004), seja em uma perspectiva comunicativa (ALMEIDA FILHO 1993, WIDDOWSON ibid.), seja na abordagem de gêneros (CRISTOVÃO 2000; PINTO 2002; SCHNEUWLY E DOLZ 1999). No entanto, o conceito de crítica não é necessariamente o mesmo. No caso dos objetivos dos Planos de Ensino de Língua Inglesa mencionados acima, entendo que o termo crítica tenha sido utilizado na perspectiva da leitura crítica. Ou seja, o objetivo é o de desenvolver uma reflexão crítica, a habilidade de perceber intenções e razões do autor do texto (CERVETTI; PARDALES; DAMICO 2001). Tal constatação pode ser feita com base na escolha dos verbos e do adjetivo utilizados no texto dos objetivos *identificar/analisar as características ideológicas e culturais implicadas*. Tais palavras podem indicar que as informações estão no texto, cabendo ao leitor encontrá-las e refutá-las, já que, normalmente, expressam as intenções, opiniões dos grupos dominantes. Do ponto de vista dos multiletramentos críticos, o objetivo da crítica é desenvolver a reflexividade, isto é, perceber como as crenças são construídas e, conseqüentemente, como construímos o sentido dos textos que lemos. A partir daí, analisa-se as implicações de se adotar uma outra perspectiva (COPE, KALANTZIS ibid.; JORDÃO 2007; LANKSHEAR, KNOBEL ibid.; LUKE, FREEBODY ibid.dentre outros).

Ainda com relação aos objetivos e aos aspectos linguísticos, e os termos utilizados, analiso agora os verbos que predominam nos planos de ensino das Instituições A e B.

Nos 1º e 2º semestres da Instituição A, para indicar o tipo de relação a ser estabelecida entre professor-formador e professor em formação, são utilizados os verbos *capacitar* e *habilitar*, indicando, em uma perspectiva tradicional do processo de ensino-aprendizagem, que uma pessoa domina um conhecimento, no caso dos planos analisados o professor-formador domina *os propósitos e organização da gramática*, e, portanto, tem condições de transmiti-lo para outra pessoa que nada sabe – o professor em formação. Já nos 3º e 6º semestres é utilizada a expressão *criar condições*. Dessa forma, entendo que o professor-formador não ocupa uma posição de domínio do saber, mas sim de mediador, para que o conhecimento não seja transmitido, mas construído nas relações professor-aluno; aluno-aluno (VYGOTSKY 1991; BRASIL *ibid.*).

No que diz respeito aos verbos utilizados para indicar a relação estabelecida entre o professor em formação e o conhecimento, predominam *reconhecer*; *descrever*; *compreender* e *analisar*. Reconheço a relevância dessas ações no desenvolvimento acadêmico e profissional com os graduandos em formação docente. Porém, ao considerarmos as teorias de multiletramentos críticos, em que as discussões consideram a necessidade de abordagem da gramática no ensino de língua, desde que as regras sejam apresentadas contextualizadas e os alunos tenham a oportunidade de questionar os valores e crenças implícitos em cada situação, parece que os verbos utilizados nos planos não necessariamente expressam ações para que isso seja realizado. No caso desses verbos – *reconhecer*; *descrever*; *compreender* e *analisar* – o aluno pode ficar limitado a um entendimento da gramática como um sistema abstrato e fixo, já que esses verbos implicam identificar algo dado, pronto, em que há uma única resposta certa e verdadeira. Um verbo que poderia ampliar tais objetivos seria *questionar*, já que, dessa forma, criar-se-ia condições para que os alunos, além de *reconhecer*; *descrever*; *compreender* e *analisar* os aspectos linguísticos, pudessem vir a questionar os valores e as crenças presentes na escolha de uma ou outra palavra, ou estrutura sintática, por exemplo.

2.2.1.3. Os Aspectos Linguísticos e os Conteúdos

Considerando as informações apresentadas nas ementas e nos objetivos dos Planos de Ensino de Língua Inglesa discutidos anteriormente, pode-se observar uma relação coerente com os conteúdos elencados para atingir tais objetivos.

Tanto nos planos da Instituição A quanto da Instituição B, os conteúdos estabelecidos se referem aos aspectos linguísticos (ver Quadro 6: Síntese dos conteúdos de Língua Inglesa Instituições A e B). No que diz respeito aos aspectos semânticos, são apresentados apenas *Adjectives*, *Nouns* nos 3º e 4º semestres da Instituição A e 4º semestre da Instituição B. Já os

aspectos sintáticos predominam em ambas as instituições: *verbo TO BE*, *possessive adjectives*; *There to be* (apenas no 1º semestre da Instituição A); *Simple Present* (1º, 2º, 3º e 4º semestres da Instituição A); *WH-questions* (1º e 6º semestres da Instituição A e 4º e 6º semestres Instituição B); *Simple Future* (1º e 4º semestres da Instituição A); *Comparative, Superlative* (1º e 2º semestres da Instituição A e 4º semestre da Instituição B); *Present Continuous*; *Prepositions* (apenas no 2º semestre da Instituição A) *Imperative* (2º, 3º e 6º semestres da Instituição A e 4º semestre da Instituição B); *Simple Past* (2º, 3º e 4º semestres da Instituição A); *Modal verbs* (3º semestre da Instituição A e 4º semestre da Instituição B); *Elementos de referência* e *Bare Infinitive* (apenas no 4º semestre da Instituição A); *Present e Past Perfect* (5º semestre da Instituição A e da Instituição B); *Passive Voice* (apenas no 5º semestre da Instituição A); *Conditional* (6º semestre da Instituição A e 5º e 6º semestres da Instituição B); *Conjunctions, Adverbs of Frequency, So/Too/Neither/Either, Demonstrative* (apenas no 4º semestre da Instituição B); *Connectors* (apenas no 5º semestre da Instituição B); *Pronouns, Conditional e Reported Speech* (6º semestre da Instituição A e da Instituição B). Com relação à Instituição A, tal ênfase na sintaxe é incoerente com as propostas das ementas dos planos dos 3º, 4º e 5º semestres, já que focam a *sintaxe, morfossintaxe, semântica e estilística*. Inclusive nos conteúdos apresentados não há nenhuma referência à estilística.

Dentre os vinte e nove itens dos conteúdos, o aspecto sintático que predomina é o que se refere aos tempos verbais: *verbo TO BE*; *There to be*; *Simple Present*; *Simple Future*; *Present Continuous*; *Imperative*; *Simple Past*; *Modal verbs*; *Bare Infinitive*; *Present Perfect e Past Perfect*.

Com base no Quadro 6: Síntese dos conteúdos de Língua Inglesa Instituições A e B apresentado abaixo, é possível observar que, assim como acontece nas ementas, os conteúdos são organizados a partir de uma gradação de nível de dificuldade. A maioria dos livros didáticos e dos cursos de idiomas de escolas particulares também organiza o conteúdo dessa forma. O verbo *TO BE* deve ser ensinado no início do curso e outros tempos verbais, considerados mais complexos – *Present Perfect* ou *Past Perfect* – são ensinados apenas nos níveis mais avançados. Outro elemento que confirma uma preocupação em organizar o conteúdo por nível, está relacionado ao fato de que apenas seis itens são retomados em diferentes semestres – *Simple Present* (1º, 2º, 3º e 4º semestres da Instituição A); *WH-questions* (1º e 6º semestres da Instituição A e 4º e 6º semestres Instituição B); *Simple Future* (1º e 4º semestres da Instituição A); *Comparative, Superlative* (1º e 2º semestres da Instituição A); *Imperative* (2º, 3º e 6º semestres da Instituição A); *Simple Past* (2º, 3º e 4º semestres

da Instituição A). Sob essa perspectiva, acredita-se que seja possível apresentar e esgotar um assunto em um determinado estágio, não sendo, portanto, necessário fazer uma revisão.

Quadro 6: Síntese dos conteúdos de Língua Inglesa Instituições A e B

CONTEÚDOS	1º SEM	2º SEM	3º SEM	4º SEM	5º SEM	6º SEM
<i>Adjectives, Nouns</i>			X	X		
<i>verbo TO BE, possessive adjectives; There to be</i>	X					
<i>Simple Present</i>	X	X	X	X		
<i>WH-questions</i>	X			X		X
<i>Simple Future</i>	X			X		
<i>Comparative, Superlative</i>	X	X		X		
<i>Present Continuous; Prepositions</i>		X				
<i>Imperative</i>		X	X	X		X
<i>Simple Past</i>		X	X	X		
<i>Modal verbs</i>			X	X		
<i>Elementos de referência e Bare Infinitive</i>				X		
<i>Present e Past Perfect</i>					X	
<i>Passive Voice</i>					X	
<i>Conditional</i>						X
<i>Conjunctions, Adverbs of Frequency, So/Too/Neither/Either, Demonstrative</i>				X		
<i>Connectors</i>					X	
<i>Pronouns, Conditional; Reported Speech</i>						X

Considerando a forma como os aspectos linguísticos são abordados nas ementas, nos objetivos e nos conteúdos dos Planos de Ensino de Língua Inglesa de ambas as instituições aqui analisadas, faço aqui algumas considerações.

Primeiramente, não questiono o fato de que tais aspectos sejam abordados. Inclusive, essa é a expectativa dos professores em formação. Aos serem perguntados de que forma a LE pode ajudar os alunos a se adequarem a esta sociedade globalizada e digital, os professores em formação se referem imediatamente aos conhecimentos linguísticos:

AR-A1: alunos precisam melhorar linguagem [...] eles usam muitas gírias [...] Precisam aprender **gramática** porque escrevem mal – **coesão/coerência**
(grifos da pesquisadora)

Essa opinião pode indicar que os professores em formação entendem e acreditam que a instituição, investida enquanto mandatário legítimo e natural (Bourdieu 1993), prioriza o

que é melhor para a sua formação ao focar o curso em regras, e, por esse motivo, tendem a concordar que seja importante aprofundar o conhecimento linguístico. A tendência em reproduzir esse conceito pode ter uma relação com o fato de que eles têm pouca oportunidade de refletir sobre essa questão. Além disso, as suas experiências anteriores com o aprendizado de línguas se restringiram principalmente às aulas do EFII e EM, situações em que predomina um ensino baseado em regras gramaticais, de acordo com levantamentos já realizados sobre o ensino de língua inglesa nas escolas de educação básica.

No entanto, como mencionado anteriormente, os professores em formação precisarão desenvolver esse conhecimento de forma sistematizada para atuarem como professores. A preocupação que se deve ter, portanto, é que a formação desses professores não se restrinja única e exclusivamente aos aspectos linguísticos no nível da descrição, mas que também sejam discutidas outras questões como, por exemplo, os aspectos ideológicos implicados nas escolhas semânticas, ou de estruturas sintáticas.

Ao considerar as discussões na área de letramento (SOARES *ibid.*) e letramento crítico (LANKSHEAR, SNYDER e GREEN 2000; LUKE e FREEBODY *ibid.*; LANKSHEAR e KNOBEL *ibid.*; KELLNER *ibid.*), os teóricos apontam que essas questões voltadas especificamente para os aspectos linguísticos tenham que ser abordadas, porém salientam a relevância de que essa abordagem se insira nas práticas sociais em que a linguagem é construída. Esse raciocínio defende que se considere também os aspectos culturais e críticos, por entender que estes influenciam o processo de construção de sentido.

2.2.2. Quanto às Funções Comunicativas e aos Gêneros – nas Ementas, nos Objetivos e nos Conteúdos

2.2.2.1. As Funções Comunicativas, os Gêneros e as Ementas

Organizar um programa de curso de idiomas focando exclusivamente os aspectos linguísticos, pode indicar uma visão estrutural de língua, como se essa fosse um sistema abstrato, composto de normas rígidas. Como a maioria das pesquisas tem discutido o quanto essa perspectiva é equivocada, muitos professores têm buscado um tratamento diferente para ensinar uma língua. O mesmo pode ser observado nos planos de Língua Inglesa de ambas as instituições. Nestes, observa-se uma preocupação em elencar os aspectos linguísticos, mas, no intuito de evitar enfoque excessivo na visão estruturalista de língua, os planos acrescentam outras questões de forma a ampliar o enfoque desse ensino.

No caso da Instituição A, apesar de as ementas do 1º ao 4º semestre mencionarem apenas questões linguísticas (*gramática normativa; princípios morfossintáticos; aspectos*

sintáticos), nos 5º e 6º semestres há uma referência a *produções escritas e orais*, bem como ao *uso subjetivo e sociointeracional da língua* com base em um estudo *discursivo-pragmático*.

(excerto das ementas de Língua Inglesa da Instituição A. Para texto completo, vide anexo 6)

5º semestre: Estudo descritivo da Língua Inglesa, enfocando aspectos semânticos e estilísticos, a fim de que o licenciando possa analisar as peculiaridades polissêmicas e estilísticas presentes nas **produções orais e escritas da língua** em estudo.

6º semestre: Estudo **discursivo-pragmático** de produções escritas e orais em língua inglesa, a fim de conscientizar o licenciando, como futuro professor, a incentivar seus alunos a discutirem o **uso subjetivo e sociointeracional da língua**.

(grifos da pesquisadora)

Quanto às ementas da Instituição B além de enfatizarem os aspectos linguísticos, são mencionadas também as funções comunicativas a serem abordadas:

(excerto das ementas de Língua Inglesa da Instituição B. Para texto completo, vide anexo 6)

4º semestre: Introdução a itens lexicais específicos. Prática de estruturas gramaticais e comunicativas de nível intermediário, [...] **Agreement, Disagreement, Personality description, Obligation, Duties.**

5º semestre: Aperfeiçoamento do uso de estruturas gramaticais e comunicativas de nível intermediário e avançado, [...] **Feelings, Preferences, Plans, Reporting.**

6º semestre: Prática de estruturas gramaticais e comunicativas de nível avançado, [...] Ampliação da capacidade de leitura e de comunicação oral em situações concretas do dia-a-dia, **Regrets, Purpose, Deducing, Likes and Dislikes, Unreal Past.** Desenvolvimento de estratégias de escrita, com ênfase na narrativa.

(Grifos da pesquisadora)

De acordo com as discussões sobre o ensino de línguas em uma perspectiva comunicativa (WIDDOWSON *ibid.*, ALMEIDA FILHO 1993, BRASIL *ibid.*, por exemplo), a língua é um objeto de interação, tendo que ser ensinada, portanto, com base nas funções que são a base das interações sociais, e não a partir da forma.

O fato de os elaboradores das ementas das Instituições A e B se preocuparem em mencionar a questão do aspecto comunicativo pode indicar que eles entendem que os estudos de uma língua não devam ser realizados apenas no nível técnico, mecânico, como acontecia

nas abordagens tradicionais de ensino de língua (BRASIL op.cit). Falar sobre os sentimentos, expressar preferências ou deduções, por exemplo, são aspectos mencionados na abordagem comunicativa que discute o ensino de línguas a partir de funções, de situações de interação com ênfase na produção de significados. Além disso, nesse caso, o aluno é incentivado a pensar e interagir na LE, porém não a partir de um tópico gramatical isolado, cujo aprendizado ocorre a partir da realização de exercícios repetitivos, mecânicos (ALMEIDA FILHO, 2002).

2.2.2.2. As Funções Comunicativas, os Gêneros e os Objetivos

Assim como nas ementas, os objetivos, além da referência aos aspectos linguísticos, há também uma referência ao aspecto comunicativo da língua.

Na Instituição A essa ideia não está presente nos 1º e 2º semestres, mas sim a partir do 3º semestre. Os objetivos especificados nos 3º e 6º semestres mencionam a questão da *comunicação; abordagem interativa; perspectiva pragmática e interativa; condições situacionais; atividade de comunicação*:

(excerto dos objetivos de Língua Inglesa da Instituição A. Para texto completo, vide anexo 7)

3º semestre: Criar condições para um estudo crítico da gramática da língua inglesa [...] Relacionar as informações quanto ao uso padrão e as variações linguísticas ao processo de **comunicação em língua inglesa** por meio de uma **abordagem interativa** das habilidades de **compreensão e produção oral**

6º semestre: [...] (2) Propiciar condições para revisar aspectos específicos de estrutura da língua sob uma **perspectiva pragmática e interativa**; (3) Criar **condições situacionais** para que o aluno possa se expressar, por escrito ou oralmente, de maneira adequada e propícia; (4) Facultar ao aluno a aprendizagem dos paradigmas lexicais e morfo-sintáticos básicos para a **atividade de comunicação**.

(grifos da pesquisadora)

Tais expressões são frequentemente utilizadas pelos defensores da abordagem comunicativa no ensino de línguas, ou seja, eles defendem que o processo de aprender uma língua deve partir de uma determinada situação, e não de regras descontextualizadas, visto que o falante utiliza a língua para *comunicar, interagir* (WIDDOWSON ibid.; ALMEIDA FILHO 1993)

Já os objetivos dos 4º e 5º semestres mencionam especificamente ensino de língua a partir de gêneros textuais que também podem indicar uma visão de língua, cujo uso está diretamente relacionado às práticas sociais:

(excerto dos objetivos de Língua Inglesa da Instituição A. Para texto completo, vide anexo 7)

4º semestre: Propiciar condições para identificar, analisar e compreender as características de **gêneros textuais**, focando os aspectos semânticos e, principalmente, os sintáticos.

5º semestre: [...] (2) Propiciar a conscientização de estratégias de leitura para a compreensão de textos de diversos **gêneros textuais** extraídos de revistas, jornais ou internet escritos em língua inglesa; (3) Reconhecer a organização de informações textuais em diferentes **gêneros**; (4) Analisar e descrever a estrutura lexical e morfosintática de textos pertencentes aos **gêneros** estudados; (5) Refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira baseado em **gêneros**.

(grifos da pesquisadora)

Os gêneros, para Schneuwly e Dolz (ibid.), são uma ferramenta, pois funcionam como elemento mediador na ação da linguagem permitindo a produção e compreensão de textos. Considerando o fato de que é preciso fazer com que o processo de ensino-aprendizagem seja mais significativo e mais próximo das práticas sociais de que o aluno participa em sua vida real, esses autores sugerem que o ensino de línguas seja baseado em gêneros. Eles afirmam que quanto maior for a diversidade de gêneros dominada pelos falantes, estes terão mais facilidades em adequar suas linguagens de acordo com as diferentes situações de comunicação.

Pesquisadores no Brasil como Machado e Cristovão (2006); Cristovão (2000); Pinto (ibid.) têm discutido como elaborar sequências didáticas para o ensino de inglês com base nos gêneros. Tais sequências são organizadas a partir de atividades constituindo uma unidade de ensino, propiciando o desenvolvimento das três capacidades de linguagem que constituem cada gênero e são mobilizados na compreensão e produção de um texto: (1) capacidades de ação – são as que se referem às características do contexto social e do referente adequadas àquele gênero; capacidades discursivas – são as que mobilizamos para identificar a informação que é apresentada e de que forma tal conteúdo é organizado; capacidades linguístico-discursivas – são as que se referem à sintaxe, ao léxico adequados ao contexto de produção do gênero a ser elaborado.

Nessa perspectiva, os pesquisadores afirmam que é preciso ter o cuidado de não se reduzir o estudo do gênero ao ensino-aprendizagem de algumas estruturas básicas, de não se tornar como ponto de partida para a compreensão dos gêneros características linguísticas ou textuais consideradas isoladamente.

Quanto aos objetivos apresentados na Instituição B, apesar de não haver nenhum termo que expresse claramente uma abordagem comunicativa, o ensino de língua proposto não está baseado apenas na gramática. Os objetivos dos 4º, 5º e 6º semestres são os mesmos e tratam a língua em uma perspectiva social como pode ser observado pelos termos destacados:

(excerto dos objetivos de Língua Inglesa da Instituição B. Para texto completo, vide anexo 7)

(1) analisar criticamente a gramática da língua inglesa em seus aspectos constitutivos de organização e de descrição, analisando-se as **características ideológicas e culturais implicadas**; [...] (3) expressar-se, por escrito ou oralmente, de maneira crítica, elaborada e adequada, considerando o **uso padrão e as variações linguísticas** [...]

(grifos da pesquisadora)

Reconhecer que a língua reflete as ideologias, as culturas e não apresenta uma única variante – *padrão* – é reconhecer que a língua não é fixas, estanque, e, portanto, desempenha um papel social. Nesse sentido, Pennycook (2010) afirma que a língua é socialmente construída e, portanto, não se restringe exclusivamente a critérios linguísticos, mas sim a processos sociais e semióticos. Ainda para esse autor, a língua mais do que sistema é uma prática, ou seja, é uma ação que organiza as atividades sociais diárias, estando diretamente ligada aos falantes e lugares, às histórias e ideologias:

Quando se entende que língua é ação e parte de como os lugares são interpretados, e de como o significado dos lugares é reforçado e alterado, não é possível considerar língua e localidade na perspectiva da língua em contexto. (p.02)

Sendo assim, interpreto que para este autor não é possível restringir o estudo de língua ao contexto, pois a língua é mais do que uso (prática) em um contexto (localidade), ou seja, o uso da língua em um determinado lugar é resultado da nossa interpretação daquele lugar; e as práticas linguísticas a que recorreremos reforçam a leitura que fazemos daquele lugar.

2.2.2.3. As Funções Comunicativas, os Gêneros e os Conteúdos

No que diz respeito aos conteúdos, tanto a Instituição A quanto a Instituição B sugerem em todos os semestres, além dos aspectos linguísticos, tópicos que permitiriam uma abordagem mais comunicativa no ensino da língua.

Nos 1º e 2º semestres da Instituição A, bem como nos 4º e 5º semestres da Instituição B os tópicos apresentados se referem a algumas funções comunicativas (ver os termos em negrito) como propostas pela abordagem comunicativa:

(excerto dos conteúdos de Língua Inglesa da Instituição A. Para texto completo, vide anexo 8)

Instituição A-1º semestre: Possessive adjectives; the verb *be*; affirmative statements and contractions. (**Introducing yourself**); Simple Present; *Wh*-questions and statements. (**Meeting people**); Simple Future (*Will*; *Going to*) (**Planning a Trip**); Verbo THERE TO BE; Comparativo e Superlativo (**Talking at the hotel**).

