



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

SIMONE MILLER DA SILVA

**PCN+ E OCNEM NA ÁREA DE LE: PRÁTICAS DISCURSIVAS NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

CUIABÁ-MT
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SIMONE MILLER DA SILVA

**PCN+ E OCNEM NA ÁREA DE LE: PRÁTICAS DISCURSIVAS NO
PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem, sob a orientação do professor Dr. Sérgio Flores Pedroso.

CUIABÁ-MT

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

S586a SILVA, Simone Miller da.
PCN + E OCNEM na área de LE: práticas discursivas no processo de ensino
aprendizagem / Simone Miller da Silva - Cuiabá, 2010.

Orientador: Sérgio Flores Pedroso.
Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso. Instituto de
Linguagens. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, 2010.

1. Ensino aprendizagem – Língua estrangeira 2. Currículo I. 3. Discurso. I.
Título.

CDU 371.3:811

Catalogação na fonte: Maurício S. de Oliveira - Bibliotecário CRB/1 1860



MeEL

mestrado em estudos de linguagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

Profª Drª Fabíola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida
Examinadora Externa (UNEMAT)

Profª Drª Solange Maria de Barros Ibarra Papa
Examinadora Interna (UFMT)

Prof. Dr. Sérgio Flores Pedroso
Orientador (UFMT)

Cuiabá, 28 de outubro de 2010

DEDICATÓRIA

Em primeiro lugar a Deus.

Aos meus pais, Antonio Miller e Gessi Magalhães da Silva Miller, por me ajudarem e me apoiarem em todos os momentos de minha vida.

Ao meu marido, Fernando Aparecido de Campos, pela espera, compreensão e apoio.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por minha vida e por tudo que tenho.

Aos meus pais, pelas preocupações que passaram por minha causa, por terem dedicado suas vidas a mim, pelo carinho, pelo amor e estímulo.

Ao meu marido, pela compreensão, pelo estímulo e pela paciência.

À minha prima Ângela, por toda ajuda a que me foi dedicada.

Ao professor Dr. Sérgio Flores Pedroso — meu orientador — por ter dado total auxílio em minha pesquisa, com ética, respeito e compreensão.

Aos professores do MeEL — Ana Antônia, Cláudia, Maria Inês, Maria Rosa, Sérgio, Simone, Sirlei e Solange — que contribuíram para a compreensão teórica e ampliação dos meus conhecimentos a respeito da linguagem.

Às professoras doutoras Fabíola e Solange, pela leitura cuidadosa do trabalho e pelas sugestões apresentadas na qualificação.

À equipe de profissionais da Escola Estadual João Sato do município de Araputanga - MT, em especial, Maria Gonçalves, Conceição, Deusa e Ivonete, pois, no primeiro ano do curso, ofereceram-me grande apoio para continuar meu trabalho.

À Escola Estadual Bertoldo Freire do município de São José dos Quatro Marcos, em especial, à diretora Jane e às professoras Maria José e Irlei; e à Escola Estadual Santa Rosa, também do município de São José dos Quatro Marcos, em especial, ao diretor Nilton Flávio, à coordenadora Rosemeire e à professora Rosicléa, por tornarem possível a aplicação dos questionários.

Aos alunos do 3º ano do Ensino Médio das duas escolas selecionadas, que contribuíram com esta pesquisa ao responderem os questionários.

À equipe de profissionais da Escola Estadual Marechal Rondon do município de São José dos Quatro Marcos – MT, pelo apoio e compreensão.

À equipe de profissionais do Colégio Inovação do município de Mirassol D'Oeste, pela ajuda e compreensão.