Instituição A-2º semestre: Comparativo e Superlativo (review) (**Talking at the hotel**). Present Continuous; Imperativo; Preposições (**Giving directions; Talking at the restaurant**). Avaliação. Simple Past (**Writing a postcard; Talking about a trip**); Simple Present (Review) (**Talking at the shop**)

Instituição B-4º semestre: **Jobs: asking for and giving information about work; giving opinions about jobs; describing workday routines**; WH-questions; placement of adjectives after BE and before nouns; **Films: asking and giving suggestions about films; making, accepting and declining invitations; making excuses**; modal verbs; conjunctions (and, but, however, though); **Advice: talking about a healthy life; agreeing and disagreeing**; Imperatives; adverbs of frequency; so/too/neither/either;

Going shopping: buying and selling things; talking about prices; talking about preferences; making comparisons; demonstrative (this/that/these/those; one/ones); How much?/Which; comparisons with adjectives

Instituição B-5º semestre: **Identificar e dar opinião sobre**; Condicional; **Identificar e comparar diferentes modos de pensar**; Conectores (*and, but, so, because*); **Concordar/Discordar**; Present Perfect; **Dar e justificar opinião**; Past Perfect.

(grifos da pesquisadora)

É interessante observar que, o texto na Instituição A é organizado de forma que são citados primeiramente os aspectos linguísticos a serem ensinados e, entre *parênteses*, as funções comunicativas. Já na Instituição B, o texto começa mencionando as funções comunicativas e, após o sinal de *dois pontos*, são elencados os aspectos linguísticos. De

acordo com as regras gramaticais, os *parênteses* são utilizados para intercalar uma palavra ou expressão ou frase a um texto acrescentando uma informação adicional, mas não essencial, sem alterar a estrutura sintática original (CUNHA, CINTRA 1985). Sendo assim, como na Instituição A as funções comunicativas estão colocadas entre parênteses, elas não seriam essenciais, ou a prioridade. Quanto aos *dois pontos*, dentre os seus possíveis usos está aquele em que são colocados para um esclarecimento do que foi enunciado (CUNHA, CINTRA op.cit.). Nesse sentido, as funções comunicativas são colocadas como o item que caracteriza a enumeração (*Asking for and giving information; Asking for and giving suggestions; Agreeing and disagreeing*) e as regras gramaticais se referem à enumeração. Tanto em uma instituição quanto em outra, entendo que as funções comunicativas são sugeridas, na prática, como pretexto para ensinar gramática. Além disso, tanto em um caso, como em outro, o que se observa é que tais aspectos são elencados de acordo com as características das funções comunicativas. Assim, por exemplo, sugere-se o ensino de *Imperative* e *Prepositions* para *Giving Directions; Simple Past* para *Writing a Postcard* e *Talking about a trip*.

A partir do 3º semestre da Instituição A e no 6º semestre da Instituição B, no que diz respeito aos conteúdos a serem abordados, há referências explícitas dos gêneros a serem ensinados como pode ser observado nos termos destacados abaixo:

(excerto dos conteúdos de Língua Inglesa da Instituição A. Para texto completo, vide anexo 8)

INSTITUIÇÃO A

3º semestre: **História em quadrinhos**; Simple Present; Imperative; adjetivos, substantivos; Modals; **Biografia**; Simple Past: verb To Be; Regular and Irregular Verbs

4º semestre: **Sinopse de filme** (simple past, elementos de referência, descrição); **Classificados** (simple present, adjectives); **Currículo** - (Bare infinitive, occupations, skills).; **Agenda** (future, periods of the day, days of the week)

5º semestre: **Resenha de filmes**; Past Perfect, Present Perfect - form and usage; 'Chat'; Passive voice – form and usage

6º semestre: **Short story**; pronouns and verb tenses; **Short story**; Conditional; Reported speech (yes/ no and wh- questions; command).

INSTITUIÇÃO B

6º semestre: **Short story**; pronouns and verb tenses; **Short story**; Conditional; Reported speech (yes/ no and wh- questions; command).

(grifos da pesquisadora)

A sugestão de conteúdos com base nos gêneros está de acordo com os *objetivos* propostos, como discutido no item anterior. Interpreto que os elaboradores da proposta pretendem abordar o ensino de inglês além dos aspectos linguísticos, focando também o seu aspecto social.

Schnewly e Dolz (ibid.), discutindo o ensino de línguas com base nos gêneros, afirmam que a escolha dos itens sintáticos e lexicais a serem apresentados para desenvolver as capacidades linguístico-discursivas é feita com base naqueles que são adequados, recorrentes ao contexto de produção do gênero a ser ensinado. Ou seja, é preciso analisar alguns textos que pertencem a um determinado gênero para identificar as suas características. Considerando os gêneros e os respectivos aspectos linguísticos sugeridos nos *conteúdos* de ambas as instituições, observa-se que essa orientação é seguida em alguns casos. De um modo geral, as *biografias* são escritas no *passado*; os *classificados* no *presente* e apresentam *adjetivos* para qualificar o produto que está sendo vendido ou anunciado; os *currículos* são organizados com base nas *profissões e habilidades* e os verbos são normalmente apresentados na forma do *bare infinitive*⁸; para escrever uma agenda, utiliza-se o *futuro* especificando-se o *dia da semana* e o *período do dia* (manhã, tarde ou noite). No entanto, *Present Perfect* e *Past Perfect*; *voz passiva*; *condicional* não podem ser considerados como características predominantes de *resenhas de filmes*; *chats* ou *short story*. Entendo que mencionar os gêneros nesses semestres indica mais uma preocupação dos professores em demonstrar uma abordagem social no ensino da língua. Porém essa proposta se constrói a partir de uma abordagem estrutural.

De um modo geral, com base nos textos das ementas, dos objetivos e conteúdos de ambas as instituições, o que se verifica é o predomínio de referências que indicam uma visão de língua enquanto uso e não forma. Tanto na perspectiva das funções comunicativas quanto dos gêneros, tende-se a considerar a língua como meio de comunicação. No entanto, na perspectiva dos multiletramentos críticos a língua *constrói* a comunicação. Ou seja, os significados não são dados, não estão com o autor do texto, pelo contrário, os significados são construídos durante o processo de interação (seja em um texto escrito, seja em um texto oral ou multimodal) e refletem, conseqüentemente, os valores, pressupostos, saberes, as representações do grupo a que pertencemos com relação ao assunto.

No caso da função comunicativa *agreement*, por exemplo, normalmente o foco das atividades está voltado para a prática de expressões que indicam se você concorda com uma ideia ou não. Se a proposta da aula é discutir datas comemorativas, o professor pode levar um

⁸ *Bare infinitive* é o verbo no infinitivo sem *to*.

texto com informações sobre a comemoração do *Halloween*. Para conduzir tal discussão de forma crítica, o professor pode apresentar outro texto com informações sobre o *Dia do Saci*. A partir da leitura dos textos, sugere-se que os alunos apresentem suas opiniões utilizando-se de expressões frequentes em situação de concordância. E os alunos seguindo as orientações elaboram frases tais como: *I think we should commemorate Saci's Day / Halloween. So do I. / I do, too.; Really? I don't agree with you.* Se as discussões se limitarem ao treino do uso de uma ou outra expressão, o foco está nos aspectos linguísticos, ou seja, dominar o uso de algumas palavras, expressões, estruturas. Além disso, a perspectiva crítica adotada é aquela cujo objetivo se restringe a desenvolver uma reflexão crítica, ou seja, desenvolver a habilidade de se perceber as intenções e as razões do autor daquele texto. Ou seja, no exemplo dado, quanto a comemorar ou não o *Halloween*, as pessoas normalmente discordam alegando que se trata de uma americanização, de uma forma de inculcar os valores dos americanos e que é preciso, portanto, buscar uma forma de valorizar os próprios costumes, mitos e lendas dos alunos para que seja mantida uma identidade cultural brasileira. Justifica-se, assim, a comemoração do *Dia do Saci*.

Do ponto de vista dos multiletramentos críticos, discutir de forma crítica significa reflexividade, ou seja, habilidade de identificar os pressupostos, os valores que estão embutidos em uma ideia e quais são as implicações de adotá-la. Ao acreditar que a comemoração do *Halloween* está ligada a *uma* cultura americana e que o *Dia do Saci* está ligado a *uma* cultura brasileira, acredita-se também que a identidade de um povo é única e fixa, e que não pode sofrer interferências externas mantendo-a intacta, preservada. Por esse motivo, além de ensinar a *concordar/discordar*, o aluno precisa ter percepção dos valores implícitos em uma determinada ideia, bem como dos seus próprios valores que o levarão a *concordar/discordar* de tal ideia, e quais as consequências em se adotar uma ou outra posição.

2.2.3. Quanto à Formação de Professores – nas Ementas, nos Objetivos e nos Conteúdos

2.2.3.1. A Formação de Professores e as Ementas

Com relação à formação de professores, na Instituição B nenhuma das ementas faz referência a esse aspecto. Tal opção está coerente com o Plano de Curso dessa instituição que, no item *Perfil do Formando*, menciona a formação de diferentes profissionais – *revisor, crítico literário, pesquisador* – e não apenas professor.

Por outro lado, todas as ementas da Instituição A, com exceção do 5º semestre, mencionam, de alguma forma, a preparação do *licenciando* para a atuação como professor, o

que justifica o estudo dos itens elencados (*gramática normativa; princípios morfossintáticos; aspectos sintáticos; produções orais e escritas*):

(excerto das ementas de Língua Inglesa da Instituição A. Para texto completo, vide anexo 6)

INSTITUIÇÃO A

1º e 2º semestres: [...] a fim de que o licenciando, enquanto **futuro educador**, saiba **operar didaticamente** com os preceitos gramaticais previstos pelos currículos

3º semestre: [...] a fim de que o licenciando possa analisar as peculiaridades referentes à formação das palavras da língua inglesa e, como **futuro professor**, **saber orientar** sobre suas grafias e suas divisões.

4º semestre: a fim de que o licenciando possa identificar as peculiaridades presentes na sequenciação frasal e **possa atuar com adequação no ensino da matéria**.

6º semestre: a fim de conscientizar o licenciando, como **futuro professor**, **a incentivar seus alunos** a discutirem o uso subjetivo e sociointeracional da língua.

(grifos da pesquisadora)

Tendo em vista que dos 1º ao 4º semestres, o foco é a gramática normativa nos seus aspectos morfossintáticos e sintáticos, os professores em formação são preparados para ensinar essas regras a seus futuros alunos. No caso do 6º semestre, como a proposta é apresentar a língua nos níveis de produção escrita e oral, sugere-se que o *futuro professor* seja preparado para abordar o ensino da língua como prática social. Em ambas as situações a proposta é que os professores aprendam a língua não apenas como usuários, mas como futuros professores que precisarão ensiná-la.

Além disso, considero que seja interessante observar que, ao acrescentar nas ementas a questão da formação de professores, a Instituição A define que o seu objetivo não é o de formar profissionais especificamente para as áreas de revisor de texto ou tradutor, por exemplo, como descrito no Plano de Curso no item *Perfil do Formando*. Tanto as pessoas que trabalham nessas áreas, quanto os professores precisam ter acesso de forma teórica e prática aos aspectos linguísticos – *morfossintáticos, sintáticos e semânticos* – para exercerem as suas funções profissionais. Ou seja, o papel do revisor de texto⁹ é o de verificar os aspectos ortográficos e sintáticos, a coerência discursiva para identificar possíveis erros no texto que

⁹ Conforme descrição apresentada em <http://www.infoescola.com/profissoes/revisor-de-textos/>. Acesso em 30 de junho de 2011.

está analisando; o tradutor¹⁰ precisa dominar o vocabulário, a gramática, as gírias e as expressões coloquiais do português e de outras línguas de modo que consiga transpor para outra língua o conteúdo de um texto. No caso de professores, eles também precisam ter acesso a essas informações – concordância verbal, figuras de linguagem, por exemplo. No entanto, apesar de serem necessários os conhecimentos linguísticos no nível mecânico, o nível social da língua também é importante.

2.2.3.2. A Formação de Professores e os Objetivos

Enquanto nas ementas as propostas voltadas para a formação de professor são apresentadas nos Planos de Ensino de Língua Inglesa dos 1º, 2º, 3º, 4º e 6º semestres da Instituição A, nos objetivos, elas aparecem nos 1º, 2º, 3º e 5º semestres:

(excerto dos objetivos de Língua Inglesa da Instituição A. Para texto completo, vide anexo 7)

INSTITUIÇÃO A

1º e 2º semestres: [...] (2) capacitar o licenciando, enquanto **educador**, a **propor métodos de ensino** da gramática da língua inglesa.; [...] (4) habilitar o licenciando, enquanto **educador**, a **sistematizar didaticamente** os preceitos gramaticais da língua inglesa.

3º semestre: Criar condições para um estudo crítico da gramática da língua inglesa [...]a fim de conscientizar o licenciando sobre sua **prática diária como professor**.

5º semestre: [...] (5) Refletir sobre o **processo de ensino-aprendizagem** de língua estrangeira baseado em gêneros.

(grifos da pesquisadora)

Na Instituição B, só é feita referência à formação de professores nos objetivos do 5º semestre:

(excerto dos objetivos de Língua Inglesa da Instituição A. Para texto completo, vide anexo 7)

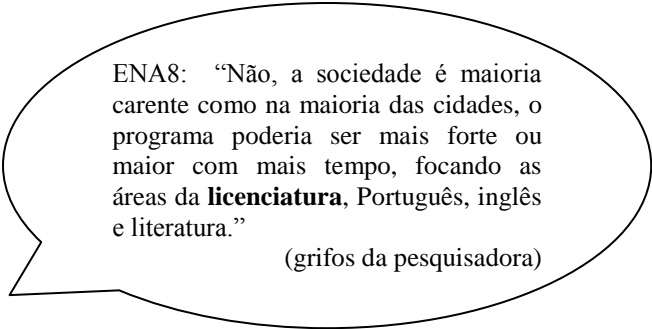
INSTITUIÇÃO B

5º semestre: [...] (6) discutir alguns conceitos relacionados ao **processo de ensino-aprendizagem** de língua estrangeira.

(grifos da pesquisadora)

¹⁰ Conforme descrição apresentada em <http://guiadoestudante.abril.com.br/profissoes/comunicacao-informacao/traducao-interpretacao-602249.shtml>. Acesso em 30 de junho de 2011.

Os professores em formação também demonstram uma preocupação em serem preparados para atuarem no magistério. Isso pode ser observado na fala de um deles quando perguntado se o Plano de Ensino de Língua Inglesa VI, semestre que ele estava cursando, era adequado:



ENA8: “Não, a sociedade é maioria carente como na maioria das cidades, o programa poderia ser mais forte ou maior com mais tempo, focando as áreas da **licenciatura**, Português, inglês e literatura.”

(grifos da pesquisadora)

Tanto em uma instituição quanto em outra, formar professor está principalmente relacionado ao uso de métodos de ensino: [...] *propor métodos de ensino da gramática da língua inglesa*; [...] *educador, a sistematizar didaticamente os preceitos gramaticais da língua inglesa*. Discutir sobre os métodos de ensino de línguas é parte do processo de formação de professores, assim como aprender as regras e os usos dessa língua. No entanto, autores como Vieira Abrahão (ibid.); Almeida Filho (1999, 2006); Almeida e Gimenez (ibid.); Gimenez e Cristovão (ibid.) afirmam que a teoria não pode ser separada da prática. Tal separação normalmente acontece quando se propõe que os objetivos das disciplinas de línguas sejam voltados apenas para o ensino de língua propriamente dita, enquanto que a discussão sobre o ensino dessa língua cabe às disciplinas de prática ou metodologia de ensino. Ao organizar o curso dessa forma, a tendência é a de restringir as discussões teóricas aos métodos de ensino, apresentando as técnicas como se fossem receitas a serem seguidas, não havendo um encaminhamento para a compreensão do que significa a adoção de um ou outro método, de uma ou outra técnica. Não se pretende aqui dizer que um método ou uma técnica seja melhor ou pior do que outro(a), mas levo em consideração que cada um deles é construído a partir de um conceito de língua, de processo de ensino aprendizagem, de relação professor e aluno; de relação entre alunos; dentre outros, o que, conseqüentemente, pode preparar um aluno para perceber seus próprios valores. Criar condições para que os professores em formação entendam as questões implicadas em cada um dos métodos pode resultar em uma análise para entender o que significa, por exemplo, restringir o estudo de vocabulário de

profissões a jogos de memorização não buscando outras estratégias que permitam entender porque determinadas profissões são mais valorizadas ou não por um determinado grupo.

2.2.3.3. A Formação de Professores e os Conteúdos

No item *Conteúdos* dos Planos de Ensino de Língua Inglesa das Instituições A e B (vide anexo 8 com Quadro dos conteúdos de Língua Inglesa das Instituição A e B), não há nenhuma referência clara com relação à formação de professores. Como discutido anteriormente, os conteúdos se restringem às regras gramaticais, funções comunicativas ou gêneros.

Com base na análise das ementas, dos objetivos e conteúdos no que diz respeito à formação de professores, o que se pode constatar é novamente a ênfase aos aspectos linguísticos. Entendo que seja necessário abordá-los, no entanto, há várias pesquisas que têm apontado para uma mudança de perspectiva – letramento – que expande a visão anterior.

Muitos são os pesquisadores que, nas últimas décadas, têm discutido questões que envolvem língua em uma perspectiva social – Fairclough (1992); Street (1984 e 1993); Soares (ibid.); Freire (1989, 1996). Mais recentemente várias dessas discussões foram retomadas e ressignificadas pelos teóricos da área de letramento crítico.

Fairclough (op.cit.) define discurso como sendo não uma prática individual ou um reflexo das variáveis situacionais, mas como sendo uma prática social do uso da língua a partir do qual as pessoas podem agir no mundo, além de indicar uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social. Ainda segundo Fairclough (op.cit.), isso quer dizer que o discurso é uma prática de representar e significar o mundo, de constituir e construir o mundo no significado. Baseando-se nestes conceitos, o autor criou a sua concepção tri-dimensional de discurso que inclui: (1) o texto; (2) prática discursiva; (3) prática social. No caso do texto, a análise é feita a partir do vocabulário, gramática, coesão, e a estrutura textual. A análise da prática discursiva inclui produção, distribuição, consumo, força, coerência e intertextualidade. Já a prática social é analisada considerando-se os aspectos ideológicos – sentidos, pressuposições, metáforas; e aspectos hegemônicos – orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas.

Street (1984; 1993) também discute as questões de prática social e ideologia ao apresentar o conceito de letramento. Neste, ele contrapõe dois modelos de letramento: o modelo autônomo e o modelo ideológico. O autor entende o modelo autônomo de letramento, como sendo aquele em que as práticas de leitura e escrita são entendidas em termos técnicos e como sendo independentes do contexto social. Já no modelo ideológico, as práticas de

letramento são consideradas como estando ligadas diretamente às estruturas culturais e de poder da sociedade. E, por esse motivo, tais práticas seriam responsáveis por reproduzir e desafiar as estruturas de poder e de dominação.

No Brasil, Soares (ibid.) também aborda os conceitos de letramento no nível técnico e social, ao discutir especificamente sobre o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Para a autora, quando se fala em alfabetização, o foco está basicamente no ensinar a ler e escrever, de um ponto de vista mais técnico e mecânico que envolve o processo de codificação e decodificação, sem uma ênfase em questões relacionadas ao contexto. Além disso, a leitura e a escrita são desenvolvidas de acordo com a convenção-página, ou seja, de acordo com a organização dos textos tipográficos que são apresentados da esquerda para a direita e de cima para baixo. Nesse tipo de organização de texto o conceito de língua predominante é aquele em que ela é considerada oficial, padrão, nacional, como se a língua fosse fixa, essencialista, idealizada, globalizada e o local fosse auto-suficiente, não sendo contaminado por questões externas. Em outras palavras, é como se as sociedades fossem monolíngues e monoculturais, conforme também salientam Cope e Kalantzis (ibid.).

Por outro lado, para Soares (op.cit.), o letramento, diferentemente das ideias relacionadas ao conceito tradicional de alfabetização, apresenta-se em duas dimensões – individual e social. Segundo a autora, é preciso criar condições para que as pessoas não desenvolvam apenas o nível da codificação e decodificação – dimensão individual do letramento, mas também que aprendam a ler e a escrever no contexto de acordo com as necessidades, valores e práticas sociais da leitura e da escrita – dimensão social do letramento, ou seja, que leiam livros, jornais, revistas, saibam redigir um ofício, um requerimento, uma declaração. Para Soares (op.cit., p.40):

[...] o indivíduo **letrado**, é aquele que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita.

Outros autores como Lankshear e Knobel (ibid.); Lankshear, Snyder e Green (ibid.) apesar de não fazerem referência à alfabetização, discutem a questão do letramento a partir de uma perspectiva bastante parecida. Lankshear e Knobel (op.cit.), por exemplo, dizem que enquanto o termo leitura, frequentemente relacionado a conceitos cognitivos, refere-se aos aspectos psicológicos do processo, o termo letramento está relacionado a aspectos sociológicos. Já Lankshear, Snyder e Green (op.cit.) concordam que letramento significa não

apenas codificar e decodificar, pois também envolve a capacidade de identificar as práticas sociais em que o texto está inserido, além da capacidade de criar, adequar e transformar tais práticas sociais de significados, visto que as pessoas podem entender que algo precisa ser repensado e, conseqüentemente, mudado.

Entendo, portanto, que o conhecimento dessas discussões pode, de alguma forma, contribuir para a formação desses professores-alunos. Com base nessas, aumentam suas perspectivas para a adoção de uma ou outra proposta de ensino em suas práticas. Considera-se, nesse caso, que a prática educativa é política, não sendo possível falar, portanto, de práticas educativas neutras, desinteressadas ou até mesmo naturalmente superiores, já que todas as práticas têm como base as suposições sobre o mundo, a sociedade e os resultados educacionais, ou seja, a educação é sempre situada, construída socialmente e é uma prática ideológica. Essa é uma asserção partilhada por Cervetti; Pardales e Damico (ibid.); Snyder (ibid.); Lankshear e Knobel (op.cit.); Luke e Freebody (ibid.) que se inspiram nas teorias de Freire.

CAPÍTULO 3: OS OLHARES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO QUANTO ÀS PROPOSTAS DOS CURSOS DE LETRAS-INGLÊS INVESTIGADOS

Discuto aqui as implicações decorrentes da concepção da proposta de formação docente dos Cursos de Letras-Inglês investigados considerando-se as sociedades tecnológicas e globalizadas, bem como os contextos locais de prática docente dos professores em formação. Para isso, analiso os dados levantados a partir das AR para identificar a percepção dos professores em formação em relação aos objetivos e conteúdos estabelecidos e nos planos de ensino e nas aulas de LI no curso de Letras e a adequação dessas informações à realidade dele. Além disso, estabeleço um paralelo com conceitos voltados para as áreas de (1) globalização; (2) multiculturalismo e (3) multiletramentos críticos.

Do ponto de vista de autores que discutem os (multi)letramentos críticos (CERVETTI, PARDALLES, DAMICO *ibid.*; COOPER *ibid.*; GREENWOOD *ibid.*; LUKE, FREEBODY *ibid.*; SNYDER *ibid.* e WARD, BEACH, MIRSEITOVA 2004, por exemplo), os significados são construídos socialmente resultantes das nossas interações com os grupos de que fazemos parte. Isso acontece porque tais significados são construídos a partir de práticas linguísticas, que, segundo Pennycook (2010), por não se restringirem ao sistema, mas também por incluírem pessoas e lugares, não podem ser separadas dos falantes e lugares, das histórias, culturas, ideologias, ou seja, são locais. Isso significa dizer que tendemos a identificar algumas ideias e valores como sendo os únicos certos e verdadeiros, já que as pessoas que nos rodeiam pensam e acreditam nessas mesmas ideias e nesses valores. Consequentemente, há uma tendência a considerá-los como sendo neutros, objetivos, legítimos.

Não considero como sendo negativo assumir os valores do grupo a que se pertence, mas entendo que seja necessário que os cursos de formação de professores criem espaços para que sejam analisadas e discutidas as limitações e implicações de cada perspectiva, possibilitando a identificação do modo pelo qual um assunto é entendido, porque é entendido daquela forma, quais são as outras formas de se analisar aquele assunto e quais as consequências de se adotar uma ou outra perspectiva. A escola pode ser o único espaço onde os professores em formação terão a oportunidade de analisar um assunto sob pontos de vista diferentes daqueles a que se estão acostumados de modo a considerá-los sob diferentes perspectivas. Dessa forma, é possível que eles se posicionem em relação aos seus valores assumindo-os, rejeitando-os ou reconstruindo-os.

Por esse motivo, elaborei uma AR (vide Anexo 9: Texto – *How is critical literacy different from other forms of reading?*) algumas atividades reflexivas a serem aplicadas durante as aulas de inglês dos cursos de Letras das IES aqui analisadas. Em tal atividade

foram apresentadas pelo menos duas perspectivas: uma delas é a que faz parte do senso comum, ideias normalmente defendidas pela maioria das pessoas ao se referir a globalização, novas tecnologias e formação de professores; e uma outra perspectiva que raramente aparece nessas discussões. Isso foi feito para que eles pudessem perceber que não há uma única verdade, uma única interpretação possível, mas que cada verdade, cada interpretação é resultante do grupo a que pertencem e das interações que estabelecem – criança/jovem/adulto/idoso; masculino/feminino; pobre/rico – e que, portanto, são parciais e incompletos, já que podem mudar dependendo das contingências, obrigando um constante questionamento sobre os pontos de vista.

A *AR* elaborada leva em consideração o fato de que as aulas de inglês em um curso de formação de professores podem se tornar um momento não só de aprendizagem linguística especificamente, mas também de reflexão sobre questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de uma língua (materna ou estrangeira). Entendo que o encaminhamento de uma discussão desse tipo pode permitir que os professores em formação desconstruam seus conhecimentos relacionados a tal processo. Além disso, eles podem vir a perceber que suas crenças e seus valores são resultantes das relações estabelecidas nos grupos a que fazem parte, bem como podem identificar as possíveis consequências de se adotar uma ou outra prática pedagógica.

Considerando-se essas questões, os aspectos mais enfatizados nas atividades propostas são os de ativação e levantamento de conhecimentos prévios, além de confronto de tais conhecimentos com as crenças e valores de grupos diferentes.

No que diz respeito a conhecimentos prévios, não se considera aqui, como é defendido nas teorias tradicionais de educação, que os alunos sejam tábulas rasas que chegam à escola sem nada saber. Pelo contrário, os alunos trazem muitos conhecimentos, muitas experiências para dentro da sala de aula e é preciso oferecer a eles a oportunidade de perceberem que o sentido que eles podem vir a atribuir aos textos é resultado de um determinado contexto sócio-político-ideológico. Isso acontece porque, como afirma Soares (*ibid.*), a leitura e a escrita não são práticas passivas, mas sim processos de fazer sentido. A partir daí, a ideia era de que as *AR* fizessem com que os professores em formação identificassem e analisassem a origem e as implicações de suas próprias perspectivas e contrastassem com a perspectiva predominante.

Dessa forma, as atividades foram elaboradas de modo a permitir aos professores em formação fazer um levantamento dos conceitos de um determinado termo – língua, ensino-aprendizagem, leitura, por exemplo – que eles já trazem e que são resultantes, por exemplo, de suas experiências como alunos. Eles deveriam discutir suas próprias ideias antes de ler o

texto, para que eles pudessem perceber que os colegas podem apresentar pontos de vista diferentes sobre o mesmo assunto. Ou seja, nesse procedimento os professores em formação têm a oportunidade de começar a fazer um levantamento das suas próprias representações sobre o assunto, e confrontá-las com outras possíveis representações apresentadas pelos colegas de classe. Enfatiza-se, assim, que há várias possíveis leituras de um texto, já que as pessoas o interpretam de acordo com suas próprias crenças e seus próprios valores dependendo dos grupos a que fazem. Além disso, procurou-se levar os professores em formação a começarem a se questionar quanto à origem dos seus (pré)conceitos.

Utilizar essas estratégias para conduzir as discussões em um curso de formação de professores se justifica pelo fato de que aqui se compreende que a escolha por uma prática pedagógica – behaviorista ou socioconstrutivista, por exemplo – indica não só o conceito que se tem do processo de ensino-aprendizagem de uma língua, como também do papel do aluno e do professor, bem como do tipo de aluno que se forma. Ao ter conhecimento de como as crenças são construídas, espera-se, assim, que os futuros professores ao assumirem uma determinada posição ou um determinado ponto de vista o faça percebendo e entendendo que suas escolhas refletem direta ou indiretamente em suas próprias vidas e na vida de outras pessoas.

Além disso, pretende-se ampliar as suas perspectivas como uma forma de dar-lhes maiores condições de fazer as escolhas com base em suas realidades locais, ou seja, as sugestões, diretrizes globais, como orientam as OCEM-LE, por exemplo, de forma a reinterpretar localmente um determinado contexto social.

A partir das respostas dos professores em formação às *AR*, são focadas principalmente aquelas em que são feitas referências a questões que foram discutidas nos Planos de Curso e de Ensino, bem como nas DDCLs, a saber: (1) objetivo; (2) conteúdo; (3) ensino-aprendizagem; (4) formação de professor. Passo agora a discutir essas questões.

3.1. O Olhar dos professores em formação sobre os objetivos

A partir das respostas dadas pelos professores em formação, dentre os papéis da escola, eles entendem que os mais relevantes são aqueles relacionados à cultura e ao trabalho.

No que diz respeito à cultura, os professores em formação estabelecem uma relação com a escola, por causa da forma como eles entendem cultura. Há uma tendência em se adotar o conceito de culturas nacionais que são tidas como unificadas porque as pessoas partilham a mesma língua, as mesmas tradições, os mesmos costumes. Como discutido no Capítulo 1, tanto nas DCCLs quanto nos Planos de Curso das Instituições A e B, cultura também é

entendida como algo fixo, tendo em vista que eles mencionam como objetivo do curso de Letras fazer com que os alunos tenham contato com e desenvolvam o gosto pelas obras artísticas e literárias das línguas estudadas que normalmente são aquelas estabelecidas e reconhecidas por um determinado grupo – perspectiva monocultural –, não sendo incluídas as obras consideradas populares, marginais – perspectiva pluricultural.

Estudos mais recentes, como os de Bhabha (1994) e Hall (ibid.), por exemplo, defendem a ideia que a cultura é plural e dinâmica, ou como diz Hall “*As nações modernas são, todas, híbridos culturais*” (p.62). Apesar disso, o conceito tradicional de cultura como algo fixo e homogêneo é ainda recorrente na visão dos professores em formação:

ARB3: A globalização modifica os costumes habituais, uma vez que trocam-se os mesmos de um país para o outro, sendo inevitável uma mudança cultural parcial. Parcial, pois **cultura é algo enraizado** que se por ventura **perde todas suas características, deixa de ser cultura.**

(Grifos da pesquisadora)

Nesse depoimento, está refletida a ideia de *narrativa da nação*, que segundo o Hall (ibid.)– “*Ela dá significado e importância à nossa monótona existência, conectando nossas vidas cotidianas com um destino nacional que preexiste a nós e continua após nossa morte.*” (p.52).; o que, nas palavras do professor em formação B3, está relacionado à raiz – “*cultura é algo enraizado*” – que indica a origem, a base de algo, aquilo a que uma parte se prende a outra, alimentando-a, e, ao morrer, provoca a morte de tudo o que está ligado a ela.

O fato de os professores em formação entenderem a cultura como algo homogêneo, indica também que eles acreditam que esta cultura precisa ser *adquirida* na escola, ou seja, os grupos não possuem cultura própria, e qualquer tipo de manifestação deles é considerado inferior, ou é desvalorizado, sendo, portanto, o papel da escola, *transmitir* a cultura legitimada:

ARA1: Para viver em sociedade eles precisam escrever bem, se comunicar, para **aquisição de cultura** [...]

ARA2: Precisa incentivar **cultura** porque a deles é muito **limitada**, mas eles precisam ter liberdade para escolher. Eles precisam ter cultura porque não tem perspectiva do mundo. Para ter conhecimento de mundo, base para o futuro, profissão que vão seguir.

(Grifos da pesquisadora)

No caso do professor em formação A2, parece que ele concorda que a cultura não seja única, um conceito que empreende a ideia de que os alunos trazem para a escola suas próprias culturas, já que, como discutido anteriormente as diferenças são a norma e, portanto, devem ser valorizadas e reconhecidas (Suarez-Orozco, *ibid.*; Süßmuth *ibid.*; Bhabha 1994, 1998; Cope, Kalantzis, *ibid.*). No entanto, entendo pelas colocações de A2 que ele não reconhece essas culturas e se refere a elas como sendo *limitadas* o que os impede de adquirir algum *conhecimento de mundo*. Por esse motivo, ele coloca como sendo papel da escola *incentivar a cultura*, aquela reconhecida, legitimada, que é o que vai garantir o conhecimento de mundo necessário para o futuro profissional.

Por estas colocações, entendo que o professor em formação está preocupado que um processo de globalização possa modificar os costumes do grupo, o que, acredita-se, assegura a unidade de identidade desse grupo. E, conseqüentemente, a cultura pode perder as características que a torna diferente de outras – [...] *perde todas suas características, deixa de ser cultura*, como afirma B3. Nesse caso, o professor em formação parece entender que a cultura é algo definido e acabado, que pode ‘deixar de ser’, se ‘perder’ determinadas características. Essa preocupação se justifica quando se considera que haja uma cultura nacional que consegue *costurar* as diferenças numa única identidade, conforme Hall (*ibid.*) criticamente descreve:

[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional. (p.59)

Essa ideia reflete o que ainda está presente nos mais diversos discursos na sociedade brasileira. Discursos esses em que as pessoas tentam reforçar o conceito de que há unidade cultural e de que é preciso mantê-la. No final de agosto de 2009, por exemplo, os meios de comunicação divulgaram que a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro havia aprovado o projeto de lei que torna o *funk* carioca – um movimento cultural considerado marginal até então – um patrimônio cultural. Nesse caso, entende-se que a lei tem autoridade para consagrar e legitimar um rito, ou como afirma Bourdieu (1993, p.98), “[...] *a fazer desconhecer como arbitrário e a reconhecer como legítimo e natural um limite arbitrário [...]*” (grifos da pesquisadora). Isso quer dizer, ainda segundo Bourdieu (op.cit., p.99), que o rito é investido e, por isso, passa a ser conhecido e reconhecido:

A **investidura** (do cavaleiro, do deputado, do presidente da República etc.) consiste em sancionar e em santificar uma diferença (preexistente ou não), fazendo-a **conhecer** e **reconhecer**, fazendo-a existir enquanto diferença social, conhecida e reconhecida pelo agente investido e pelos demais. (grifos da pesquisadora)

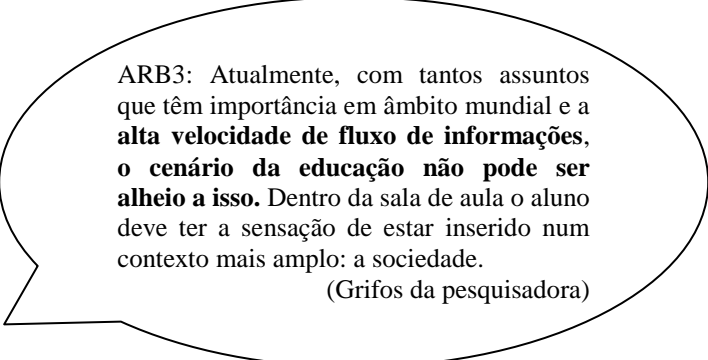
A mencionada medida do governo fluminense permite a interpretação de que a investidura do governo pode, por meio de um decreto, estabelecer e legitimar, com base em uma manifestação cultural de um determinado grupo, uma única identidade cultural para um grupo de pessoas (aproximadamente 6 milhões de cariocas), ignorando que a identidade varia de acordo com a formação social, gênero, idade e contexto. Além disso, subjacente à referida medida está a crença de que seja possível preservar uma determinada manifestação, sem sofrer nenhum tipo de interferência externa, de modo a garantir que as próximas gerações possam conhecê-la e continuar divulgando-a da mesma forma que as gerações anteriores. Segundo Bhabha (2007),

A transmissão das *culturas de sobrevivência* não ocorre a partir do *museé imaginaire* das culturas nacionais com suas reivindicações de continuidade de um ‘passado’ autêntico e um ‘presente’ vivo [...] Cultura como estratégia de sobrevivência é tanto transnacional quanto translacional. (p. 247)

Teóricos de letramentos críticos, como Cervetti; Pardales e Damico (ibid.); Andreotti e Menezes de Souza (ibid.), discutem que essa tendência de as pessoas acreditarem em uma unidade cultural, pura acontece porque os sentidos são construídos de acordo com as crenças e os valores do grupo de que se faz parte, ou seja, no caso mencionado, o professor em formação também faz parte de um grupo que entende cultura como algo fixo e que não sofre

nenhum tipo de interferência. Saliento, dessa forma, que esse professor pesquisado reflete o meio no qual suas concepções se constroem. E, nessa perspectiva, a promoção de reflexões pode contribuir para a expansão da percepção crítica, de uma formação crítica desses professores.

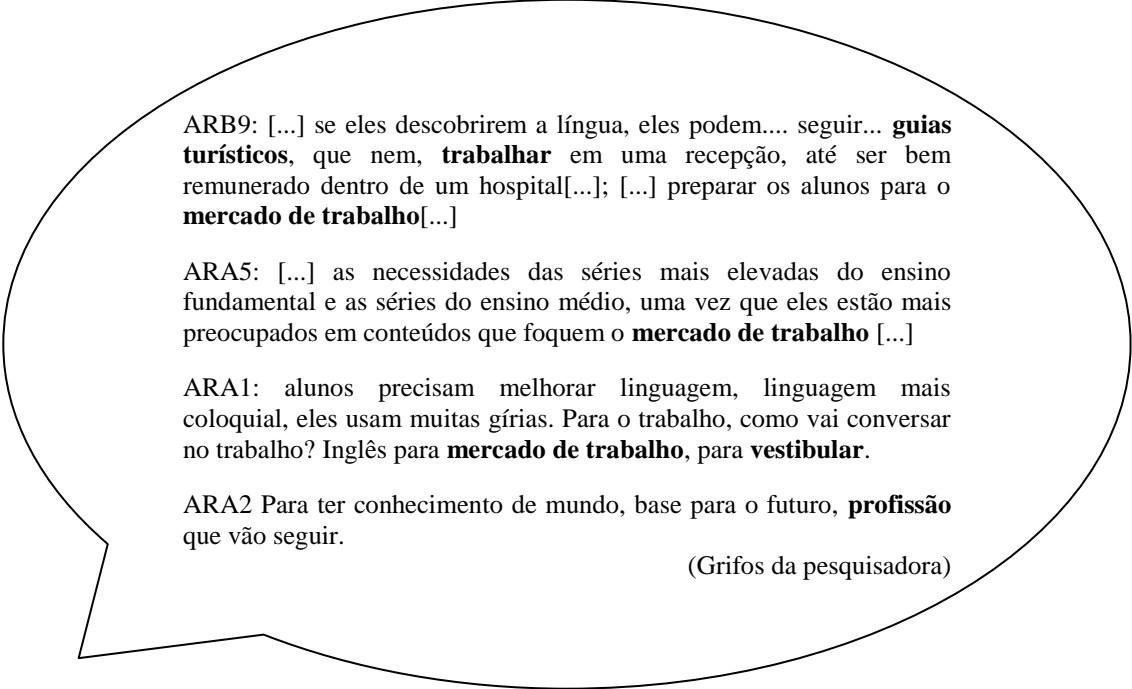
Os professores em formação também concordam que a escola, fazendo parte de uma sociedade que está passando por mudanças em todos os âmbitos por causa da globalização, precisa acompanhar essas transformações:



ARB3: Atualmente, com tantos assuntos que têm importância em âmbito mundial e a **alta velocidade de fluxo de informações, o cenário da educação não pode ser alheio a isso**. Dentro da sala de aula o aluno deve ter a sensação de estar inserido num contexto mais amplo: a sociedade.

(Grifos da pesquisadora)

De acordo com B3, portanto, a escola deve ser uma continuidade do que acontece na sociedade, deve acompanhar as mudanças para que os alunos possam ser inseridos, o que significa prepará-los para o vestibular e o mercado de trabalho:



ARB9: [...] se eles descobrirem a língua, eles podem.... seguir... **guias turísticos**, que nem, **trabalhar** em uma recepção, até ser bem remunerado dentro de um hospital[...]; [...] preparar os alunos para o **mercado de trabalho**[...]

ARA5: [...] as necessidades das séries mais elevadas do ensino fundamental e as séries do ensino médio, uma vez que eles estão mais preocupados em conteúdos que foquem o **mercado de trabalho** [...]

ARA1: alunos precisam melhorar linguagem, linguagem mais coloquial, eles usam muitas gírias. Para o trabalho, como vai conversar no trabalho? Inglês para **mercado de trabalho**, para **vestibular**.

ARA2 Para ter conhecimento de mundo, base para o futuro, **profissão** que vão seguir.

(Grifos da pesquisadora)

Autores como Suarez-Orozco (ibid.); Mansilla e Gardner (ibid.); Süßmuth (ibid.) defendem a necessidade de a escola preparar os alunos para estas novas sociedades globais que exigem das pessoas a aquisição de novos conhecimentos e novas habilidades para se adequarem ao mercado de trabalho.

Essas ideias, assim como o conceito de cultura discutido nos casos acima, também refletem que os professores em formação participantes desta pesquisa compartilham pressupostos parecidos.

Muitas famílias ainda matriculam seus filhos na escola por acreditarem que assim estão lhes garantindo um futuro melhor, com emprego garantido. Um estudo realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)¹¹ revela que 30,5% dos entrevistados acreditam na relação direta entre educação e emprego. Entendo, nesse caso, que, na maioria das vezes, para essas pessoas a única função da escola é a de preparar os alunos para o trabalho, e abrir as portas para um bom emprego.

Apesar de o Ministério da Educação ou as Secretarias Estadual e Municipal de São Paulo não declararem especificamente que um dos papéis da escola seja o de preparar os alunos para o mercado de trabalho, o governo do estado de São Paulo, por exemplo, desenvolve um programa, desde o ano de 2000, denominado *Programa Jovem Cidadão Meu Primeiro Trabalho*¹². Este programa oferece, em parceria com empresas e entidades sem fins lucrativos, oportunidade de trabalho para os jovens, desde que eles estejam cursando o 2º ano do EM em escolas públicas. Na descrição dos objetivos do programa, a dificuldade de se conseguir o primeiro emprego está relacionada não só pela falta de experiência profissional, como também pelo nível de escolaridade. Inegavelmente, o projeto desfruta reconhecido mérito social. Por outro lado, também sinaliza que a sociedade paulistana entende que o principal objetivo da escola está relacionado ao mercado de trabalho.