Aos amigos conquistados durante o mestrado: Alba, Carmen, Cristiane, Delvânia, Eliana, Epaminondas, Jucelina, Larissa, Lezinete, Maíra, Norma Gisele, Orlando, Soeli, Sonia Renata, entre outros. Um agradecimento especial as minhas amigas Alba e Soeli por toda a ajuda dedicada, e também, pelo carinho e estímulo.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
(Luís de Camões)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma análise crítica sobre os documentos oficiais, PCN+ e OCNEM na área de Língua Estrangeira (LE), em relação à prática de ensino das Línguas Inglesa e Espanhola no contexto escolar. Objetiva-se mostrar o divórcio desses documentos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LE nas escolas públicas e, assim, apontar os fatores que não contribuem para esse processo, uma vez que, ao terminarem o Ensino Médio, os alunos não apresentam capacidade enunciativa-discursiva na LE, o que contradiz o que está escrito nos textos legais.

Abordo também a questão curricular e considero aspectos políticos que justificam a inclusão das LE: Língua Inglesa e Língua Espanhola no currículo do ensino básico.

A fundamentação teórica em que se inscreve esta pesquisa é a Análise do Discurso de linha francesa (AD), fundada pelo filósofo Michel Pêcheux.

A metodologia empregada é de natureza qualitativa. O procedimento para a coleta de dados foi a aplicação de questionários, que foram respondidos por professores de LE e alunos de um 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da zona urbana e de uma escola pública da zona rural.

A partir da análise dos PCN+ e OCNEM na área de LE e das respostas dadas aos questionários, confirmo minhas hipóteses de que os documentos oficiais estão muito distantes da prática de ensino-aprendizagem das LE no contexto escolar.

Por fim, apresento propostas e adequações que possam contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de LE na rede pública de ensino.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua estrangeira; currículo; discurso.

ABSTRACT

This research presents a critical analysis about the official documents, PCN+ and OCNEM in the area of Foreign Language (FL), in relation to the practice of teaching English and Spanish at school. It has as an aim to show the divorce of these documents in relation to teaching and learning of FL in public schools and, thus, to point the factors that don't contribute to this process, since, when they finish high school, the students have no ability enunciative-discursive in the FL, which contradicts what is written in legal texts.

I also approach the curricular issue and consider the political aspects that justify the inclusion of FL: English and Spanish languages in the curriculum of basic education.

The theoretical foundation that fits this research is the analysis of French Discourse (AD), founded by the philosopher Michel Pêcheux.

The methodology used is qualitative. The procedure for collecting data was the application of questionnaires, which were answered by FL teachers and students from the 3rd year of high school in a public school in the urban zone and a public school in the rural zone.

From the analysis of PCN+ and OCNEM in the area of FL and the answers to the questionnaires, I confirm my hypothesis, that the official documents are very far from the practice of teaching and learning of FL in the school context.

Finally, I present proposals and adjustments that may contribute to the process of teaching-learning of LE in the public schools.

Keywords: Teaching-learning of foreign language, curriculum, discourse.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ELE – Espanhol como Língua Estrangeira
ENEM – Exame Nacional para o Ensino Médio
FD – Formação Discursiva
FI – Formação Ideológica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE – Língua Estrangeira
LI – Língua Inglesa
MEC – Ministério da Educação
MeEL – Mestrado em Estudos de Linguagem
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
MT – Mato Grosso
OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Reformulado)
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE – Plano Nacional de Educação
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	
CONCEITOS DA AD A RESPEITO DA LINGUAGEM E DAS LE	18
1.1 Discurso e linguagem	20
1.2 Formação discursiva e Formação ideológica	22
1.3 Conceito de ideologia	24
1.4 Conceito de sujeito	26
CAPÍTULO II	
PCN, OCNEM E A QUESTÃO CURRICULAR	28
2.1 A questão curricular nas escolas públicas brasileiras e o processo de elaboração dos PCN no Ensino Médio	29
2.2 Alguns estudos realizados a respeito dos PCN e das OCNEM.....	31
2.3 A questão curricular	34
2.4 Língua Inglesa e Língua Espanhola: línguas que se justificam no contexto escolar	38
CAPÍTULO III	
METODOLOGIA DA PESQUISA	42
3.1 O porquê da escolha da análise dos documentos oficiais PCN+ e OCNEM, da aplicação dos questionários e das escolas	45
3.2 Descrição do <i>lócus</i>	46
3.3 As professoras e os alunos	47
3.4 Procedimentos da análise	49
CAPÍTULO IV	
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	51
4.1 Uma abordagem crítica dos PCN+ e as OCNEM na área de LE	52
4.2 Análise do questionário aplicado aos professores de uma escola rural e outra urbana	65

4.2.1	Análise do questionário do professor de LI da escola pública rural	65
4.2.2	Análise do questionário do professor de LI da escola pública urbana	67
4.2.3	Análise do questionário do professor de ELE da escola pública urbana	68
4.2.4	Dividindo Experiências	69
4.3	Análise dos questionários aplicados aos alunos das escolas públicas urbana e rural	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS		78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		83
APÊNDICE		89
ANEXOS		91

O processo de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LE) — Língua Inglesa (LI) e Língua Espanhola (ELE) — incluídas no currículo da rede pública de ensino — tem mobilizado inquietações por parte de pesquisadores e professores que ministram essas disciplinas, entre os quais me incluo, como também entre um número significativo de estudantes que, em sua maioria, parece considerar esse processo não eficaz, já que os alunos não conseguem atingir um nível razoável de proficiência oral ou escrita.

Esse nível razoável de proficiência oral ou escrita pode ser considerado a criação de capacidades enunciativas mínimas para interagir na LE, tanto na escrita quanto na oralidade. Nesse sentido, a maioria dos alunos que termina o Ensino Médio sente esse lado deficitário do ensino da disciplina e também é possível perceber, sem muito esforço, que atingir um nível razoável de proficiência é a principal expectativa da comunidade escolar — diretores, coordenadores, professores, pais e alunos — em relação ao ensino-aprendizagem de LE.

De acordo com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN+:

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata de um produto cultural complexo. Esse aprendizado, iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem delineadas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional (BRASIL, 2002, p. 93).

Mas, na prática, não é o que parece ocorrer no processo de ensino-aprendizagem de LE. Sendo professora da rede pública de ensino na área de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, senti essas inquietações também minhas ao começar a detectar diversos fatores que não contribuem para o ensino-aprendizagem de LE a partir do que, todos nós, os profissionais diretamente envolvidos no trabalho em sala de aula, concebemos.

O interesse por esta pesquisa partiu, então, da minha prática de ensino como professora de LI ao me deparar com constantes reclamações por parte de alunos, que mostravam baixo nível de mobilização subjetiva, porque não associavam a aprendizagem dessas línguas com sua realidade de vida e as referências do que seja aprender uma língua estrangeira eram tomadas de cursos de institutos de idiomas.

Diante desse contexto, senti a necessidade de desenvolver um estudo em que eu pudesse compreender os PCN+ Ensino Médio (2002), que são as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, e também as Orientações

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM, 2006, 2008), ambos na área de LE, bem como a realidade de ensino-aprendizagem dessas línguas na escola pública.

Com base na abordagem desses documentos oficiais, pretendo descrever como os PCN+ e as OCNEM definem um perfil desejável para o Ensino Médio brasileiro no que se refere à língua estrangeira, mas também busco analisar o divórcio entre a proposta oficial e o que acontece na prática, apresentando propostas que possam contribuir para adequações institucionais — administrativas e docentes. Tudo a partir da minha inscrição na Análise do Discurso de linha francesa (AD).

Os PCN+ estabelecem que os alunos devam “ser capazes de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados a seus contextos em língua estrangeira, fazendo uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolingüísticas e discursivas” (BRASIL, 2002, p. 107), mas não explicitam, na medida em que vai ser defendido neste trabalho, como repensar novas formas de trabalhar as LE no Ensino Médio, levando em consideração o currículo, a carga horária, o melhoramento da qualificação dos professores, a característica numérica das turmas e outras especificidades do ensino de LE.