Considerando essas questões, entendo que as aulas de LE podem contribuir para esta discussão, já que, como apresentado nas OCEM-LE, além do desenvolvimento dos aspectos linguísticos, e culturais, enfatizados em documentos anteriores, o papel de uma LE no ensino formal é desenvolver a cidadania cuja acepção, nesse documento, vai além de civismo ou patriotismo, expandindo-se para o sentido de que as pessoas entendam sua posição na sociedade. No caso mencionado anteriormente sobre a relação escola e mercado de trabalho, discussões sobre esta questão podem ser encaminhadas durante as aulas de LE. A ideia é a de

¹¹ Relatório completo disponível em <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2010/chapters/pt/>. Acesso em 03 de março de 2011.

¹² Mais informações podem ser obtidas no site www.meuprimeirotrabalho.sp.gov.br. Acesso em 10 de outubro de 2009.

criar condições para que os alunos entendam a origem de tal perspectiva, ou seja, que essa expectativa é resultante das novas exigências das novas sociedades globais e digitais (MANSILLA, GARDNER *ibid.*; SUÁREZ-OROZCO *ibid.*; SUÁREZ-OROZCO, SATTIN *ibid.*; HUGONNIER *ibid.*; GEE *ibid.*; LANKSHEAR, KNOBEL *ibid.*, SNYDER *ibid.*, KELLNER *ibid.*, CASTELLS *ibid.*), bem como entender o que significa restringir o papel da escola à preparação para o mercado de trabalho. Para isso, pode-se buscar em outros contextos quais são os outros possíveis papéis da escola e contrapor tais crenças a suas próprias. Depois dessas discussões, então, o grupo contará com mais subsídios para fazer as suas escolhas: o mercado de trabalho, e as aulas são conduzidas para atender tal necessidade, ou outras alternativas podem ser seguidas.

3.2. O Olhar dos professores em formação sobre os conteúdos

A partir dos comentários dos professores em formação nas atividades reflexivas, destaco duas ideias recorrentes no que diz respeito às suas expectativas em relação aos conteúdos no curso de Letras: (1) o conteúdo é pertinente, porque é estabelecido institucionalmente; (2) o foco deve ser no conteúdo linguístico.

3.2.1. O olhar dos professores em formação sobre os conteúdos e a voz da instituição

Desenvolvi uma atividade de leitura com base no texto [*How is critical literacy different from other forms of reading?*] (vide anexo 9). Tal atividade foi dividida em dois momentos.

Inicialmente, os professores em formação responderam perguntas relacionadas ao texto especificamente (vide anexo 10) para identificar as informações apresentadas referentes aos três tipos de leitura: *Leitura Tradicional*; *Leitura Crítica* e *Letramento Crítico*. As perguntas foram elaboradas de modo a contemplar os diferentes níveis de leitura, a saber: compreensão geral; pontos específicos e leitura detalhada.

No que diz respeito à compreensão geral, foram duas as atividades:

(excerto das Atividades referentes ao texto – *How is critical literacy different from other forms of reading?*. Para texto completo vide anexo 10)

1. Leia o texto circulando as palavras cognatas e grifando as palavras que você conhece.
2. A partir das palavras destacadas, identifique o assunto do texto.

Nessas atividades os professores em formação tiveram que identificar o assunto do texto com base no levantamento de palavras cognatas e palavras de conhecimento deles. Pretende-se, dessa forma, criar condições para que os professores em formação recorram a seus conhecimentos prévios para localizar uma informação no texto.

Na leitura dos pontos específicos, também foram feitas duas perguntas, para que os professores em formação identificassem determinadas informações apresentadas no texto, que seriam o foco das discussões subsequentes – *leitura tradicional; leitura crítica e letramento crítico; tipos de perguntas; foco; objetivo; língua; realidade e conhecimento*.

(excerto das Atividades referentes ao texto – *How is critical literacy different from other forms of reading?*. Para texto completo vide anexo 10)

3. Quais são as formas de leitura mencionadas pelo texto?
4. Quais elementos estão sendo comparados?

Finalmente, na leitura detalhada os professores em formação leram o texto com mais atenção para relacionar os itens elencados (*a-f*) às informações do texto:

(excerto das Atividades referentes ao texto – *How is critical literacy different from other forms of reading?*. Para texto completo vide anexo 10)

Identifique a que forma de leitura as ideias abaixo se referem. Coloque (1) para *Leitura Tradicional*; (2) para *Leitura Crítica* e (3) para *Letramento Crítico*.

- a. () A língua é vista não só como algo fixo, mas também como algo que traduz a realidade.
- b. () A linguagem é ideológica, e não neutra, e não capta a realidade
- c. () A realidade e o conhecimento são sempre contextualizados, parciais, ideológicos e dinâmicos.
- d. () Nessa forma de leitura somente a intenção do autor é valorizada, ignorando-se a participação do leitor na construção de sentido.
- e. () O conhecimento é universal e é possível distinguir o certo do errado; o fato da opinião.
- f. () O objetivo é entender o conteúdo que está no texto e/ou estabelecer o valor de verdade do texto.

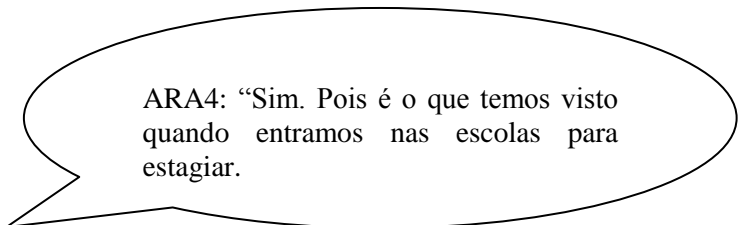
Essas atividades de interpretação de texto poderiam ser entendidas, em uma perspectiva de leitura tradicional, como estando apenas no nível da decodificação, já que, para responder a essas perguntas, os professores em formação precisariam identificar, localizar uma determinada informação que está no texto, como normalmente são organizadas as propostas de exercícios de leitura. Quando no exercício o leitor precisa identificar/localizar uma informação, Ricoeur (1978) se refere como sendo o momento de *restauração de um sentido*, em que o leitor tenta significar o que lhe foi transmitido na forma de uma mensagem. Conduzindo a leitura nesse nível pode levar as pessoas a confundirem o limiar entre compreensão e interpretação.

No entanto, em uma perspectiva do letramento crítico, a leitura de um texto implica que o leitor identifique/localize uma informação específica no texto a partir do qual ele constrói os significados considerando suas próprias perspectivas, conforme explicam Cervetti; Pardales e Damico (ibid.); Luke e Freebody (ibid.). Essa construção de significado, que representa o conhecimento do leitor em relação a si mesmo e em relação ao mundo, é feita a partir de *lentes* construídas nas complexas redes estabelecidas em contextos específicos (cultura, mídias, religiões, educação, etc.) e nas interações com os outros. Isso não quer dizer que não haja uma resposta certa ou uma verdade, mas que essa resposta certa e essa verdade são resultantes das perspectivas, das crenças e dos valores das pessoas envolvidas nesse processo de construir sentido (ANDREOTTI, MENEZES DE SOUZA ibid.).

Essa construção de significado com base nas próprias perspectivas pode ser percebida no segundo momento referente à atividade sobre o texto [*How is critical literacy different from other forms of reading?*] nas respostas dos professores em formação à pergunta [*As informações apresentadas no texto devem ser consideradas em um programa de formação de professores?*]. O objetivo dessa pergunta era o de fazer com que os professores em formação discutissem os três conceitos de abordagem de leitura – *Leitura Tradicional, Leitura Crítica e Letramento Crítico* – em relação aos conteúdos necessários em um curso de formação de professores. Analisando as respostas deles, dois fatos me chamaram a atenção.

O primeiro fato que me chamou a atenção foi que todos os professores em formação concordaram que era necessário discutir sobre *Leitura Tradicional, Leitura Crítica, Letramento Crítico*, questões abordadas no texto em um curso de formação de professores. Eles iniciam a resposta à pergunta [*As informações apresentadas no texto devem ser consideradas em um programa de formação de professores?*] com “sim” e até mesmo com um advérbio – “*perfeitamente*”.

A mesma postura é observada nas respostas à pergunta sobre a pertinência dos conteúdos elencados no Plano de Ensino de Língua Inglesa VI. Um dos professores em formação, por exemplo, fez o seguinte comentário:



ARA4: “Sim. Pois é o que temos visto quando entramos nas escolas para estagiar.

Para A4 parece óbvio estudar os assuntos elencados no plano, já que esses também são ensinados pelos professores do EFII e EM nas escolas onde o estágio foi realizado. Ou seja, não se questiona nem os conteúdos do Plano de Ensino de Inglês do curso de Letras, nem os das aulas de inglês do EFII e EM, indicando que ambos seriam pertinentes.

O segundo fato que me chamou a atenção foi que nenhum professor em formação especificou qual das formas de leitura apresentadas no texto – *Leitura Tradicional, Leitura Crítica, Letramento Crítico* – deva ser discutida, podendo haver pelo menos dois motivos para isso. Primeiro, pode parecer que eles acreditam que qualquer uma delas ou todas elas podem ser incluídas no programa. Outro aparente motivo pode estar relacionado ao fato de que os

professores em formação têm dúvidas quanto à diferença entre as três formas de leitura apresentadas no texto.

Em ambos os casos, interpreto que pode haver basicamente três motivos que explicam tais respostas.

O primeiro pode estar relacionado ao fato de que, da parte dos professores em formação, há um *'reconhecimento de autoridade'* na imagem do professor / da escola / da instituição como mencionado por Bourdieu (1996a, p.91):

A especificidade do discurso de autoridade (curso, sermão etc.) reside no fato de que não basta que ele seja compreendido (em alguns casos, ele pode inclusive não ser compreendido sem perder seu poder), é preciso que ele seja reconhecido enquanto tal para que possa exercer seu efeito próprio.

Interpreto que Bourdieu aponta para a perspectiva da hierarquia consolidada, o que pode ser percebido na relação entre professor e aluno. O aluno tende a achar que o professor, cuja autoridade tem o direito de exercer e deve ser reconhecida, 'sabe' exatamente as informações 'certas' e 'verdadeiras' a serem 'transmitidas', portanto, o texto – *How is critical literacy different from other forms of reading?* –, escolhido pela professora-pesquisadora, apresenta ideias, consideradas pelos professores em formação, pertinentes, e que, portanto, 'devem' ser aceitas. Mesmo porque, na perspectiva desses mesmos professores em formação, os grupos a que eles pertencem têm pouco conhecimento, sendo necessário que alguém de fora, cuja autoridade já está reconhecida, 'transmita' conteúdos. E isso pode ser identificado nas falas de B10:

EntB10: [...] o pessoal de lá [referindo-se aos seus conterrâneos de uma cidade nordestina], que... **precisa trocar o cérebro** porque num tem informação nenhuma [...]

ou:

EntB10: [...] a sociedade onde eu vivo, elas estão precisando de alguém vá até elas socialmente, e desse mais informações que **elas mesmas não têm como pensar** no assunto né.

ou ainda:

EntB10: Eu acho que na aula de inglês... **usar o inglês não como eu aprendi**, verbo To Be, To Be... Hj vc tem que... pq estudar inglês sem estudar a literatura inglesa, sem saber qual o autor inglês...

(grifos da pesquisadora)

Os comentários destacados nessa entrevista podem ser entendidos como um indicativo do ‘*reconhecimento de autoridade*’ por dois motivos. O primeiro deles baseia-se nas experiências do professor em formação B10 que fez tais afirmações: ele é de uma pequena cidade no nordeste, está em São Paulo há pouco tempo, sente-se defasado em relação a outros colegas que são de São Paulo, e veio com o objetivo principal de cursar a universidade e voltar para sua cidade, onde será professor e poderá utilizar todo o conhecimento adquirido em São Paulo. O outro motivo, que está diretamente relacionado a este, diz respeito ao fato de que no Brasil as pessoas tendem a achar que todo o saber ‘autorizado’ está concentrado apenas no eixo Rio/São Paulo. Sendo assim, esse professor em formação acredita que o *cérebro* das pessoas de onde ele vem precisa ser trocado, provavelmente, por um *cérebro* parecido com o de alguém do Rio de Janeiro ou São Paulo; já que esse *cérebro* não consegue *pensar*, a não ser que *alguém*, do Rio de Janeiro ou de São Paulo, ajude-os dando mais *informações*, para que eles não continuem aprendendo inglês como ele aprendeu, ou seja, a partir do *verbo to be*. Ele ignora, nesse caso, que uma das principais discussões relacionadas ao ensino de inglês nas escolas de EFII e EM em todo o Brasil, inclusive no Rio de Janeiro e em São Paulo, trata da questão do ensino limitado que focaliza apenas o verbo *To Be* em todas as séries, o que resultaria em um não aprendizado da língua, nem mesmo do uso desse verbo.

Nos depoimentos analisados, observa-se um duplo reconhecimento de autoridade do professor e da região “produtora de conhecimento”. Além disso, a partir dessas respostas, parece que esses professores em formação dificilmente colocam em dúvida as informações apresentadas pelo professor, já que este é visto como “*mandatário legítimo*” que, segundo Bourdieu (1996a, p.105):

[...] é um objeto de crença garantido e certificado; ele tem a realidade de sua aparência, sendo realmente o que cada um acredita que ele é porque sua realidade – enquanto sacerdote, professor ou ministro – está fundada na crença coletiva, garantida pela instituição materializada pelo título ou pelos símbolos, como galões, uniformes e outros atributos, e não em sua crença ou menos ainda em sua pretensão singular.

Ou seja, se quem está ensinando sobre os tipos de leitura e/ou sugerindo que eles sejam ensinados é o professor, que estudou para ocupar aquela posição, recebeu ao final do curso um diploma que o autoriza a exercer aquela profissão, não pode haver dúvidas sobre as suas propostas, e, portanto, os professores em formação precisam concordar com elas sem questionar, como nas respostas – *sim; perfeitamente* – à pergunta [*“As informações apresentadas no texto devem ser consideradas em um programa de formação de professores?”*].

Um segundo aparente motivo que pode justificar os professores em formação terem apresentado a mesma resposta é o que Bourdieu (op.cit., p.102) chama de *habitus*:

Uma das funções do ato de instituição seria desencorajar duradouramente a tentação da passagem, da transgressão, da deserção, da demissão. [...] A estratégia universalmente adotada para eximir-se duradouramente da tentação de sair da linha consiste em naturalizar a diferença e transformá-la numa segunda natureza através da inculcação e da incorporação sob a forma de **habitus**.

Os professores em formação parecem estar convencidos de que há motivos plausíveis, e aparentemente desconhecem a arbitrariedade de seus fundamentos, para a existência da escola, como instituição, e do professor, como “*mandatário legítimo*”. Consequentemente, eles tendem a entender como ‘natural’ e como única possibilidade a proposta apresentada na escola pelo professor e passam a reproduzi-la em seus grupos, que também a assumirão e a reproduzirão.

O terceiro aparente motivo pode estar relacionado àquilo que tais professores em formação acreditam ser o papel da escola, onde há um processo que leva não só à construção,

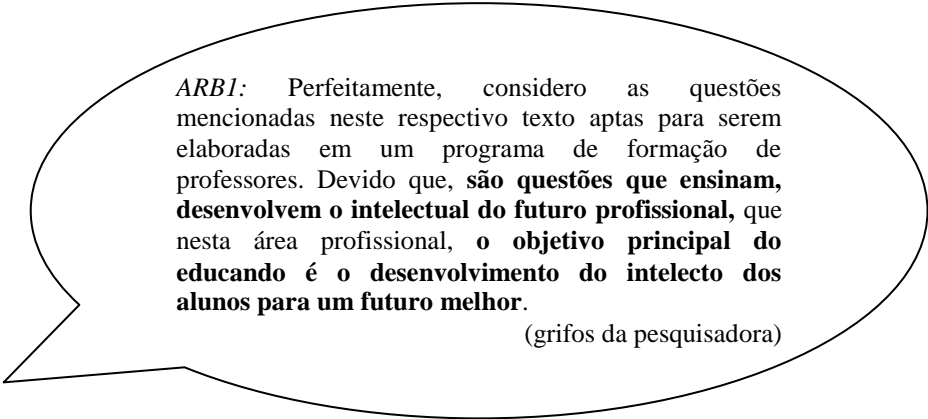
legitimação e imposição de uma língua oficial, conforme argumenta Bourdieu (1993), mas também de ‘oficializar’ ideias, valores selecionados de um determinado grupo.

Não estou defendendo aqui uma pedagogia não-diretiva. No caso analisado a professora-pesquisadora selecionou, dentre todas as informações relativas à leitura, aquela que se refere aos três tipos de leitura, fez, portanto, enquanto *mandatário legítimo*, um recorte escolhendo a informação defendida por um grupo que julgou ser a mais importante. Entendo aqui o meu papel de *mandatária legítima* na perspectiva de pedagogia diretiva defendida por Snyders (2001), que, dentre as exigências pedagógicas, considera importante a confrontação de pontos de vista diferentes para se evitar o dogmatismo, a opinião oficial, definitiva e absoluta.

Ao contrário do que acreditam os defensores de uma pedagogia não-diretiva, não há uma contradição entre a liberdade do aluno e o papel de guia assumido pelo professor. Entendo que o papel do professor é o de direcionar o processo de ensino e aprendizagem de forma a criar condições para que os alunos sistematizem, reestruturem suas experiências, problematizando-as e compreendendo-as, e não restringir o ensino ao nível da reprodução, como frequentemente acontece no ensino tradicional.

Os professores em formação revelam uma aceitação natural da professora-pesquisadora enquanto *mandatária legítima* quando não apresentam ideias que justifiquem suas perspectivas, apesar de ser pedido na pergunta uma justificativa da resposta (“*As informações apresentadas no texto devem ser consideradas em um programa de formação de professores? Justifique*”). Tal fato pode estar relacionado à ideia tradicional de letramento (CERVETTI; PARDALES e DAMICO *ibid.*), em que o leitor considera que o sentido do texto já está dado, cabendo a ele simplesmente identificar as intenções do autor, ou seja, qualquer pessoa que leia o texto identificará as mesmas informações e, portanto, entenderá do mesmo jeito. No caso das respostas dos professores em formação, parece que eles acreditam que ao colocar em sua resposta um *sim* e não justificar pode indicar que o concordar por si só já carrega todas as explicações que podem ser ‘facilmente’ identificadas pelo leitor, no caso, a pesquisadora.

Os professores em formação investigados registram nas *AR* que acreditam que o papel do professor está voltado para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, como pode ser verificado na fala de B1:



ARBI: Perfeitamente, considero as questões mencionadas neste respectivo texto aptas para serem elaboradas em um programa de formação de professores. Devido que, **são questões que ensinam, desenvolvem o intelectual do futuro profissional**, que nesta área profissional, **o objetivo principal do educando é o desenvolvimento do intelecto dos alunos para um futuro melhor.**

(grifos da pesquisadora)

O professor em formação B1 entende que todo o conhecimento já está pronto, cabendo ao aluno apenas adquiri-lo, ignorando o fato de que o conhecimento é construído nas relações. Além disso, ele acredita que o desenvolvimento cognitivo, que engloba os conhecimentos reconhecidos e transmitidos nas escolas, é suficiente e é o único caminho para se conseguir mudanças, um “futuro melhor”. A resposta do professor em formação apresentada acima ilustra essa discussão. Ele indica acreditar que as *questões* – os tipos de leitura – podem ser implementadas *em um programa de formação de professores*, ou seja, constitui-se em um saber legítimo, autorizado, que garantirão o *desenvolvimento intelectual e um futuro melhor*.

Por outro lado, as DCCL e os Planos de Curso, conforme análise apresentada no Capítulo 1, propõem que a preparação do futuro profissional esteja voltada para o desenvolvimento: (1) da competência pluri e intercultural; (2) do conhecimento teórico linguístico e (3) da formação de professores. Aprofundo a análise dessas questões contrapondo-as às opiniões dos professores em formação nos próximos itens.

3.2.2. O olhar dos professores em formação sobre os conteúdos e os aspectos linguísticos

No que diz respeito à língua, muitas são as pesquisas que a tratam como um sistema abstrato, homogêneo, um conjunto de regras descontextualizado, visto que, pensando dessa forma, há uma ilusão de que seja possível padronizar e impor uma língua considerada nacional, eliminando as diferenças de dialetos. No entanto, pesquisas mais recentes contradizem essa ideia. Ao se considerar a língua como heterogênea, as regras são analisadas a partir de uma determinada situação, de um determinado uso prático da linguagem. Nessa proposta, ao invés de as regras serem apresentadas de forma prescritiva (em que as estruturas e regras são estabelecidas como certas, estabelecidas a partir de um determinado contexto

sociocultural privilegiado), elas são apresentadas de forma descritiva. Ou seja, são apresentadas de acordo com seus contextos de prática social. Nesse sentido, os aspectos gramaticais não são ignorados nas aulas de língua, mas são discutidos de forma contextualizada, considerando-se o uso prático da linguagem. Tal abordagem é necessária para que as regras gramaticais não sejam tratadas como algo abstrato, mas que sejam entendidas como sendo coerentes a um determinado contexto.

No Capítulo 2, ao discutir como as ementas dos Planos de Ensino de Língua Inglesa de ambas as IES fazem referência aos aspectos linguísticos, constatei uma tendência a privilegiar o ensino da gramática normativa – *Estudo teórico-prático da gramática normativa da língua inglesa [...]; Estudo descritivo da língua inglesa, enfocando os princípios morfossintáticos [...] aspectos sintáticos [...] aspectos semânticos e estilísticos*, não sendo feita referência ao uso social de tais conhecimentos. Alguns dos professores em formação, participantes desta pesquisa, demonstram, por meio das AR, ter também esse conceito tradicional de língua, ou seja, a veem como um sistema composto por normas rígidas e que cabe à escola transmitir esse conhecimento que os alunos não sabem ou pouco sabem.

ARB5: [...] procurei o curso de Letras para compreender melhor o **uso da gramática** [...]

ARB6: [...] aqui, no curso de Letras quero aprender melhor a **norma culta** da língua portuguesa [...]