“A língua estrangeira ocupa posição privilegiada no currículo por servir como ‘ferramenta’ a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos” (IDEM, p. 94). Essa valorização das LE dentro do currículo, com a qual se está muito em sintonia, vai ser considerada neste trabalho não como ponto de partida, mas enquanto consequência das propostas que serão apresentadas e argumentadas. Tais propostas decorrem das concepções de linguagem e de Língua Estrangeira que aqui serão defendidas.

Na mesma ordem de ideias acima, será explicado na análise, como se reflete o aspecto facilitador principal do processo de ensino-aprendizagem das outras disciplinas, por exemplo, a língua materna —, no tratamento não diferenciado às LE e como a concepção de linguagem não ancorada na forma, mas na substância enunciativa, pode transformar o tratamento didático disso, resultando na aproximação do que os documentos oficiais propõem (FLORES, 2010). Já em trabalho anterior de Flores e Miller (2008, p. 776), foi apresentada uma explicação para a distância entre a tradição escolar e as novas propostas:

Esse estado geral de coisas pode ser explicado apenas pelo fato de que a concepção de linguagem com que se trabalha na escola decorre da ênfase na forma e não no enunciado, contrariamente à postura que nas OCN se defende, em que a linguagem é concebida em relação de causa/efeito da prática social.

Linguagem, língua estrangeira, currículo são algumas palavras-conceito que determinam e explicam a base teórica do modo como, na atualidade, está se propondo e começa a se produzir o ensino de LE em ambiente público de Ensino Médio.

Diante da situação atual das LE no Ensino Médio, grande parte dos profissionais da área, entre os quais me incluo, compartilha das mesmas dificuldades. Deparamos-nos com diversos fatores que não contribuem para um efetivo ensino-aprendizagem dessas línguas na prática de sala de aula. Embora os PCN+ e as OCNEM na área de LE indiquem o caráter prático que deveria possuir o ensino dessas línguas, nem sempre isso ocorre. Conforme os PCNEM (1999), fatores como o número deficitário de professores com formação linguística e pedagógica adequada para as atuais expectativas, a falta de materiais didáticos nas escolas juntamente com baixas condições financeiras de grande parte dos estudantes para adquirir esses materiais no mercado são alguns dos fatores responsáveis pela assimetria entre os textos legais às circunstâncias atuais.

Outro fator considerável é a presença, às vezes, de profissionais não habilitados na disciplina de LE que assumem as aulas das Línguas Estrangeiras para a complementação de carga horária. Assim, em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de Línguas Estrangeiras apresentam-se de forma monótona e repetitiva, o que não causa qualquer mobilização subjetiva por parte de professores e alunos (PCNEM, 1999).

Podem-se citar ainda outros fatores como o número elevado de estudantes por turma que, algumas vezes, até ultrapassa o número de 30 alunos e também o pouco tempo destinado ao estudo das LE. Anteriormente, na disciplina de LI, havia duas horas/aulas disponibilizadas para seu ensino, o que já representava uma carga horária reduzida. Atualmente, conta-se com apenas uma hora/aula para que pretensamente os alunos possam desenvolver capacidades de escrita e leitura. Esta situação estendeu-se também à disciplina de ELE, implantada recentemente nas escolas.

Convém destacar que a implantação do ELE é de grande importância, pois vem contrapor o efeito de referência de Língua Estrangeira apenas como Língua Inglesa e expande o acesso a modos de comportamento, a tradições, a referências decorrentes da produção de conhecimentos, à divulgação dos mesmos e à história de uma região geográfica cada vez mais próxima dos cidadãos brasileiros.

Apesar do mérito da iniciativa, não é suficiente que haja apenas a implantação da língua. A melhoria na capacitação de profissionais da área, distribuição de material didático-pedagógico e o reconhecimento do espaço da LE no currículo escolar precisam ser levados em conta.