ARB8: [...] ter domínio da língua falada e escrita; precisa **conhecimento gramatical**.

ARA1: [...] alunos precisam **melhorar linguagem** [...] eles usam muitas gírias [...] Precisam **aprender gramática** porque escrevem mal – coesão.. coerência...

(Grifos da pesquisadora)

O professor em formação B6 entende que já possui algum conhecimento linguístico da norma denominada culta por um ‘grupo autorizado’, mas que, do ponto de vista dele, precisa ser aperfeiçoado no curso de Letras. Essa ideia também é expressa nos Planos de Ensino da Instituição B quando indicam que os conhecimentos linguísticos serão apresentados de acordo com o nível de dificuldade – intermediário e avançado – de forma a permitir que o aluno

aperfeiçoe o uso de estruturas gramaticais. Acredita-se, nesse caso, que o todo se aprende a partir das partes (redução), partindo-se do simples para o complexo (gradação)

Já os professores em formação *B5* e *B8* acreditam que os possíveis problemas/dificuldades encontrados por eles na fala e na escrita são resultantes da falta ou do pouco conhecimento que possuem da gramática. Em ambos os casos, a preocupação está apenas com aquela língua estanque, que é discutida nos livros. *A1* reforça essa ideia, indicando que os alunos dele não têm domínio da língua, o que eu entendo que seja o domínio da norma culta, já que a linguagem coloquial – *gírias* – eles usam bastante. Apesar de nos Planos de Ensino de Língua Inglesa de ambas as IES mencionarem as funções comunicativas (*agreement; obligation; preferences; deducing...*) e gêneros (*história em quadrinhos; biografia; sinopse de filme...*) o que indica um tratamento da língua não apenas estruturalista, mas também social, em nenhum dos depoimentos dos professores em formação as *AR*, há algum tipo de referência em se considerar/avaliar o domínio linguístico competente em termos de adequação a um contexto.

Esse olhar normativo sobre a língua parece mudar depois da discussão do texto *How is critical literacy different from other forms of reading?* (vide anexos 9 e 10). Ao analisarem os Planos de Ensino de Inglês VI, os professores em formação apresentam opiniões como as que se seguem.

(resposta à pergunta: A proposta do programa de formação de professores da sua faculdade é adequada em função da realidade da sociedade onde você vive? Justifique)

ARB3: (2) Como se trata de uma carga horária de 40h; sim. A proposta abrange **vários tópicos e leva a uma visão crítica sobre a estrutura da língua**. Visto que a língua inglesa assume cada vez mais, um importante papel na sociedade, é preciso saber mais do que simplesmente conhecer e pronunciar palavras.”

(grifos da pesquisadora)

Ao mesmo tempo em que *B3* fala de uma “*visão crítica sobre a estrutura da língua*”, o que parece apontar para uma preocupação em discutir apenas os aspectos linguísticos, ele

parece reconhecer que a língua inglesa tem um papel importante na sociedade, por esse motivo, ele sugere que esse aprendizado precisa ir além de “[...]conhecer e pronunciar palavras”, ou seja, parece acreditar que não basta o conhecimento da *estrutura da língua* como mencionado na primeira parte da resposta.

O professor em formação A11, ao analisar o plano e responder a pergunta [*A proposta do programa de formação de professores da sua faculdade é adequada em função da realidade da sociedade onde você vive? Justifique.*], chega à conclusão de que é importante o desenvolvimento de outras habilidades, como a escrita e a oral:

(resposta à pergunta: A proposta do programa de formação de professores da sua faculdade é adequada em função da realidade da sociedade onde você vive? Justifique)

ARA11: Sim. Porque identificam os vários aspectos da língua inglesa. Ajuda o aluno a se expressar por **escrito** e **oralmente**. Porque possibilita que o aluno aumente seu **conhecimento lexical, semântico, sintático da língua** inglesa.

(grifos da pesquisadora)

Assim como os Planos de Ensino de Língua Inglesa de ambas as IES que listam nos conteúdos as funções comunicativas e os gêneros apenas como complemento para os itens lexicais a serem ensinados, ou seja, uma determinada função comunicativa ou gênero é apenas um pretexto para ensinar um determinado aspecto gramatical (ensina-se biografia porque é preciso ensinar passado, por exemplo) na fala de A11 está apresentada a mesma ideia, visto que ele entende as habilidades escrita e oral como possibilidade para *aumentar* os conhecimentos linguísticos.

O discurso de que a língua não é apenas um sistema também é defendido em outras situações. Antes de começar uma aula, cujo tema seria duas visões de língua – estrutural e comunicativa – pedi para que os professores em formação definissem o que é língua. A maioria deles relacionou língua à comunicação, como se pode observar em alguns dos seus depoimentos:

NCA5: [língua] [...] forma de expressão das pessoas.

NCA11: [língua] [...] meio para comunicação; troca com outros países/cultura.

NC A12: [língua] [...] forma de comunicar.

No entanto, ao serem perguntados sobre o papel da gramática, o conceito de língua como estrutura volta a se destacar:

NCA1: [grammar] necessary **to learn English**.

NCA5: [gramática] facilita/ajuda **aprendizado de LI**.

NCA6: [gramática] Precisa **aprender regras gramaticais** .[aprender que] Não pode verbo antes do sujeito; *He* não pode para mulher.

NCB2: [gramática] [...] para ter noção do idioma, para treinar para aprender, **para manter comunicação**, para dominar a língua, para aperfeiçoar o conhecimento da língua.

(grifos da pesquisadora)

Em todas essas falas, está presente a ideia de que o aprendizado da língua é resultante do aprendizado das regras gramaticais. O professor em formação A6 acrescenta ainda que é preciso aprender a norma para não cometer erros de concordância, por exemplo. No caso de B2, ele estabelece uma relação entre aprender a língua, aprender a gramática e comunicação. De acordo com ele, não há comunicação se não se aprofunda os conhecimentos teóricos da norma culta da língua, ou seja, ele entende que só se comunica efetivamente quando não se comete erros gramaticais, e quando não se usa a linguagem coloquial. Em ambos os casos, a preocupação principal é em definir o certo e errado em termos de linguagem. Esquece-se da necessidade de adequação da linguagem ao contexto, que até pode permitir o uso de estruturas (abreviaturas em mensagens de texto trocadas por celular) que seriam inadmissíveis em outras situações.

Entendo que uma das explicações para os professores em formação fazerem comentários contraditórios – em um momento entenderem a língua como meio de comunicação e em outro como sistema – está relacionado aos conceitos que eles têm de ensino, aprendizado e papel do professor. Tais conceitos foram construídos ao longo de toda a experiência deles como alunos e, portanto, estão consolidados. Além disso, as propostas dos Planos de Ensino de Língua Inglesa de ambas as IES contribuem para reforçar esses conceitos de língua. Apesar de apresentarem objetivos que focam tanto os aspectos linguísticos como norma, quanto os aspectos sociais, funções comunicativas e gêneros, a ênfase é dada àqueles sendo estes apresentados mais como pretexto para o ensino de gramática.

Não quero dizer aqui que os conceitos gramaticais devam ser ignorados e apenas os aspectos sociais sejam abordados. Considerando o fato de que autores como Soares (ibid.); Rojo (1998, 2001); Cook-Gumperz (ibid.); Lankshear e Knobel (ibid.) afirmam que a língua envolve tanto o aspecto técnico quanto o social, entendo que ambos devam ser discutidos em um curso de formação de professores.

3.3. O Olhar dos professores em formação sobre o processo de ensino-aprendizagem

Com relação sentido que os professores em formação atribuem para o processo de ensino-aprendizagem, entendo que uma ideia prevalece nos seus depoimentos. A maioria deles acredita que alguém – o professor – é quem detém o saber. E interpreto dessa forma por causa do uso do verbo ‘*transmitir*’ presente nas falas dos investigados. Dentre os dez significados apresentados no dicionário Houaiss e Villar (ibid., p.2751) para a palavra *transmitir*, no item 5 é apresentada a seguinte explicação: “5 *t.d. passar a outrem (conhecimentos)* , <*o bom professor sabe t. seus conhecimentos*>. Percebo essa visão nas respostas abaixo:

(resposta à pergunta: Você acha que as informações apresentadas no texto [How is Critical Literacy...] deveriam ser, de alguma forma, abordadas em um curso de formação de professores? Por quê?)

ARA9: [...] aborda diversos tipos de leitura e todos os seus elementos, e para que dessa forma possamos ter um maior domínio e assim **transmitir** aos alunos.

ARA3: São informações básicas [...] e interessante para **transmitir** esse tipo de conhecimento a outras pessoas posteriormente.

(Grifos da pesquisadora)

Os Planos de Ensino de Língua Inglesa da Instituição A, onde esses professores em formação estudam, também indicam essa visão tradicional de educação (BRASIL *ibid.*) quando utilizam, por exemplo, o termo ‘estudo’ nas ementas, como discutido anteriormente. Os professores em formação A9 e A3 afirmam que o professor, ao adquirir as informações sobre as diferentes teorias relacionadas à leitura, precisa *transmitir* aos seus alunos, que, nessa posição, não exerce um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, mas é visto e se vê como sendo uma *tábula rasa*, e o professor, que é o único detentor de todo o saber, tem como função transmiti-lo.

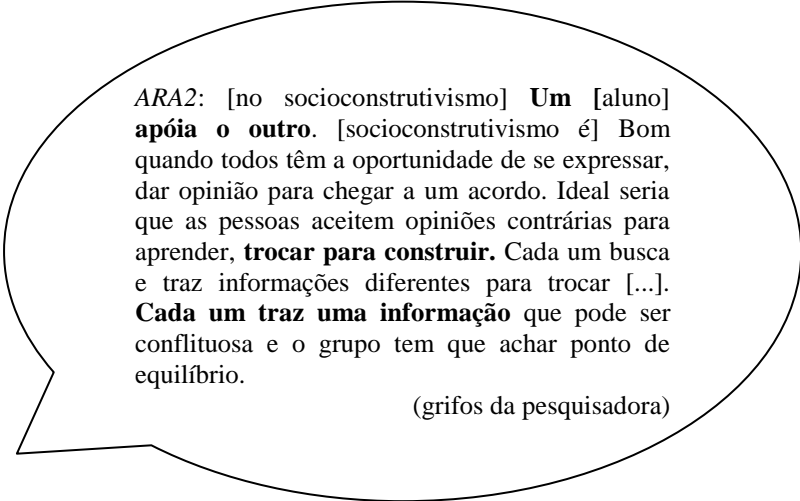
Espera-se, assim, que a escola e o professor ofereçam as informações certas, verdadeiras, aquelas a que as pessoas não têm acesso fora dos muros da escola. Essa transmissão de saber possivelmente cumpre com a função de apagamento da heterogeneidade, dos diferentes níveis de conhecimento existentes em uma sala de aula. Reconhecer que há várias verdades, e não apenas aquela transmitida pelo professor, e que essas se constroem de acordo com seus contextos de referência, leva à compreensão de que é importante que todo conhecimento seja respeitado e tenha o direito de ser manifestado, o que Luke e Freebody (*ibid.*, p.213) chamam de *democracia heteroglóssica*:

[...] em princípio, todas as vozes e todos os textos da diferença têm o direito de ser ouvidos, criticados, analisados e construídos nos ambientes públicos – governos, escolas, ambientes de trabalho e reuniões de comunidade, igrejas e corporações.

Essa *democracia* torna-se importante basicamente por dois motivos. Em primeiro lugar porque pode permitir entender que tanto o conhecimento *transmitido* pelo professor quanto os conhecimentos dos alunos são parciais e incompletos por serem construídos a partir de determinados contextos. Conseqüentemente, não é possível falar que uma das partes detém o conhecimento e o outro não, mas que se tratam de conhecimentos diferentes que, ao entrarem em contato, é criada uma oportunidade de se ver e de se entender o que nos rodeia além dos limites dos nossos próprios conhecimentos. Além disso, essa *democracia heteroglóssica* é importante porque é a partir daí que se torna possível analisar os diferentes conhecimentos e questionar o porquê de alguns serem aceitos, reconhecidos, enquanto outros são depreciados e considerados como marginais (WARD, BEACH, MIRSEITOVA *ibid.*; BHABHA 1994; HALL *ibid.*).

Essa noção de que o professor é quem detém o saber e, portanto, deve transmiti-lo surge novamente nas discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem nas perspectivas behaviorista e socioconstrutivista.

A maioria dos professores em formação demonstra saber o que significa socioconstrutivismo no processo de ensino-aprendizagem:



ARA2: [no socioconstrutivismo] **Um** [aluno] **apóia o outro**. [socioconstrutivismo é] Bom quando todos têm a oportunidade de se expressar, dar opinião para chegar a um acordo. Ideal seria que as pessoas aceitem opiniões contrárias para aprender, **trocar para construir**. Cada um busca e traz informações diferentes para trocar [...]. **Cada um traz uma informação** que pode ser conflituosa e o grupo tem que achar ponto de equilíbrio.

(grifos da pesquisadora)

A partir da fala de A2, é possível afirmar que ele entende que ensinar e aprender na perspectiva do socioconstrutivismo é diferente da ideia de que o saber é *transmitido* por um professor detentor da informação, pelo contrário, o conhecimento é construído no grupo, pela troca entre os pares, a partir do que cada traz como conhecimento prévio (BRASIL *op.cit.*).

O encaminhamento do ensino com base em uma perspectiva socioconstrutivista pode permitir que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para um aprendizado contínuo,

colaborativo e autônomo, importantes nessas novas sociedades globalizadas e multiculturais como defendem Suárez-Orozco (ibid.); Suárez-Orozco e Sattin (ibid.); Hugonnier (ibid.).

No entanto, a maioria admite que, apesar de concordarem que esta teoria é adequada para a promoção da aprendizagem, não é o que acontece na sala de aula e, provavelmente, não é a forma como encaminharão suas aulas. Ao responderem sobre a possibilidade de se aplicar atividades cuja ênfase seja uma abordagem socioconstrutivista ao invés de behaviorista, os professores revelam em que realmente acreditam:

ARA8: [behaviorismo] porque funciona.

ARB8: **Behaviorismo**, já que é este que **funciona** na teoria e na prática.

ARB3: Na **teoria** pode até se falar em **socioconstrutivismo**, mas na **prática é behaviorista**.

ARB5: **Behaviorista**: porque é este que **funciona**, criança nasceu nesse meio, já é condicionada.

ARB6: Os próprios **alunos pedem** [behaviorismo].

ARA1: [behaviorismo] mais **fácil**, para professor sem experiência impede questionamento, **aluno não tem voz**; hierarquia.

ARA2: [behaviorismo] Mais **fácil** de ser **aplicado**, maior controle sobre a sala, os **alunos** já estão **condicionados/acostumados**, pedem para passar na lousa, ficam perdidos.

(grifos da pesquisadora)

Para os professores em formação B8 e B3, o behaviorismo é o que realmente funciona na sala de aula, já que é difícil colocar em prática as discussões teóricas referentes ao socioconstrutivismo. Eles entendem, portanto, que teoria e prática são independentes. No entanto, teoria e prática podem ser vistas como interdependentes, porque toda a prática pedagógica reflete o que o professor entende por ensino, aprendizagem, conhecimento, relacionamento professor e aluno, relacionamento entre os alunos, dentre outros.

Nas falas de A1 e A2, é possível identificar o que esses professores em formação entendem sobre o processo de ensino e aprendizagem. Para eles, o aluno deve ser passivo – não pode *questionar*, *não* pode ter *voz* – e o professor deve ocupar a posição mais elevada – há uma *hierarquia* – responsável por controlar a disciplina na sala de aula.

Além disso, entendo que as falas desses professores podem ser explicadas considerando-se o contraponto entre as pedagogias diretas e não diretas. De um lado, há o behaviorismo que permite ao professor manter a disciplina sob controle e, conseqüentemente, garantir que o aluno aprenda. Por outro lado, há uma tendência em se acreditar que, ao se adotar os conceitos da perspectiva socioconstrutivista, está sendo adotada uma postura de *vale tudo*, como normalmente as pedagogias não diretas são entendidas, ou seja, os alunos devem ficar livres, o professor não deve impor nenhuma regra para não ser autoritário. No entanto, de acordo com Snyders (ibid.), em uma pedagogia direta é possível criar uma relação de cooperação entre professores e alunos, e entre os próprios, como também proposto pelo socioconstrutivismo, de modo que os conhecimentos sejam construídos e não apenas transmitidos, já que o professor está orientando, guiando o caminho do processo de ensino e aprendizagem.

3.4. O Olhar dos professores em formação sobre a Formação de Professores

Outro aspecto recorrente nas respostas dos professores em formação é o que diz respeito aos conhecimentos necessários para a formação de professor, já que a maioria deles procura o Curso de Letras para atuarem como professores.

Os professores em formação dizem ter decidido fazer este curso para “*aprender uma língua estrangeira*”; “*dominar conhecimento de língua inglesa*”; “*falar inglês*”. Essas falas podem indicar que eles entendem que os objetivos das aulas de inglês de um curso de Letras não apresentam nenhuma diferença em relação aos objetivos dos cursos de idiomas. Busca-se a licenciatura apenas para aprender uma LE, conhecimento esse que poderia ser adquirido em algum curso de línguas. Como discutido anteriormente, essa mesma ideia está refletida nas ementas e nos objetivos dos Planos de Ensino de Língua Inglesa da Instituição B que estão restritos aos aspectos linguísticos. Tanto em um caso quanto em outro, é possível chegar a conclusão de que se acredita que basta o domínio da língua para ser professor, não há outros conhecimentos necessários.

O único comentário em que é feita referência ao uso desse conhecimento linguístico, é na seguinte resposta:

ARA9: dominar o conhecimento de língua portuguesa, língua inglesa e literatura **para transmitir para os alunos.**

(grifos da pesquisadora)

O professor em formação A9 entende que além de oferecer a ele os conhecimentos linguísticos, o curso de Letras também tem outros objetivos que estão relacionados a prepará-lo para *transmitir* esses conhecimentos aos seus alunos.

As falas de B1 e A15 indicam quais são as informações a serem adquiridas e *dominadas* durante o curso que os preparam para a *transmissão* desses conhecimentos linguísticos, e que estariam relacionados à formação de professores:

NCB1: o mais importante é que o professor **domine a metodologia.**

NCA15: O professor precisa **dominar o método, ter didática.**

(grifos da pesquisadora)

Como se pode perceber, essa formação de professores está diretamente ligada ao *domínio* de metodologias, didáticas, ideias também presentes nos Planos de Curso e nos Planos de Ensino de Língua Inglesa de ambas as IES. Assim como Vieira Abrahão (ibid.); Almeida Filho (1999, 2006); Almeida e Gimenez (ibid.); Gimenez e Cristovão (ibid.), também entendo que seja importante conhecer as diferentes metodologias de ensino de línguas para que o professor tenha condições de escolher a mais adequada para um determinado grupo, em uma determinada situação. No entanto, o foco não pode ficar restrito única e exclusivamente a essa questão, há que se discutir também os critérios para a seleção dos conteúdos a serem abordados, porque estes também determinam o tipo de aluno que está sendo formado.

Outros professores em formação, como B3, entendem que discutir sobre metodologia não é o mais importante:

NCB3: Professor mal formado é aquele com pouca informação; sem **domínio da língua** falada/escrita. O professor precisa de **conhecimento gramatical**. **Não é só no método**.

(grifos da pesquisadora)

Aqui novamente é ressaltada a importância do conhecimento linguístico – *domínio da língua; conhecimento gramatical* – além do conhecimento metodológico.

As falas dos professores em formação em relação aos objetivos e conteúdos dos cursos de Letras-Inglês, ao encaminhamento do processo de ensino-aprendizagem e à formação de professores revelam, portanto, estarem baseadas em uma determinada perspectiva compartilhada, em vários aspectos, tanto pelos documentos de abrangência mais global – as DCCL e os Planos de Curso; quanto mais local – Planos de Ensino de Língua Inglesa. Sendo assim, seria possível afirmar que, de certa forma, as propostas dos cursos de Letras de ambas as IES atendem às expectativas dos professores em formação que frequentam tais cursos e entendem que são estas as necessidades das comunidades onde atuam/atuarão. Apesar dessa concordância, entendo que seria importante se todos os envolvidos nos cursos de formação de professores procurassem questionar se nas suas propostas e nas suas expectativas está sendo considerada, como aponta Gee (ibid.), a necessidade de a escola desenvolver em seus alunos habilidades que os permitam tomar decisões em situações em sua vida pessoal ou profissional que, por enquanto, não podem ser previstas, já que as mudanças são muito rápidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerarei nesta pesquisa que as escolhas teóricas voltadas para o ensino e a pesquisa são políticas e que, portanto, as decisões dos professores de como conduzirão o processo de ensino-aprendizagem influenciam o tipo de cidadão que será formado. A decisão pelo modelo de educação a ser adotado, requer reflexão e a consideração a respeito da adequação da escolha quando se trata de atender as exigências e imperativos de cidadania nas condições pós-modernas e nos contextos em que predominam as tecnologias multimidiáticas. Isso porque, dependendo das escolhas teóricas, são oferecidas, ou não, as competências necessárias para um possível engajamento social. Nesse caso, a forma como é abordado o ensino, e dependendo dos interesses e das necessidades das pessoas envolvidas no processo, haverá ou não contestação e/ou transformação dos discursos, interesses e das ideologias. De uma forma ou de outra, há consequências na vida dos alunos e na estrutura das comunidades e instituições.

Como discutido nesta tese, a globalização e as novas tecnologias impactaram todos os âmbitos das sociedades, até mesmo das mais remotas. No entanto, essas informações são incorporadas por cada grupo diferentemente, há uma adaptação às características locais. Tal fato acontece porque as necessidades e os interesses das sociedades variam de acordo com os contextos sócio-histórico-cultural-ideológico, e tais especificidades podem indicar que as respostas encontradas para um problema de um determinado grupo não necessariamente serão as mais adequadas para outro grupo.