Sendo assim, nesta pesquisa, abordarei também a questão curricular, em que buscarei defender a inclusão e adequação das duas LE: LI e ELE e procurarei justificar a importância dessas línguas na grade curricular, tendo em vista a importância internacional e a ligação dessas línguas ao mundo do trabalho.

A partir das reflexões relatadas acima, apresentarei a seguir os objetivos desta pesquisa:

- Analisar os documentos PCN+ e as OCNEM relacionando-os com a realidade do ensino de LE na escola pública;
- Contextualizar política e historicamente a relevância das LE (LI) e (ELE) no currículo da escola;
- Analisar os discursos dos professores e alunos que responderam ao questionário a respeito do ensino-aprendizagem de LE no contexto escolar;
- Apresentar possíveis adequações e propostas que possam, mesmo que minimamente, contribuir para o processo de ensino-aprendizagem das LE no contexto escolar.

Estes objetivos foram criados a partir dos questionamentos que me fiz ao realizar a leitura dos documentos oficiais e ao me deparar com o processo de ensino-aprendizagem de LI no contexto escolar. Sendo assim, apresento abaixo esses questionamentos como perguntas de pesquisa:

1. Com base na leitura e análise dos PCN+ e das OCNEM na área de LE, será que o que é apresentado por esses documentos acontece na prática de ensino-aprendizagem de LE?
2. A partir da análise dos documentos oficiais: PCN+ e OCNEM na área de LE, como se justifica a introdução das LE na grade curricular da escola pública?
3. Há ou não há insatisfação por parte de professores e alunos no que se refere ao domínio das LE?
4. Como discutir novos modos de pensar e fazer nas LE em relação às expectativas que são criadas a respeito do processo de ensino-aprendizagem dessas línguas?

Foram justamente esses questionamentos e reflexões que me despertaram grande interesse para que fizesse o curso de Mestrado em Estudos de Linguagem (MeEL) do Programa de Pós-graduação do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a fim de encontrar possíveis respostas que poderiam auxiliar na minha prática de ensino como docente em LE e também procurar contribuir com outros profissionais da área.

No primeiro ano do curso de Mestrado, cursei as disciplinas voltadas para a área de LE. Na segunda etapa do curso, após diversas leituras, já pude notar como foi enriquecedor para minha prática de ensino em sala de aula, pois foram sanadas diversas dúvidas e angústias que havia em relação ao ensino-aprendizagem de LE, o que contribuiu ainda mais para aumentar meu interesse por esta pesquisa.

Como já foi justificado anteriormente, o objetivo desta pesquisa é compreender a relação dos PCN+ e das OCNEM da área de LE com a prática de ensino dessas línguas, ou seja, mostrar como o discurso dos documentos oficiais analisados está em relação à prática de ensino-aprendizagem de LE. Buscarei fazer a análise desses documentos com a prática de ensino na escola pública, com base em minha própria experiência, como professora de LI, e em relação aos discursos de outros professores dessa área de LE e também de alunos, que responderão a um questionário a respeito do ensino-aprendizagem dessas línguas no contexto escolar.

Analisarei também, aspectos políticos que justificam a inclusão de duas línguas estrangeiras, e, por isso, tecerei considerações em torno da relação LI/ELE a partir de uma abordagem do ensino de LE inscrita na AD francesa. Assim, contextualizarei historicamente a relevância de cada uma dentro do currículo escolar e procurarei justificar adequações necessárias.

Convém deixar claro que, com esta pesquisa da análise dos PCN+ e das OCNEM em relação à prática de ensino das LE no contexto escolar, não pretendo criticar os autores ou os documentos oficiais, pois esta pesquisa centra-se no divórcio dos documentos com a prática de ensino, ou seja, a análise está na distância do que é apresentado pelos textos legais e na prática de ensino de LE. Vale ressaltar, ainda, que os documentos oficiais são produzidos por autores renomados, que apresentam estudos de fundamental importância e os textos legais tornam propícias as discussões necessárias a respeito do processo de ensino-aprendizagem de LE no contexto escolar.