Com base nos documentos analisados – as DCCL, um documento nacional; os Planos de Curso de Letras e dos Planos de Ensino de Língua Inglesa das Instituições A e B – foi possível identificar de que forma os cursos de Letras dessas IES são organizados, quais são os conhecimentos e habilidades focalizados e qual é o conceito de formação de professores que permeia. Constatei algumas incoerências nas seguintes questões: conceito de cultura; conceito de língua e preparação de professores.

Em vários itens, os documentos indicam uma preocupação em formar professores com uma visão pluri e intercultural, tendo em vista o fato de que as culturas variam não apenas de país para país, mas de acordo com os diversos contextos. Além disso, as NTIC têm permitido que diferentes culturas entrem em contato provocando adaptações, mudanças coerentes com suas características locais. No entanto, as propostas estão baseadas em um conceito monocultural, sugerindo-se que sejam apresentadas as manifestações artísticas, literárias reconhecidas e não as populares.

A mesma abordagem é apresentada para as questões que se referem à língua. Inicialmente pode-se entender que as IES estão sugerindo que o ensino da língua seja baseado em uma perspectiva social, em que os sentidos são construídos nas relações interpessoais, e por isso o curso deve focar algumas funções comunicativas ou alguns gêneros. Com base em uma análise mais detalhada, identifiquei que esses itens são mencionados apenas como pretexto para ensinar algum aspecto gramatical, ou seja, a língua é tratada em uma perspectiva tradicional, como sendo algo fixo, estável.

No que diz respeito à formação profissional, a estrutura dos cursos de ambas as IES enfatizam a formação de professores, especificamente. Apesar disso, é bastante reduzida a carga horária das disciplinas voltadas para a discussão de questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, as disciplinas de língua têm uma carga horária maior. Se considerarmos o fato de que em um curso de licenciatura todas as disciplinas são responsáveis por oferecer informações que contribuam para a formação de professores, as aulas de inglês podem ser também um espaço. No entanto, os planos de ensino indicam que não há nenhum objetivo, nem conteúdo que aborde as questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Entendo que a ênfase nas aulas de língua e não nas disciplinas voltadas para a formação de professores pode indicar que as IES acreditam que, para ser professor, basta desenvolver o conhecimento linguístico.

Ao confrontar essas constatações com os depoimentos dos professores em formação considero que haja uma coerência entre as suas expectativas e as propostas de cada uma das instituições. Analiso que haja dois motivos que explicam tal tendência.

O primeiro motivo está relacionado ao fato de a instituição ser vista por esses professores em formação como sendo um *mandatário legítimo*, logo, não é possível esperar outra formação que seja diferente daquela oferecida por ela.

O segundo motivo está relacionado ao fato de que toda a experiência dos professores em formação no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de inglês, seja no EFII ou no EM, é construída de forma muito parecida com as propostas das IES. Há uma ênfase nos conteúdos linguísticos – sintaxe e semântica, e os professores conduzem suas aulas com base em uma perspectiva behaviorista (é o professor quem sabe, os alunos nada sabem, a disciplina é algo que precisa ser mantido para que aconteça o aprendizado, dentre outros). Sendo assim, esses professores em formação não têm acesso à outra perspectiva que sirva de contraponto para que eles percebam que suas expectativas são resultado de uma construção social, e, portanto, são compartilhadas por outras pessoas que fazem parte deste grupo, o que pode dar a impressão de que há uma única possibilidade, verdade permanentes. Por esse

motivo, na perspectiva dos multiletramentos críticos, seria necessário que questionássemos constantemente nossas perspectivas, buscando identificar a que grupo pertence as verdades que estão sendo representadas com o intuito de tentar preservar certos interesses sociais, econômicos e políticos, bem como identificar as implicações de se adotar uma ou outra perspectiva.

Acredito que os estudos aqui apresentados podem contribuir para o debate sobre o currículo de Letras de instituições acadêmicas de pequeno porte, cuja preocupação seja criar condições para que os professores em formação ampliem, (re)construam os sentidos relacionados às questões globais e locais; à cultura, à língua, à formação de professores; ao papel da escola, do aluno, do professor considerando as imprevisibilidades nas sociedades.

BIBLIOGRAFIA

ABREU E LIMA, D. de P. M. de. **Formação de Professores Reflexivos em Língua Inglesa:** a intersecção do Comunicativo, do Projeto e da Teoria das Inteligências Múltiplas. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2007.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no ensino de línguas.** Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas: Pontes Editores, 1999.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Conhecer e Desenvolver a Competência profissional dos professores de LE.** Contexturas: Ensino Critico de Língua Inglesa. 9 ed. São Paulo: APLIESP, 2006. p.9-19.

ALMEIDA, R. S. ; GIMENEZ, T. **A necessidade do professor reflexivo para o uso crítico dos materiais de apoio ao ensino e à aprendizagem de língua estrangeira.** Londrina: Entretextos, 2010. p.69-84 v. 10, nº 1, Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/5488/5044>. Acesso em: 31 out. 2010.

ALONSO, T. ; GIMENEZ, T. **A utilização de um instrumento mediador na prática de ensino de inglês:** análises preliminares. Florianópolis: UFSC, 2006. p.1-9. In I Congresso Latinoamericano de Formação de Professores de Línguas, 2006, Florianópolis, SC. Anais do I CLAFPL. Florianópolis, SC : UFSC, 2006. v. 1. p.1-9. Disponível em http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/5_Talitha_Telma.pdf. Acesso em: 30 out. 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar.** 11 ed. Campinas: Papirus, 2004.

BHABHA, H. K.. **Culture's in Between.** Em Bennet, David (ed.) Multicultural States: Rethinking difference and identity. Londres e Nova York: Routledge, 1998.

BHABHA, H. K. **Globalizing Rights:** The Oxford Amnesty Lectures. Oxford: Oxford University Press, 2003.

BHABHA, H. K. **The Location of Culture**. 5 ed. Londres e Nova York: Routledge, 2007.

BOURDIEU, P. **Language and Symbolic Power**. Harvard: Polity Press, 1993.

BOURDIEU, P. **A Economia das Trocas Linguísticas: O que falar quer dizer**. São Paulo: EDUSP, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford University Press, 1999.

CANAGARAJAH, A. S. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2005.

CARVALHO, A, B. de. **A Formação Docente Para o Uso da Internet no Ensino da Língua Inglesa: um processo de construção de significados**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2005.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, M. C. ; MOITA LOPES, L. P. **Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro: Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: UNICAMP, 1991.

CERVETTI, G. PARDALES, M.J.; DAMICO, J.S. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy**. 2001. *Reading Online*, 4(9). Disponível em http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html. Acesso em: 14 julho 2005.

COOK-GUMPERZ, J. **The social construction of literacy**. New York: Cambridge, 2006.

COOPER, G. **Tawhaki and Māui: critical literacy in indigenous epistemologies**. *Critical Literacy: Theories and Practices*. p.37-42. 2008.

COPE, B. ; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacies Learning and the Future of Social Futures**. Londres: Routledge Taylor & Francis Group, 1999.

COSTA, M. A. M. **Do sentido da contingência à contingência da formação: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês**. 2008. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

CRISTOVÃO, V. L. L. ; FURTOSO, V. A. B. ; FERRARINI, M. ; PETRECHE, C. R. C. ; SILVA, M.M. **O Estágio na Formação de Professores de Inglês: um espaço de parceria?**. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 337-347. In: Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas. Florianópolis : UFSC, 2007. p. 337-347. Disponível em http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/30_Vera_Cristovao_et_al.pdf. Acesso em: 30 out. 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros ensinados em Inglês como língua estrangeira: uma problemática de transposição**. Campinas: Unicamp, 2000. In III Conferência de pesquisa sócio-cultural, Unicamp, Campinas, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1650.doc>>. Acesso em: 12 abril de 2008.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DANIEL, F. de G. **A formação inicial do professor de Língua Inglesa: teoria e prática em questão**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos – Linguística Aplicada), Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2009.

DUTRA, D.P.; MELLO, H. **A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa**. In ABRAHÃO, M.H.V. (Org.) *Prática de ensino de línguas estrangeiras: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004.

EDWARDS, R.; USHER, R. **Globalization & Pedagogy: Space, Place and Identity**. 2 ed. Londres and Nova York: Routledge, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and Social Change**. Polity Press, 1994.

FERRAZ, D. de M. **Investigações Sobre a Leitura Através do Cinema na Universidade: o letramento crítico no ensino de inglês**. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FESTINO, C. G. **Broadening the Social Contract through the Literary Text**. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, n.1, Jul., 2007. p. 90-99 Disponível em: < <http://www.criticalliteracyjournal.org/cljournalissue1volume1.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2009.

FESTINO, C. G. **Rewriting the Foreign Literature Syllabus from the Perspective of Critical Literacy**. *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 2, n.1, 2008. p. 06-15 Disponível em: < <http://www.criticalliteracyjournal.org/>>. Acesso em: 20 agosto 2010.

FREIRE, F. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, F. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GEE, J. P. **Situated Language and Learning: a critique of traditional schooling**. New York: Routledge, 2004.

GIMENEZ, T.; ARRUDA, N. L.; LUVIZARI, L. **Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes.** São Paulo: Intercâmbio (PUCSP), 2004. p. 1-6 v. XIII. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3990/2638>. Acesso em: 30 out. 2010.

GIMENEZ, T. ; CRISTOVÃO, V. L. L. **Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, MG: 2004. p. 85-95 v. 4, n. 2. Disponível em http://www.letras.ufmg.br/rbla/2004_2/04TelmaGimenez.pdf Acesso em: 30 out. 2010.

GIROUX, H. A. **Os Professores Como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRADDOL, David. **The Future of English?** Texto disponível em <http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2011. London: British Council, 1997.

GRADDOL, David. **English Next.** Texto disponível em <http://www.britishcouncil.org/br/learning-research-english-next.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2011. London: British Council, 2006.

GREENWOOD, J. **Just because there's no spreadsheet doesn't mean it isn't research: Building a sustainable learning community at Tiki High.** Critical Literacy: Theories and Practices, Vol 3, No 1, 2009. p.36-47.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUGONNIER, B. **Globalization and Education: Can the World Meet the Challenge?** In SUÁREZ-OROZCO, M.M.(org.). *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education.* Califórnia: University of California Press, 2007.

JORDÃO, C. M. **O que todos sabem... ou não:** letramento crítico e questionamento conceitual. *Crop (FFLCH/USP)*, 2007. p.21-46. v. 12.

JORDÃO, C. M. . **South-North Dialogue on Globalization Research:** a non-typical Brazilian perspective. *Globalization and Autonomy*, 2008. v. 1.

KACHRU, B. B. **Standards, codification and sociolinguistic realism:** the English language in the outer circle. In QUIRK, R. & WIDDOWSON, H. G. (eds). *English in the World*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KANEOYA, M. L. C. K. **A formação do professor de língua estrangeira:** um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional. 2005. 0 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2005.

KELLNER, D. M. **Technological Revolution, Multiple Literacies, and the Restructuring of Education.** Snyder, Ilana (ed.). *Silicon Literacies: Communication, Innovation and Education in the Electronic Age*. Londres: Routledge, 2002.

LANKSHEAR, C. **Frameworks and Workframes:** Literacy Policies and New Orders. 1999.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies:** Changing knowledge and classroom learning. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B.. **Teachers and technoliteracy:** managing literacy, technology and learning in schools. Sydney: Allen and Unwin, 2000.

LEMKE, J. L. **Metamedia Literacy:** Transforming meanings and media. s/d. Disponível em <http://academic.brooklyn.cuny.edu/education/jlemke/reiking.htm>. Acesso em: out. 2007.

LUKE, A.; FREEBODY, P. *Shaping the Social Practices of Reading*. Em MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P (ed.). **Constructing Critical Literacies:** Teaching and Learning Textual Practice. Nova Jersey: Hampton Press, Inc. , 1997.

LUZ, L. T. A. da. **Crenças sobre escrita e seu ensino:** implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira . 2006. 180 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

MACEDO, L. **Eixos teóricos que estruturam o ENEM:** conceitos principais. Brasília: MEC/INEP, 1999.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **A Construção De Modelos Didáticos De Gêneros:** Aportes E Questionamentos Para O Ensino De Gêneros. Linguagem em (Dis)curso – LemD. Tubarão, 2006. p. 547-573 v. 6, n. 3. Texto disponível em http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewFile/349/370. Acesso em: 15 set. 2010.

MANSILLA, V. B.; GARDNER, H. **From Teaching Globalization to Nurturing Global Consciousness.** In SUÁREZ-OROZCO, M.M.(org.). *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education.* Califórnia: University of California Press, 2007.

MARREIRO, S. C. R.. **Investigações sobre letramento crítico no ensino fundamental de uma escola internacional.** 2007. Dissertação (Iniciação Científica em Letras Modernas – Inglês) Faculdade de Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; ANDREOTTI, V. **Learning to Read the world through other eyes.** Derby, Inglaterra: Global Education, 2008.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. **Conhecimentos de Línguas Estrangeiras.** Brasília: Ministério de Educação, 2006. p.85-124. v. 1. Em: *Secretaria de Educação Básica, Ministério de Educação. (Org.). Orientações Curriculares para O Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.*

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Gaza 2009:** notes on critically reading conflict. Critical Literacy: theories and practices. v. 3. p.86-89. 2009.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MONTE MÓR, W. **Investigating Critical Literacy at the University in Brazil.** *Critical Literacy: Theories and Practices*, v. 1, p.41-51. 2007(a).

MONTE MÓR, W. **Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, volume 46(1). Campinas: IEL/UNICAMP, 2007 (b).

MONTE MÓR, W. **Leitura, Literatura e Letramento Crítico em Garcia Márquez.** In SEDYCIAS, J. (org) *A América Hispânica no Imaginário Literário Brasileiro*. Recife: Universitária da UFPE, 2007 (c).

MONTE MÓR, W. **Línguas Estrangeiras, Educação e Novos Letramentos.** In FRANCO, A., ÂNGELO, C. M. P., STUTZ, L., TEIXEIRA, N.C.B. (orgs) *Texto, memória e diferença cultural*. Guarapuava: UNICENTRO, 2007 (d).

MONTE MÓR, W. **Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views.** In GONÇALVES, G. R. et all (orgs), *New Challenges in Language and Literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009

MORIN, E. **A Cabeça bem-feita: Repensar a reforma, Reformar o pensamento.** Bertrand Brasil, 2000.

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.** Disponível em http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm. 1996. Acesso em 22 março 2007.

PENNYCOOK, A. **Towards a Critical Pedagogy for Teaching English as a Worldly Language.** *The Cultural Politics of English as an International Language*. Londres e Nova York: Longman, 1994.

PENNYCOOK, A & MAKONI, S. (ed.) **Disinventing and Reconstituting Languages**. Nova York: Toronto, 1994.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. Nova York: Taylor & Francis, 2010.

PINTO, A. P. **Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa**. In DIONISIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais & ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

RAMOS, R. C. G. **Gêneros Textuais: Uma Proposta de Aplicação em Cursos de Inglês para Fins Específicos**. São Paulo, SP: The Specialist, p.107-129. v. 25, n. 2. 2004.

RAMOS, R. C. G.; LIMA LOPES, R.; GAZOTTIVALLIM, M. A. **Análise de Necessidades: Identificando Gêneros Acadêmicos em um Curso de Leitura Instrumental**. São Paulo: The Specialist, p.1-29. v. 25, n. 1. 2004.

RICOEUR, P. **O conflito das Interpretações: Ensaio de Hermenêutica**. Rio de Janeiro: Imago, 1974/1978.

ROJO, R. H. R. **O Letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista**. In: _____ (Org.). *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, R. **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso?** In SIGNORINI, I. (org) *Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-76.

ROSENBERG, A. J. **O estágio burocrático e a formação do professor: paisagens de ação e paisagens de consciência na Formação de professores em Língua Inglesa - um estudo de caso**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SCHNEUWLY, B.; Dolz, J. **Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** 1999. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_03_BERNARD_E_JOAQUIM.pdf. Acesso em: 20 set. 2010.

SCHWARZ, G. **Graphic Novels: Multiple Cultures and Multiple Literacies.** International Reading Association, Thinking Classroom. Vol5, p.17-24. n. 4. 2004.

Severino, A.J. **Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania.** São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, A.; MARGONARI, D. M. **O que revelam os relatórios de estágio supervisionado sobre a formação de professores de língua inglesa.** Contexturas, v.7. p.39-53. 2003/2004.

SILVA, K. A. da. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos iniciantes de Letras.** 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SILVA, L. **O ensino de literaturas em língua estrangeira no curso de Letras: uma ideia fora do lugar?** Revista Eutomia Ano II – Nº 01. 2009. p. 117-129. Disponível em <http://www.revistaeutomia.com.br/volumes/Ano2-Volume1/especial-destaques/O-ensino-de-literaturas-em-lingua-estrangeira-no-curso-de-Letras.pdf> . Acesso em: 20 fev. 2011.

SNYDER, I. (ed.). **Silicon Literacies: Communication, Innovation and Education in the Electronic Age.** London: Routledge, 2002.

SNYDERS, G. **Para onde vão as pedagogias não diretivas?** 3ªed. São Paulo: Centauro, 2001.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, L. M. T. M. de. **Gaza 2009: notes on critically reading conflict.** Critical Literacy: theories and practices, v. 3. p.86-89. 2009.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. **Introduction:** the new literacy studies. In _____ (ed.) *Cross-Cultural Approaches to literacy.* Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

SUÁREZ-OROZCO, M. M. **Learning in the Global Era.** In _____, M.M.(org.). *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education.* Califórnia: University of California Press, 2007.

SUÁREZ-OROZCO, M.; QIN-HILIARD, D. B. **Globalization Culture and Education in the New Millennium.** In SUÁREZ-OROZCO, M.M.(org.). *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education.* Califórnia: University of California Press, 2007.

SÜSSMUTH, R. **On the Need for Teaching Intercultural Skills.** In SUÁREZ-OROZCO, M.M.(org.). *Learning in the Global Era: International Perspectives on Globalization and Education.* Califórnia: University of California Press, 2007.

TAKAKI, N. H. **Letramentos na sociedade digital:** navegar é e não é preciso. São Paulo: 2008. 199f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) Faculdade de Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VIEIRA ABRAHÃO, M.H.; OLIVEIRA E PAIVA, V.L.M. **Repensando O Curso De Letras:** Habilitação Em Língua Estrangeira. In LEFFA, V.J. (Compilador). *TELA (Textos Em Linguística Aplicada)* [CD-ROM]. Pelotas: EDUCAT, 2000.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Crenças, Pressupostos e Conhecimentos de Alunos:** Professores de Língua Estrangeira e sua Formação Inicial. In _____ (org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões.* Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, 2004.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WARD, A.; ANN BEACH, S.; MIRSEITOVA, S. **Teacher's Understandings of Critical Literacy**: An exploratory International Study. International Reading Association, Thinking Classroom. vol 5, n. 3. p.15-22. 2004.

WIDDOWSON, H.G. **O Ensino de Línguas para a Comunicação**. Campinas, SP: Pontes, 1991.

WIELEWICKI, V. H. G. **Reading Foreign Literature At University Level In Brazil: Developing Critical Readers**. 2007. p.52-62. Critical Literacy: Theories and Practices, v. 1,

ZEICHNER, K. M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. 1996. Texto disponível em: http://www.tecnologiaprojetos.com.br/banco_objetos/%7B98038E0D-7F7F-4333-949E-24C07835A716%7D_Professor%20Pesquisador%20ZEICHNER.pdf. Acesso em: 20 out. 2010.

ANEXOS

ANEXO 1 – DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS

Parecer CNE/CES 492/2001

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS

Introdução

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional. Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade.

Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.

A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de **currículo**, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se **currículo** como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso*. Essa definição introduz o conceito de **atividade acadêmica curricular** – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

- eliminar a rigidez estrutural do curso;
- imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
- utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder

não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.

Da mesma forma, o colegiado de graduação do curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará.

Diretrizes Curriculares

1. Perfil dos Formandos

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários.

2. Competências e Habilidades

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela.

Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

3. Conteúdos Curriculares

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Linguísticos e Literários**, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em Letras. Estes devem ser entendidos como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

O processo articulatório entre habilidades e competências no curso de Letras pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso.

4. Estruturação do Curso

Os cursos devem incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado.

Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

5. Avaliação

A avaliação a ser implementada pelo colegiado do curso de Letras deve constituir processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se:

- pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;
- pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;
- pela orientação acadêmica individualizada;
- pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna;
- pela disposição permanente de participar de avaliação externa.

ANEXO 2 – PLANO DE CURSO – INSTITUIÇÃO A

Objetivo

Considerando a língua como prática social e como uma das mais importantes formas de comunicação e manifestação artística e cultural do homem, o curso tem por objetivos:

- Desenvolver no aluno o gosto pela leitura e pela produção textual considerando os diversos gêneros de linguagem.
- Possibilitar o contato do aluno com grandes obras artísticas e literárias em língua portuguesa e inglesa.
- Desenvolver no aluno a sensibilidade e o gosto por produções artísticas realizadas com o uso da língua e outras formas de comunicação.
- Criar as condições para que o aluno domine o uso da língua portuguesa e inglesa, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos.
- Desenvolver, ao longo do curso, reflexões analíticas e críticas sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico.
- Formar professores de português e inglês qualificados para utilizar-se seja de metodologias já consagradas seja de metodologias inovadoras do ensino da língua.

Mercado de Trabalho

O licenciado em Letras está habilitado para o exercício do magistério no ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e no Ensino Médio em Língua e Literatura Inglesa e Portuguesa.