CAPÍTULO I

CONCEITOS DA AD A RESPEITO DA LINGUAGEM E DAS LE

Neste capítulo, inicialmente, dialogo com a Análise do Discurso de linha francesa (AD francesa), que é o arcabouço teórico desta pesquisa. Em seguida, apresento os conceitos-chave da AD, como discurso e linguagem, formação discursiva e formação ideológica, conceito de ideologia e de sujeito.

Como foi dito anteriormente, esta pesquisa inscreve-se na Análise do Discurso de linha francesa (AD francesa), cuja postura teórica foi fundada pelo filósofo francês Michel Pêcheux. Como afirma Orlandi (2002, p. 19), foi nos anos 60 que a AD se constituiu “no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise”.

Essa mesma pesquisadora explica que enquanto a Linguística tem seu objeto próprio: a língua, a AD procura mostrar que a relação entre linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não se passa diretamente de um para outro. A AD trabalha com o materialismo histórico, em que o protagonismo da história está no sujeito através da prática social, sendo que aquela não lhe é imediatamente perceptível, não tem consciência imediata dela, apesar de que a mesma decorre das práticas relacionais na sociedade, das quais o sujeito não tem como se furtar.

No que tange diretamente à linguagem, a AD explica que é na relação língua-história em que se materializam os sentidos considerados, quer dizer, o discurso (PÊCHEUX, 1988; ORLANDI, 2002; HENRY, 1992). Os estudos do discurso trabalham com a forma material da linguagem que só se justifica em função da produção de sentidos. Isso se contrapõe à abstração de linguagem com que a linguística trabalha, abstendo-se de considerar o social como o mais relevante para abordá-la, porque é isso que a faz fazer sentido.

Assim sendo, o que se quer dizer — o conteúdo — e o meio linguístico através do qual dizemos — a forma — se recobrem, existem em relação dialética. A língua, por isso, não é compreendida somente como estrutura, mas também, e sobretudo, como acontecimento (PÊCHEUX, 1983), como modo singular de se materializar, porque os sujeitos são irrepetíveis, bem como as condições sócio-históricas de que eles decorrem. Ao reunir-se a estrutura — a forma — e o acontecimento, a linguagem se concretiza em função dialógica que é intrinsecamente significante.

O constante exercício de construção de sentidos do sujeito é apenas possível como efeito da história, a sua e a da sociedade. Orlandi (2002, p.19) comenta por isso que “aí [nesse processo, é onde] entra então a contribuição da Psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Este, por sua vez, se constitui na relação com o simbólico [a linguagem] na história”.

Com as explicações acima, tem-se um espaço de tamanho suficiente para começar a abordar/compreender, neste trabalho, a aproximação do ensino de LE na escola, considerando a existência de vários discursos em funcionamento, relativamente ao lugar, à função e à qualidade desse ensino no espaço público do país.

A seguir, farei uma explicitação sucinta de alguns conceitos-chave do arcabouço teórico da AD, que alicerçam esta pesquisa. Dentre eles, o conceito de discurso, ideologia, sujeito, formação discursiva e formação ideológica.

1.1 Discurso e linguagem

A compreensão da linguagem, após a virada social dos seus estudos (GEE, 2000), não mais tem sido centrada apenas na língua, antes assumida como sistema ideologicamente neutro, mas num nível situado fora desse polo da dicotomia língua/fala de Saussure. A linguagem verbal — que, no percurso das explicações e, ao longo da história, tem partido da palavra para a frase e desta para o texto materialmente consumado através da escrita — começou a ser concebida como discurso e como texto desde a segunda metade do século passado. O texto, assim, concebido enunciativamente, não graficamente.

A mudança referida acima se deveu ao que passou a ser reconhecido o conteúdo, o sentido, como o que justifica o uso da linguagem. Esse conteúdo é gerenciado pelas noções, conceitos e valores que explicam o mundo e justificam comportamentos (FLORES, 2005, p. 227). Trata-se da ideologia. Isso explica o fato de que no discurso se condensem os processos ideológicos e os fenômenos linguísticos como se refere Brandão (1998).

Endosso Brandão (1998, p. 12) quando defende que "discurso é interação", porque esse movimento enunciativo de idas e vindas se constitui como interação ideológica, não consiste em mera transmissão de informações como, por exemplo, o sócio-interacionismo explica (GOFFMAN, 1967) e serve de base à abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993).

O discurso é efeito de sentidos entre locutores (PECHEUX, 1983; ORLANDI, 2002) entre sujeitos com noções, conceitos, referências de vida e práticas, semelhantes ou diferentes, que tornam possível que enunciem de modo particular e que a enunciação do outro produza em cada um, efeitos com uma calibração fina que responde à história individual.

A palavra *discurso*, etimologicamente falando, alude a processo, percurso, movimento. Conforme Orlandi (2002), discurso refere-se à linguagem em movimento. Não há

discurso sem sujeito. É por isso que a AD não trabalha com a língua como um sistema abstrato, mas com maneiras de significar, com homens falando:

Levando em conta o homem na sua história, [A AD] considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que as falam e as situações em que produz o dizer. Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista do discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade (ORLANDI, 2002, p.16).

A ideia da citação acima condensa como são trabalhados os documentos oficiais nesta pesquisa, que tem o intuito de relativizar propostas e intenções à luz da atualidade para tentar explicar insatisfações, que parecem existir, de uma massa cada vez mais aprimoradamente crítica, como os professores e outros de intuição atenta, como é o caso de pais e alunos. Tudo isso, visando à apresentação de propostas em função de buscar satisfazer expectativas dos participantes do processo de ensino-aprendizagem de LE.

Dessa forma, com relação ao que já foi aqui exposto, pode-se remeter à questão curricular em que estão envolvidas as LE que devendo participar em iguais condições com as outras disciplinas, não são plenamente reconhecidas assim, e, em consequência disso, são produzidos efeitos negativos na mobilização subjetiva dos estudantes em função da aprendizagem. Nesse sentido, observa-se que toda essa situação envolve questões histórico-sociais, em que a comunidade escolar acaba não se sentindo capaz de aceitar o desafio financeiro, organizacional e didático que o ensino dessas línguas implica.

Compreende-se que o discurso de pais, alunos e professores, em relação às LE, se repete ao longo do tempo, porque se trata de dificuldades que até agora têm existido em relação ao ensino-aprendizagem dessas línguas e, atualmente, parecem agravar-se ainda mais. Nota-se que, nesses discursos, impregnados de historicidade — que é ideologia —, a todo instante depara-se com o já-dito (HENRY, 1992): a ideia de que não se aprende inglês na escola, e sim, somente em cursos de idiomas; também com o não dito (IDEM), em que mesmo de forma subentendida ou até quando se silencia diante das dificuldades em se aprender uma LE, a comunidade escolar demonstra seu descontentamento a esse respeito.

Incompreensão e falta de informação sobre o ensino de LE se manifestam em alunos (não poucos) que se perguntam: “Para que serve esta disciplina? Eu não vou precisar dela no futuro”. Professores de outras áreas, que, muitas vezes, não se expressam verbalmente, manifestam desinformação quando dispensam as LE de diversas situações (comemorações, trabalhos em equipe, dentre outras situações extraclasse que exigem a interdisciplinaridade).

Convém explicar que pude presenciar essas situações no contexto escolar como professora de LI.

Todos esses dizeres estão inscritos num contexto histórico-social maior que se denomina formação discursiva e formação ideológica, que serão os próximos conceitos a serem abordados.

1.2 Formação discursiva e Formação ideológica

O sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo histórico em que as palavras são produzidas — as formações ideológicas (FI) (ORLANDI, 2002).