O licenciado em Letras com habilitação em Português e Inglês poderá, além do magistério, atuar profissionalmente como pesquisador, redator, linguista, crítico literário, revisor de textos, assessor cultural, assim como prosseguir estudos em programas de pós-graduação

Diferencial

O curso destaca-se pela curta duração (três anos) e grande empregabilidade, haja vista, ser a disciplina de português a que mais aulas têm nas grades curriculares do ensino fundamental e médio.

Além disso, nos mesmos três anos, o concluinte do curso habilita-se para o magistério tanto do português como do inglês, ampliando ainda mais sua área de atuação profissional.

Perfil do Formado pela Instituição A

O aluno formado em Letras pela Instituição A deve possuir ou desenvolver competências e habilidades para:

- Manter-se atualizado quanto ao avanço da ciência e dos estudos sobre a língua.
- Dedicar-se a realização de pesquisas e investigações na área de língua e literatura inglesa e/ou portuguesa.
- Praticar, com qualidade, a leitura de livros e de outras linguagens da cultura humana. Expressar-se adequadamente e com segurança, tanto oral quanto por escrito, nas mais diferentes situações de linguagem.
- Dominar e fazer uso dos conhecimentos das teorias linguísticas e suas aplicações no ensino de línguas.
- Assumir-se como profissional que exerce plenamente sua cidadania.

ANEXO 3 – PLANO DE CURSO – INSTITUIÇÃO B

OBJETIVOS DO CURSO

O objetivo do curso de Letras é a formação de profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Desse modo, o profissional, além de ter domínio do uso da(s) língua(s) que sejam objeto de seu estudo, no que se refere à sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, deve, também ser conhecedor da pluralidade cultural que permeia o povo brasileiro e das variações linguísticas que surgem num país portador de grande extensão territorial e grande convergência de culturas. Além desse conhecimento para um trabalho ativo na sociedade brasileira, o graduando em Letras deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem e de fazer uso de novas tecnologias no ensino e na pesquisa, entendendo a sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente.

PERFIL DO FORMANDO

No final do Curso, pelo desenvolvimento de atividades teórico-práticas, o formando deverá ter adquirido as seguintes competências e habilidades:

- Domínio das línguas que são objeto de estudo no que se refere ao seu uso, nas suas manifestações oral e escrita, e produção de textos;
- Reflexão analítico-crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- Visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- Percepção de contextos pluriculturais;
- Utilização de novas tecnologias aplicadas ao seu campo profissional;
- Domínio de conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- Domínio de métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para diferentes níveis de ensino.

CAMPO DE ATUAÇÃO

O licenciado em Letras: 1) estará habilitado para o exercício do magistério em Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) e nas três séries do Ensino Médio, responsabilizando-se pelo ensino de Língua e Literatura Inglesa ou Portuguesa; 2) estará habilitado para o magistério em escolas de idiomas; 3) poderá atuar como pesquisador, redator, crítico literário, revisor de textos, assessor cultural; 4) poderá prosseguir estudos em programas de pós-graduação, habilitando-se para exercer o magistério superior.

GRADE CURRICULAR E CARGA HORÁRIA

A grade Curricular foi elaborada com base nos parâmetros oferecidos pela Resolução CNE/CP 2 de 19/02/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior e fundamentado na Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, seguindo também as exigências dos padrões de qualidade.

HABILITAÇÃO: Língua Portuguesa / Língua Inglesa e respectivas Literaturas (Licenciatura Plena)

ANEXO 4 - PLANOS DE ENSINO DO 1º AO 6º SEMESTRES - INSTITUIÇÃO A

Disciplina: Língua Inglesa I

Curso: Letras

Série: 1ª - 1º Semestre

Ano: 2008

Carga Horária Semanal: 4h/a

Carga Horária Semestral 72h/a

Objetivos Gerais:

1. capacitar o licenciando, enquanto pesquisador, a compreender a gramática, em seus propósitos e em sua organização;
2. capacitar o licenciando, enquanto educador, a propor métodos de ensino da gramática da língua inglesa.

Objetivos Específicos:

1. habilitar o licenciando, enquanto pesquisador, a analisar a gramática normativa da língua inglesa;
2. habilitar o licenciando, enquanto educador, a sistematizar didaticamente os preceitos gramaticais da língua inglesa.

Ementa: Estudo teórico-prático da gramática normativa da língua inglesa, destacando-se seus propósitos e sua organização, a fim de que o licenciando, enquanto futuro educador, saiba operar didaticamente com os preceitos gramaticais previstos pelos currículos.

Conteúdo Programático:

Fevereiro: Possessive adjectives; the verb *be*; affirmative statements and contractions. (Introducing yourself)

Março: Simple Present; *Wh*-questions and statements. (Meeting people)

Abril: Simple Future (*Will*; *Going to*) (Planning a Trip).

Maior: Verbo THERE TO BE; Comparativo e Superlativo (Talking at the hotel).

Junho: Review

Metodologia: apresentação de tópicos estruturais individual/grupo; apresentação de tarefas escritas vinculadas às atividades em classe; discussão temática em grupo; jogos pedagógicos; músicas.

Avaliação: a avaliação será feita de maneira contínua através dos seguintes sistemas: 1) provas escritas; 2) trabalhos escritos individuais e em grupo; 3) participação e desempenho em sala de aula.

Bibliografia Básica:

AZAR, Betty. Understanding and using English grammar. Prentice Hall Regents, New Jersey, 1990.

MURPHY, R. English Grammar in Use. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de Inglês, Oxford University Press.

Referência Bibliográfica:

ALEXANDER, L. Longman - Advanced Grammar. Longman, England, 1993.

HEWINGS, M. Advanced grammar in use. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

JONES, L. Communicative Grammar Practice. Cambridge University Press, England, 1992. Cambridge Dictionary of American English, Cambridge University Press.

Disciplina: Língua Inglesa II**Curso:** Letras**Série:** 1ª - 2º Semestre**Ano:** 2008**Carga Horária Semanal:** 4h/a**Carga Horária Semestral** 72h/a**Objetivos Gerais:**

1. capacitar o licenciando, enquanto pesquisador, a compreender a gramática, em seus propósitos e em sua organização;
2. capacitar o licenciando, enquanto educador, a propor métodos de ensino da gramática da língua inglesa.

Objetivos Específicos:

3. habilitar o licenciando, enquanto pesquisador, a analisar a gramática normativa da língua inglesa;
4. habilitar o licenciando, enquanto educador, a sistematizar didaticamente os preceitos gramaticais da língua inglesa.

Ementa: Estudo teórico-prático da gramática normativa da língua inglesa, destacando-se seus propósitos e sua organização, a fim de que o licenciando, enquanto futuro educador, saiba operar didaticamente com os preceitos gramaticais previstos pelos currículos.

Conteúdo Programático:

Agosto: Comparativo e Superlativo (review)(Talking at the hotel). Present Continuous

Setembro: Imperativo; Preposições (Giving directions; Talking at the restaurant). Avaliação.

Outubro: Simple Past (Writing a postcard; Talking about a trip); Simple Present (Review) (Talking at the shop)

Novembro: Review. Avaliação.

Dezembro: provas substitutivas

Metodologia: apresentação de tópicos estruturais individual/grupo; apresentação de tarefas escritas vinculadas às atividades em classe; discussão temática em grupo; jogos pedagógicos; músicas.

Avaliação: a avaliação será feita de maneira contínua através dos seguintes sistemas: 1) provas escritas; 2) trabalhos escritos individuais e em grupo; 3) participação e desempenho em sala de aula.

Bibliografia Básica:

RICHARDS, Jack, Interchange – Intro, Cambridge University Press, 3a. edição

AZAR, Betty. Understanding and using English grammar. Prentice Hall Regents, New Jersey, 1990.

Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de Inglês, Oxford University Press.

Referência Bibliográfica:

ALEXANDER, L. Longman - Advanced Grammar. Longman, England, 1993.

HEWINGS, M. Advanced grammar in use. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

JONES, L. Communicative Grammar Practice. Cambridge University Press, England, 1992.

MURPHY, R. English Grammar in Use. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

Cambridge Dictionary of American English, Cambridge University Press.

Disciplina: Língua Inglesa III**Curso:** Letras**Série:** 2ª - 1º Semestre**Ano:** 2008**Carga Horária Semanal:** 4h/a**Carga Horária Semestral** 80h/a**Objetivos Gerais:**

Criar condições para um estudo crítico da gramática da língua inglesa em seus aspectos constitutivos de organização e de descrição, analisando-se as características ideológicas e culturais implicadas, a fim de conscientizar o licenciando sobre sua prática diária como professor. Relacionar as informações quanto ao uso padrão e as variações linguísticas ao processo de comunicação em língua inglesa por meio de uma abordagem interativa das habilidades de compreensão e produção oral.

Ementa: Estudo descritivo da língua inglesa, enfocando os princípios morfosintáticos que subjazem à construção de enunciados, a fim de que o licenciando possa analisar as peculiaridades referentes à formação das palavras da língua inglesa e, como futuro professor, saber orientar sobre suas grafias e suas divisões.

Conteúdo Programático:

Fevereiro: História em quadrinhos – HQ Exploração: da organização da informação textual; do componente lexical; das estruturas morfosintáticas

Gramática: Simple Present; Imperative; Vocabulário: adjetivos, substantivos.

Março: Confecção de uma história em quadrinhos

Gramática: Modals; vocabulary

Abril: Biografia

Gramática: Simple Past: verb To Be

Mai: Criação de uma biografia

Gramática: Simple Past: Regular and Irregular Verbs

Junho: Revisão/*Prova*

Metodologia: apresentação de tópicos estruturais individual/grupo; apresentação de tarefas escritas vinculadas às atividades em classe; discussão temática em grupo; jogos pedagógicos; músicas.

Avaliação: a avaliação será feita de maneira contínua através dos seguintes sistemas: 1) provas escritas; 2) trabalhos escritos individuais e em grupo; 3) participação e desempenho em sala de aula.

Bibliografia Básica:

AZAR, Betty. *Understanding and using English grammar*. Prentice Hall Regents, New Jersey, 1990.

RICHARDS, J. C. *Interchange English for international communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

Referência Bibliográfica Complementar:

ALEXANDER, L. Longman - *Advanced Grammar*. Longman, England, 1993.

JONES, Leo. *Let's Talk 1*. Cambridge University Press. 2002

Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de Inglês, Oxford University Press.

HEWINGS, M. *Advanced grammar in use*. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

JONES, L. *Communicative Grammar Practice*. Cambridge University Press, England, 1992.

MURPHY, R. *English Grammar in Use*. Cambridge, Cambridge University Press, 1994.

Disciplina: Língua Inglesa IV**Curso:** Letras**Série:** 2ª - 4º Semestre**Ano:** 2008**Carga Horária Semanal:** 4h/a**Carga Horária Semestral** 80h/a

Objetivos: Propiciar condições para identificar, analisar e compreender as características de gêneros textuais, focando os aspectos semânticos e, principalmente, os sintáticos.

Ementa: Estudo descritivo da Língua Inglesa, enfocando aspectos sintáticos no que diz respeito à organização dos períodos simples e compostos, a fim de que o licenciando possa identificar as peculiaridades presentes na sequenciação frasal e possa atuar com adequação no ensino da matéria.

Conteúdo Programático:

Agosto: Gênero: sinopse de filme – características. Sintaxe e vocabulário de sinopse (simple past, elementos de referência, descrição).

Setembro: Gênero: classificados – características. Sintaxe e vocabulário específicos de classificados (simple present, adjectives).

Outubro: Gênero: currículo - características. Sintaxe e vocabulário específicos de currículo (Bare infinitive, occupations, skills).

Novembro: Gênero: agenda – características. Sintaxe e vocabulário específicos de agenda (future, periods of the day, days of the week)

Dezembro: Revisão

Metodologia: apresentação de tópicos estruturais individual/grupo; apresentação de tarefas escritas vinculadas às atividades em classe; discussão de situação-problema; jogos pedagógicos; músicas, atividades de laboratório de idiomas.

Avaliação: a avaliação será feita de maneira contínua por meio dos seguintes instrumentos: 1) provas escritas; 2) trabalhos escritos individuais e em grupo; 3) participação e desempenho em aula.

Bibliografia Básica:

AZAR, B. S. *Understanding and Using English Grammar*. Prentice Hall Regents, New Jersey, 1990.

MURPHY, R. *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Dicionário Oxford Escolar para estudantes brasileiros de Inglês, Oxford University Press.

Referência Bibliográfica:

FABB, N. *Sentence Structure*. Series Editor/Richard Hudson, 1997.

KROHN, R. et al. *English sentence structure*. Michigan: Press University, 1971.

RADFORD, A. *Syntactic theory and the structure of English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Disciplina: LÍNGUA INGLESA V

Disciplina: Língua Inglesa V

Curso: Letras

Série: 3ª - 4º Semestre

Ano: 2008

Carga Horária Semanal: 4h/a

Carga Horária Semestral 80h/a

Objetivos Gerais:

1. Propiciar condições para revisar aspectos específicos de estrutura da língua sob uma perspectiva pragmática e interativa;
2. Propiciar a conscientização de estratégias de leitura para a compreensão de textos de diversos gêneros textuais extraídos de revistas, jornais ou internet escritos em língua inglesa
3. Reconhecimento da organização de informações textuais em diferentes gêneros.
4. Análise e descrição da estrutura lexical e morfossintática de textos pertencentes aos gêneros estudados.
5. Reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira baseado em gêneros.

Ementa: Estudo descritivo da Língua Inglesa, enfocando aspectos semânticos e estilísticos, a fim de que o licenciando possa analisar as peculiaridades polissêmicas e estilísticas presentes nas produções orais e escritas da língua em estudo.

Conteúdo Programático:

Fevereiro: Gênero: resenha de filmes. 1. Leitura e reconhecimento do gênero

2. Exploração: da organização da informação textual; do componente lexical; das estruturas morfossintáticas.

Março: Gênero: resenha de filmes. 1. Leitura e reconhecimento do gênero

2. Exploração: da organização da informação textual; do componente lexical; das estruturas morfossintáticas.

Abril: Gênero: resenha de filmes. Estrutura linguística - Past Perfect & Present Perfect - form and usage.

Maiο: Gênero 'chat' – 1. Leitura e reconhecimento do gênero

2. Exploração: da organização da informação textual; do componente lexical; das estruturas morfossintáticas. Estrutura linguística: Passive voice – form and usage

Junho: Review - exercises

Metodologia: Aulas expositivas e dialogadas, prática do discurso oral e escrita (individual, pares, grupos), dramatização, discussão temática em grupo, jogos pedagógicos.

Avaliação: a avaliação será feita de maneira contínua através dos seguintes sistemas: 1) provas orais e escritas; 2) trabalhos orais e escritos individuais e em grupo; 3) participação e desempenho em sala de aula.

Bibliografia Básica

HATCH, E. & BROWN, C. Vocabulary, Semantics, and Language Education. Cambridge: University Press, 1995.

HUFORD, J. et al. Semantics: a course-book. Cambridge: University. Press, 1983.

Bibliografia Complementar

ALEXANDER, L. Longman Advanced Grammar. London: Longman, 1993.

AMORIM, José Olavo. *Longman gramática escolar da língua inglesa*. São Paulo: Longman, 2004.

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Inglesa*. Ministério da Educação e dos Desportos. Secretaria de Educação Fundamental, Disponível em www.mec.gov.br 1998

MURPHY, R. Grammar in Use. U.S.A., Cambridge: University Press, 1992.

Disciplina: LÍNGUA INGLESA VI

Curso: Letras

Série: 3ª - 6º Semestre

Ano: 2008

Carga Horária Semanal: 4h/a

Carga Horária Semestral 80h/a

Objetivos Gerais

1. Criar condições para analisar os aspectos constitutivos da língua inglesa para identificar as características ideológicas e culturais presentes;
2. Propiciar condições para revisar aspectos específicos de estrutura da língua sob uma perspectiva pragmática e interativa;
3. Criar condições situacionais para que o aluno possa se expressar, por escrito ou oralmente, de maneira adequada e propícia.
4. Facultar ao aluno a aprendizagem dos paradigmas lexicais e morfo-sintáticos básicos para a atividade de comunicação.

Ementa: Estudo discursivo-pragmático de produções escritas e orais em língua inglesa, a fim de conscientizar o licenciando, como futuro professor, a incentivar seus alunos a discutirem o uso subjetivo e sociointeracional da língua.

Conteúdo Programático

Agosto: Gênero: short story – characteristics and reading a short story. Estrutura linguística – pronouns and verb tenses – General Review

Setembro: Gênero: short story – vocabulary and comprehension. Estrutura linguística – Conditional

Outubro: Writing a short story - Estrutura linguística – reported speech (yes/ no and wh-questions)

Novembro: Gênero: short story - Estrutura linguística – reported speech (command); Avaliação.

Dezembro: Provas substitutivas.

Metodologia: Aulas expositivas e dialogadas, prática do discurso oral e escrita (individual, pares, grupos), dramatização, discussão de situação-problema, jogos pedagógicos e atividades de laboratório de idiomas.

Avaliação: a avaliação será feita de maneira contínua por meio das seguintes atividades: 1) provas orais e escritas; 2) trabalhos orais e escritos individuais e em grupo; 3) participação e desempenho em sala de aula.

Bibliografia Básica

MURPHY, Raymond. *English Grammar in Use*. A self-study reference and practice book for intermediate students. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

Bibliografia Complementar

ALEXANDER, L. *Longman Advanced Grammar*. London: Longman, 1993.

AMORIM, José Olavo. *Longman gramática escolar da língua inglesa*. São Paulo: Longman, 2004.

Linguagem, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. *Orientações Curriculares para o ensino médio*, vol. 01. Disponível em www.mec.gov.br

MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Inglesa*. Ministério da Educação e dos Desportos. Secretaria de Educação Fundamental, Disponível em www.mec.gov.br 1998.

MURPHY, R. *Grammar in Use*. U.S.A., Cambridge: University Press, 1992.

PROCTER, P. *International Dictionary of English – guides you to the meaning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

Wishon, G. E. & Burks, J. M. *Let's Write English*. American Book Company: New York, 1968.

**ANEXO 5 - PLANOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA DO 4º AO 6º SEMESTRES
- INSTITUIÇÃO B**

PLANOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA 4º SEMESTRE

Curso: Letras	Turma: 4º SEMESTRE.
Disciplina: Língua Inglesa IV	Carga Horária: 80 h/a
Professor(a): Marlene de Almeida Augusto de Souza	Carga Horária Semanal: 04 aulas semanais
<p>I – Ementa: Introdução a itens lexicais específicos. Prática de estruturas gramaticais e comunicativas de nível intermediário, Present Perfect, Present Tenses with Future Meaning, Conditional, Tag Questions. Desenvolvimento de habilidades de ler e escrever, Agreement, Disagreement, Personality description, Obligation, Duties . Estrutura textual: coesão e coerência.</p>	
<p>II – Objetivo Geral da Disciplina: Criar condições para que os alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. analisem criticamente a gramática da língua inglesa em seus aspectos constitutivos de organização e de descrição, analisando-se as características ideológicas e culturais implicadas 2. compreendam a gramática, em seus propósitos e em sua organização; 3. possam se expressar, por escrito ou oralmente, de maneira crítica, elaborada e adequada, considerando o uso padrão e as variações linguísticas. 	
<p>III – Objetivos Específicos da Disciplina: Criar condições para que os alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. revisem os aspectos específicos da estrutura da língua; 6. ampliem seu conhecimento lexical, semântico, sintático da língua inglesa 	
<p>IV – Conteúdo Programático: 1º BIMESTRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Jobs: asking for and giving information about work; giving opinions about jobs; describing workday routines; WH-questions; placement of adjectives after BE and before nouns. 2. Films: asking and giving suggestions about films; making, accepting and declining invitations; making excuses; modal verbs; conjunctions (and, but, however, though) <p>2º BIMESTRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Advices: talking about a healthy life; agreeing and disagreeing; Imperatives; adverbs of frequency; so/too/neither/either 4. Going shopping: buying and selling things; talking about prices; talking about preferences; making comparisons; demonstrative (this/that/these/those; one/ones); How much?/Which; comparisons with adjectives. 	
<p>V – Metodologia de Ensino Prática do discurso oral (individual, pares, grupos); dramatização; discussão temática em grupo; jogos pedagógicos; músicas.</p> <p align="center">INTERDISCIPLINARIDADE – Prática Oral em Língua Inglesa I</p>	
VI- Recursos:	

- (X) Retro projetor;
- (X) Projetor de Slides;
- (X) Data Show;
- (X) Televisor;
- (X) Vídeo Cassete Player;
- (X) DVD Player;
- (X) CD Player;
- (X) Rádio;
- (X) Microfone

VII – Critérios e Instrumentos de Avaliação:

1º Bimestre	Atividades Individuais (escrita de pequenos textos)	1,5 ponto	10 aulas
	Participação nas discussões e nos trabalhos em grupo	1 ponto	38 aulas
	Exercícios em Grupo (trabalhos escritos produzidos ao longo do bimestre)	1,5 ponto	05 aulas
	Avaliação Bimestral	6 pontos	2 aulas
2º Bimestre	Atividades Individuais (escrita de pequenos textos)	1,5 ponto	10 aulas
	Participação nas discussões e nos trabalhos em grupo	1 ponto	38 aulas
	Exercícios em Grupo (trabalhos escritos produzidos ao longo do bimestre)	1,5 ponto	05 aulas
	Avaliação Bimestral	6 pontos	2 aulas

VIII – Bibliografia

VIII.I – Básica

MICHAELIS, Henriette & VASCONCELOS, Carolina Michaelis. Novo Michaelis: Dicionário Ilustrado do Português – Inglês & Inglês – Português. Melhoramentos. São Paulo, 1989.

RICHARDS, Jack. New interchange 2B: student`s book. EUA, Cambridge University Press, 1997.

RICHARDS, Jack. New interchange 2B: workbook book. EUA, Cambridge University Press, 1997.

VIII.II – Complementar

BAKER, Ann & GOLDSTEIN, Sharon. Pronunciation Pairs. Cambridge, London, 1989.

CLAREY, M. Elizabeth & DIXSON, Robert J. Pronunciation Exercises in English (Revised Edition). Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs. NJ, USA, 1988.

HORNBY, A . S. Oxford Advanced Learner`s Dictionary of Current English. Oxford University Press, Oxford,UK, Fifth Edition, 1995.

Assinatura do Professor:

DATA:

PLANOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA 5º SEMESTRE

Curso: Letras	Turma: 5º SEMESTRE.
Disciplina: Língua Inglesa V	Carga Horária: 40 h/a
Professor: Marlene de Almeida Augusto de Souza	Carga Horária Semanal: 02 aulas semanais
<p>I – Ementa: Aperfeiçoamento do uso de estruturas gramaticais e comunicativas de nível intermediário e avançado, Prefixes, Sufixes, Relative Clauses, Passive Voice, Reported Speech, Modals. Desenvolvimento de habilidades de ler e escrever, abrangendo Feelings, Preferences, Plans, Reporting. As articulações do texto.</p>	
<p>II – Objetivo Geral da Disciplina: Criar condições para que os alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. analisem criticamente a gramática da língua inglesa em seus aspectos constitutivos de organização e de descrição, analisando-se as características ideológicas e culturais implicadas 5. compreendam a gramática, em seus propósitos e em sua organização; 6. possam se expressar, por escrito ou oralmente, de maneira crítica, elaborada e adequada, considerando o uso padrão e as variações linguísticas. 	
<p>III – Objetivos Específicos da Disciplina: Criar condições para que os alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. revisem os aspectos específicos da estrutura da língua; 8. ampliem seu conhecimento lexical, semântico, sintático da língua inglesa; 9. discutam alguns conceitos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. 	
<p>IV – Conteúdo Programático:</p> <p>.....</p> <p>Fevereiro: TEMA: conceitos de língua e língua estrangeira; HABILIDADE COMUNICATIVA: Identificar e dar opinião sobre; GRAMÁTICA: Condicional; LEITURA: citações; imagens, sites; ESCRITA: citação</p> <p>Março: TEMA: conceitos de ensinar e aprender; HABILIDADE COMUNICATIVA: Identificar e comparar diferentes modos de pensar; GRAMÁTICA: Conectores (<i>and, but, so, because</i>); LEITURA: charges, imagens, poesia; ESCRITA: descrever opiniões</p> <p>Abril: TEMA: Papel da escola/professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem; HABILIDADE COMUNICATIVA: Concordar/Discordar; GRAMÁTICA: Present Perfect; LEITURA: resenha filme, letra de música, charge; ESCRITA: confrontar opiniões</p> <p>Maiο: TEMA: Por que aprender/ensinar LE; HABILIDADE COMUNICATIVA: Dar e justificar opinião; GRAMÁTICA: Past Perfect; LEITURA: citação, site, artigo; ESCRITA: esboçar um site</p> <p>Junho: Revisão</p>	
<p>V – Metodologia de Ensino</p> <p>Prática do discurso oral (individual, pares, grupos); dramatização; discussão temática em grupo; jogos pedagógicos; músicas.</p> <p>INTERDISCIPLINARIDADE – Metodologia de Ensino de Inglês</p>	
<p>VI- Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (X) Retro projetor; ▪ () Projetor de Slides; 	

- (X) Data Show;
- (X) Televisor;
- (X) Vídeo Cassete Player;
- (X) DVD Player;
- (X) CD Player;
- (X) Rádio;
- () Microfone.

VII – Critérios e Instrumentos de Avaliação:

1º Bimestre	Atividades Individuais (escrita de pequenos textos)	2.0	6 aulas	
	Participação nas discussões e nos trabalhos em grupo	1.0	4 aulas	
	Exercícios em Grupo (trabalhos escritos produzidos ao longo do bimestre)	1.0	4 aulas	
	Avaliação Bimestral	6 pontos	2 aulas	6 po
2º Bimestre	Atividades Individuais (escrita de pequenos textos)	2.0	6 aulas	
	Participação nas discussões e nos trabalhos em grupo	1.0	4 aulas	
	Exercícios em Grupo (trabalhos escritos produzidos ao longo do bimestre)	1.0	4 aulas	
	Avaliação Bimestral	6 pontos	2 aulas	6 po

VIII – Bibliografia

VIII.I – Básica

MICHAELIS, Henriette & VASCONCELOS, Carolina Michaelis. Novo Michaelis: Dicionário Ilustrado do Português – Inglês & Inglês – Português. Melhoramentos. São Paulo, 1989.

RICHARDS, Jack. New interchange 2B: student`s book. EUA, Cambridge University Press, 1997.

RICHARDS, Jack. New interchange 2B: workbook book. EUA, Cambridge University Press, 1997.

VIII.II – Complementar

BAKER, Ann & GOLDSTEIN, Sharon. Pronunciation Pairs. Cambridge, London, 1989.

CLAREY, M. Elizabeth & DIXSON, Robert J. Pronunciation Exercises in English (Revised Edition). Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs. NJ, USA, 1988.

HORNBY, A . S. Oxford Advanced Learner`s Dictionary of Current English. Oxford University Press, Oxford,UK, Fifth Edition, 1995.

Assinatura do Professor:

DATA:

PLANOS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA 6º SEMESTRE

Curso: Letras	Turma: 6º SEMESTRE.
Disciplina: Língua Inglesa VI	Carga Horária: 40 h/a
Professor: Marlene de Almeida Augusto de Souza	Carga Horária Semanal: 02 aulas semanais
<p>I – Ementa: Prática de estruturas gramaticais e comunicativas de nível avançado, Present Perfect Continuous, Modals Past Tense, Past Perfect, Past Perfect Continuous. Ampliação da capacidade de leitura e de comunicação oral em situações concretas do dia-a-dia, Regrets, Purpose, Deducing, Likes and Dislikes, Unreal Past. Desenvolvimento de estratégias de escrita, com ênfase na narrativa.</p>	
<p>II – Objetivo Geral da Disciplina: Criar condições para que os alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. analisem criticamente a gramática da língua inglesa em seus aspectos constitutivos de organização e de descrição, analisando-se as características ideológicas e culturais implicadas 8. compreendam a gramática, em seus propósitos e em sua organização; 9. possam se expressar, por escrito ou oralmente, de maneira crítica, elaborada e adequada, considerando o uso padrão e as variações linguísticas. 	
<p>III – Objetivos Específicos da Disciplina: Criar condições para que os alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. revisem os aspectos específicos da estrutura da língua; 11. ampliem seu conhecimento lexical, semântico, sintático da língua inglesa; 12. discutam alguns conceitos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. 	
<p>IV – Conteúdo Programático: Agosto: Gênero: short story – characteristics and reading a short story. Estrutura linguística – pronouns and verb tenses – General Review.</p> <hr/> <p>Setembro: Gênero: short story – vocabulary and comprehension. Estrutura linguística – passive voice.</p> <p>Outubro: Writing a short story - Estrutura linguística – reported speech (statements; yes/ no and wh- questions).</p> <p>Novembro: Gênero: short story - Estrutura linguística – reported speech (command).</p> <p>Dezembro: Revisão; Avaliação final</p>	
<p>V – Metodologia de Ensino Prática do discurso oral (individual, pares, grupos); dramatização; discussão temática em grupo; jogos pedagógicos; músicas.</p> <p>INTERDISCIPLINARIDADE – Metodologia de Ensino de Inglês</p>	
<p>VI- Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (X) Retro projetor; ▪ () Projetor de Slides; ▪ (X) Data Show; ▪ (X) Televisor; ▪ (X) Vídeo Cassete Player; ▪ (X) DVD Player; ▪ (X) CD Player; 	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ (X) Rádio; ▪ () Microfone 				
VII – Critérios e Instrumentos de Avaliação:				
1º Bimestre	Atividades Individuais (escrita de pequenos textos)	2.0	6 aulas	
	Participação nas discussões e nos trabalhos em grupo	1.0	4 aulas	
	Exercícios em Grupo (trabalhos escritos produzidos ao longo do bimestre)	1.0	4 aulas	
	Avaliação Bimestral	6 pontos	2 aulas	6 po
2º Bimestre	Atividades Individuais (escrita de pequenos textos)	2.0	6 aulas	
	Participação nas discussões e nos trabalhos em grupo	1.0	4 aulas	
	Exercícios em Grupo (trabalhos escritos produzidos ao longo do bimestre)	1.0	4 aulas	
	Avaliação Bimestral	6 pontos	2 aulas	6 po
VIII – Bibliografia				
VIII.I – Básica				
MICHAELIS, Henriette & VASCONCELOS, Carolina Michaelis. Novo Michaelis: Dicionário Ilustrado do Português – Inglês & Inglês – Português. Melhoramentos. São Paulo, 1989.				
RICHARDS, Jack. New interchange 2B: student`s book. EUA, Cambridge University Press, 1997.				
RICHARDS, Jack. New interchange 2B: workbook book. EUA, Cambridge University Press, 1997.				
VIII.II – Complementar				
BAKER, Ann & GOLDSTEIN, Sharon. Pronunciation Pairs. Cambridge, London, 1989.				
CLAREY, M. Elizabeth & DIXSON, Robert J. Pronunciation Exercises in English (Revised Edition). Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs. NJ, USA, 1988.				
HORNBY, A . S. Oxford Advanced Learner`s Dictionary of Current English. Oxford University Press, Oxford,UK, Fifth Edition, 1995.				
Assinatura do Professor:			DATA:	

**ANEXO 6: QUADRO – EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE LÍNGUA INGLESA –
INSTITUIÇÃO A E B**

	Instituição A	Instituição B
1º Semestre	Estudo teórico-prático da gramática normativa da língua inglesa, destacando-se seus propósitos e sua organização, a fim de que o licenciando, enquanto futuro educador, saiba operar didaticamente com os preceitos gramaticais previstos pelos currículos	Não informado.
2º Semestre	Estudo teórico-prático da gramática normativa da língua inglesa, destacando-se seus propósitos e sua organização, a fim de que o licenciando, enquanto futuro educador, saiba operar didaticamente com os preceitos gramaticais previstos pelos currículos.	Não informado.
3º Semestre	Estudo descritivo da língua inglesa, enfocando os princípios morfossintáticos que subjazem à construção de enunciados, a fim de que o licenciando possa analisar as peculiaridades referentes à formação das palavras da língua inglesa e, como futuro professor, saber orientar sobre suas grafias e suas divisões.	Não informado.
4º Semestre	Estudo descritivo da Língua Inglesa, enfocando aspectos sintáticos no que diz respeito à organização dos períodos simples e compostos, a fim de que o licenciando possa identificar as peculiaridades presentes na sequenciação frasal e possa atuar com adequação no ensino da matéria.	Introdução a itens lexicais específicos. Prática de estruturas gramaticais e comunicativas de nível intermediário, Present Perfect, Present Tenses with Future Meaning, Conditional, Tag Questions. Desenvolvimento de habilidades de ler e escrever, Agreement, Disagreement, Personality description, Obligation, Duties. Estrutura textual: coesão e coerência.
5º Semestre	Estudo descritivo da Língua Inglesa, enfocando aspectos semânticos e estilísticos, a fim de que o licenciando possa analisar as peculiaridades polissêmicas e estilísticas presentes nas produções orais e escritas da língua em estudo.	Aperfeiçoamento do uso de estruturas gramaticais e comunicativas de nível intermediário e avançado, Prefixes, Sufixes, Relative Clauses, Passive Voice, Reported Speech, Modals. Desenvolvimento de habilidades de ler e escrever, abrangendo Feelings, Preferences, Plans, Reporting. As articulações do texto.
6º Semestre	Estudo discursivo-pragmático de produções escritas e orais em língua inglesa, a fim de conscientizar o licenciando, como futuro professor, a incentivar seus alunos a discutirem o uso subjetivo e sociointeracional da língua.	Prática de estruturas gramaticais e comunicativas de nível avançado, Present Perfect Continuous, Modals Past Tense, Past Perfect, Past Perfect Continuous. Ampliação da capacidade de leitura e de comunicação oral em situações concretas do dia-a-dia, Regrets, Purpose, Deducing, Likes and Dislikes, Unreal Past. Desenvolvimento de estratégias de escrita, com ênfase na narrativa.

**ANEXO 7: QUADRO – OBJETIVOS DAS DISCIPLINAS DE
LÍNGUA INGLESA – INSTITUIÇÃO A E B**

	Instituição A	Instituição B
1º Semestre	(1) capacitar o licenciando, enquanto pesquisador, a compreender a gramática, em seus propósitos e em sua organização; (2) capacitar o licenciando, enquanto educador, a propor métodos de ensino da gramática da língua inglesa.; (3) habilitar o licenciando, enquanto pesquisador, a analisar a gramática normativa da língua inglesa; (4) habilitar o licenciando, enquanto educador, a sistematizar didaticamente os preceitos gramaticais da língua inglesa.	Não informado.
2º Semestre	(1) capacitar o licenciando, enquanto pesquisador, a compreender a gramática, em seus propósitos e em sua organização; (2) capacitar o licenciando, enquanto educador, a propor métodos de ensino da gramática da língua inglesa.; (3) habilitar o licenciando, enquanto pesquisador, a analisar a gramática normativa da língua inglesa; (4) habilitar o licenciando, enquanto educador, a sistematizar didaticamente os preceitos gramaticais da língua inglesa.	Não informado.
3º Semestre	Criar condições para um estudo crítico da gramática da língua inglesa em seus aspectos constitutivos de organização e de descrição, analisando-se as características ideológicas e culturais implicadas, a fim de conscientizar o licenciando sobre sua prática diária como professor. Relacionar as informações quanto ao uso padrão e as variações linguísticas ao processo de comunicação em língua inglesa por meio de uma abordagem interativa das habilidades de compreensão e produção oral	Não informado.
4º Semestre	Propiciar condições para identificar, analisar e compreender as características de gêneros textuais, focando os aspectos semânticos e, principalmente, os sintáticos.	(1) analisar criticamente a gramática da língua inglesa em seus aspectos constitutivos de organização e de descrição, analisando-se as características ideológicas e culturais implicadas; (2) compreender a gramática, em seus propósitos e em sua organização; (3) expressar-se, por escrito ou oralmente, de maneira crítica, elaborada e adequada, considerando o uso padrão e as variações linguísticas; (4) revisar os aspectos específicos da estrutura da língua; (5) ampliar conhecimento lexical, semântico, sintático da língua inglesa
5º Semestre	(1) Propiciar condições para revisar aspectos específicos de estrutura da língua sob uma perspectiva pragmática e interativa; (2) Propiciar a conscientização de estratégias de leitura para a compreensão de textos de diversos gêneros textuais extraídos de revistas, jornais ou internet escritos em língua inglesa; (3) Reconhecer a organização de informações textuais em diferentes gêneros; (4) Analisar e descrever a estrutura lexical e morfossintática de textos pertencentes aos gêneros estudados; (5) Refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira baseado em gêneros.	Objetivos (1); (2); (3); (4) e (5) são os mesmos apresentados para o 4º semestre. (6) discutir alguns conceitos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.
6º Semestre	(1) Criar condições para analisar os aspectos constitutivos da língua inglesa para identificar as características ideológicas e culturais presentes; (2) Propiciar condições para revisar aspectos específicos de estrutura da língua sob uma perspectiva pragmática e interativa; (3) Criar condições situacionais para que o aluno possa se expressar, por escrito ou oralmente, de maneira adequada e propícia; (4) Facultar ao aluno a aprendizagem dos paradigmas lexicais e morfo-sintáticos básicos para a atividade de comunicação.	Objetivos (1); (2); (3) e (4) são os mesmos apresentados para os 4º e 5º semestres.

**ANEXO 8: QUADRO - CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS DE
LÍNGUA INGLESA – INSTITUIÇÃO A E B**

	Instituição A	Instituição B
1º Semestre	Possessive adjectives; the verb <i>be</i> ; affirmative statements and contractions. (Introducing yourself); Simple Present; <i>Wh</i> -questions and statements. (Meeting people); Simple Future (<i>Will</i> ; <i>Going to</i>) (Planning a Trip).; Verbo THERE TO BE; Comparativo e Superlativo (Talking at the hotel).	Não informado.
2º Semestre	Comparativo e Superlativo (review) (Talking at the hotel). Present Continuous; Imperativo; Preposições (Giving directions; Talking at the restaurant). Avaliação. Simple Past (Writing a postcard; Talking about a trip); Simple Present (Review) (Talking at the shop)	Não informado.
3º Semestre	História em quadrinhos; Simple Present; Imperative; adjetivos, substantivos; Modals; Biografia; Simple Past: verb To Be; Regular and Irregular Verbs	Não informado.
4º Semestre	Sinopse de filme (simple past, elementos de referência, descrição); Classificados (simple present, adjectives); Currículo - (Bare infinitive, occupations, skills).; Agenda (future, periods of the day, days of the week)	Jobs: asking for and giving information about work; giving opinions about jobs; describing workday routines; WH-questions; placement of adjectives after BE and before nouns; Films: asking and giving suggestions about films; making, accepting and declining invitations; making excuses; modal verbs; conjunctions (and, but, however, though); Advice: talking about a healthy life; agreeing and disagreeing; Imperatives; adverbs of frequency; so/too/neither/either; Going shopping: buying and selling things; talking about prices; talking about preferences; making comparisons; demonstrative (this/that/these/those; one/ones); How much?/Which; comparisons with adjectives
5º Semestre	Resenha de filmes; Past Perfect, Present Perfect - form and usage; 'Chat'; Passive voice – form and usage	Identificar e dar opinião sobre; Condicional; Identificar e comparar diferentes modos de pensar; Conectores (<i>and, but, so, because</i>); Concordar/Discordar; Present Perfect; Dar e justificar opinião; Past Perfect.
6º Semestre	Short story; pronouns and verb tenses; Short story; Conditional; Reported speech (yes/ no and wh- questions; command).	Short story; pronouns and verb tenses; Short story; Conditional; Reported speech (yes/ no and wh- questions; command).

ANEXO 9¹³

10. How is critical literacy different from other forms of reading?

Critical literacy is based on the idea that language constructs reality and the lenses we use to make sense of the world, therefore it prompts students to unpack those lenses (their assumptions and how those were constructed) and their implications. The table below shows a representation of the differences between 3 types of reading in terms of questions prompted:

Traditional Reading	Critical Reading	Critical Literacy
<p>Types of questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⦿ Does the text represent the truth? ⦿ Is it fact or opinion? ⦿ Is it biased or neutral? ⦿ Is it well written/clear? ⦿ Who is the author and what level of authority/legitimacy does he/she represent? ⦿ What does the author say? 	<p>Types of questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⦿ What is the context? ⦿ To whom is the text addressed? ⦿ What is the intention of the author? ⦿ What is the position of the author (his/her political agenda)? ⦿ What is the author trying to say and how is he/she trying to convince/manipulate the reader? ⦿ What claims are not substantiated? ⦿ Why has the text been written in this way? 	<p>Types of questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⦿ What are the assumptions behind the statements? ⦿ How does the author understand reality? What is shaping his/her understanding? ⦿ Who decides (what is real, can be known or needs to be done) in this context? In whose name and for whose benefit? What are the implications of these claims? ⦿ What are the sanctioned ignorances (blind spots) and contradictions of this perspective?
<p>Focus: Content, authority and legitimacy of the speaker and the text.</p>	<p>Focus: Context, intentions, style of communication.</p>	<p>Focus: Assumptions, knowledge production, power, representation and implications.</p>
<p>Aim: To develop an understanding of the content and/or to establish the truth-value of the text.</p>	<p>Aim: To develop critical reflection (ability to perceive intentions and reasons).</p>	<p>Aim: To develop reflexivity (ability to perceive how assumptions are constructed).</p>
<p>Language: Is fixed, transparent and gives us access to reality.</p>	<p>Language: Is fixed and translates reality.</p>	<p>Language: Is ideological and constructs reality.</p>
<p>Reality: Exists and is easily accessed through sensory perceptions and objective thinking.</p>	<p>Reality: Exists and is accessible, but it is often translated into false representations.</p>	<p>Reality: Exists, but is inaccessible (in absolute terms) – we have only partial interpretations constructed in language.</p>
<p>Knowledge: Universal, cumulative, linear, right vs wrong, fact vs opinion, neutral vs biased.</p>	<p>Knowledge: False versus true interpretation of reality.</p>	<p>Knowledge: Always partial, context dependent (contingent), complex and dynamic.</p>

Adapted and expanded from: Gina CERVETTI, Michael J. PARDALES, James S. DAMICO, A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy, www.readingonline.com, 2001



More info:
www.osdemethodology.org.uk
 ⦿ OSDE methodology
 ⦿ Critical Literacy

ANEXO 10**Atividades de leitura propostas para o texto – *How is Critical Literacy different from other forms of reading?***

1. Leia o texto circulando as palavras cognatas e grifando as palavras que você conhece.

2. A partir das palavras destacadas, identifique o assunto do texto.

3. Quais são as formas de leitura mencionadas pelo texto?

4. Quais elementos estão sendo comparados?

5. Identifique a que forma de leitura as ideias abaixo se referem. Coloque (1) para *Leitura Tradicional*; (2) para *Leitura Crítica* e (3) para *Letramento Crítico*.

g. () A língua é vista não só como algo fixo, mas também como algo que traduz a realidade.

h. () A linguagem é ideológica, e não neutra, e não capta a realidade

i. () A realidade e o conhecimento são sempre contextualizados, parciais, ideológicos e dinâmicos.

j. () Nessa forma de leitura somente a intenção do autor é valorizada, ignorando-se a participação do leitor na construção de sentido.

k. () O conhecimento é universal e é possível distinguir o certo do errado; o fato da opinião.

l. () O objetivo é entender o conteúdo que está no texto e/ou estabelecer o valor de verdade do texto.