Sendo assim, para definir formações ideológicas, reproduzo a afirmação de Orlandi (2002, p. 42-43):

Conseqüentemente, podemos dizer que o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas “tiram” seu sentido dessas posições, isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Dependendo do lugar em que o sujeito está enunciando e das FI, as palavras mudam de sentido. Foi por isso que Foucault (2004) em 1969 introduziu o conceito de Formação Discursiva (FD), na tentativa de delimitar espaços de entrecruzamento da linguagem e da história, para assim, estabelecer relações entre enunciados caracterizando recortes dentro do conceito marxista de formação social.

Pêcheux (1988) recorre ao mesmo conceito em 1975 com o intuito de estabelecer regularidades enunciativas em espaços que a ideologia possibilita que isso ocorra. Tudo em busca de uma análise automática do discurso. Orlandi (2002, p. 43) endossou a concepção de Pêcheux, reproduzindo sua definição de FD “como aquilo que numa formação ideológica dada — ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada — determina o que pode e deve ser dito”.

Essa pesquisadora acrescenta ainda:

As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discursos em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória. (...) é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações (ORLANDI, 2002, p. 43-44).

Definições fundadoras como as referidas acima primam por uma rigidez que contradiz a característica de constante adequação da linguagem como efeito das condições em que se produz e, por outro lado, levam a pensar na existência de certa hierarquização das FD que, assim, se relacionam umas com as outras, mas mesmo com o entrecruzamento de dizeres e a maleabilidade que a linguagem dá, elas [as FD] não admitiriam tal estabilidade.

A partir desse raciocínio, pesquisadores como Serrani-Infante (1997, p. 69) defendem uma definição de FD que lembra Foucault. Explicam que as FD devem ser assumidas como “condensações de regularidades enunciativas no processo constitutivamente heterogêneo e contraditório da produção de sentidos no e pelo discurso em diferentes domínios do saber”.

Palavras iguais podem ter diferentes sentidos dependendo da FD em que elas estiverem inscritas, um exemplo seriam os sentidos que adquire a palavra “terra” para agricultores ou para os sem-terra. Esses usos acontecem em condições de produção diferentes, que se referem às FD diferentes. E observando as condições de produção e remetendo o dizer a uma FD (e não outra) chega-se a uma interpretação em sintonia com o sentido que o locutor estava colocando em movimento.

Ao analisar os discursos de professores de outras áreas em relação às aulas de LE, percebo que esses discursos adquirem também diferentes significados dependendo do lugar ideológico dos enunciados. Cito, como exemplo, a mudança que houve com a carga horária de algumas disciplinas na nova grade curricular, em que as escolas alteraram o número de aulas (este fato será visto de forma detalhada no decorrer desta pesquisa).

A Língua Inglesa e a Língua Espanhola, por exemplo, em algumas escolas passaram de duas para uma hora/aula por semana. Disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática continuaram com a mesma carga horária. Vale ressaltar que isso não é seguido por todas as

escolas estaduais, tendo em vista que o número de horas/aulas de cada disciplina é escolhido por cada unidade escolar.

Geralmente, os profissionais de outras áreas, como Língua Portuguesa e Matemática, que, muitas vezes, parecem ser consideradas “mais importantes” no contexto escolar, justificam a inclusão de maior carga horária para suas disciplinas e acabam exagerando na atribuição de relevância a essas disciplinas ao oposto das LE.

Dessa forma, ao argumentar que apenas uma hora/aula seria suficiente para o ensino-aprendizagem de uma LE, esses profissionais, que apresentam esse discurso, acabam se situando num lugar enunciativo que se choca frontalmente com o dos profissionais da área de LE. Uns e outros representam posturas epistemológicas diferentes: referências teórico-conceituais, noções de ensino, funcionamento do currículo e relação entre ensino-sociedade, representam grupos profissionais e sociais diferentes, formações discursivas distintas (ORLANDI, 2002).

1.3 Conceito de ideologia

Explicar e estudar o funcionamento da linguagem enquanto processo para produzir efeitos ideológicos são as marcas distintivas da AD. A linguagem funciona através da interpretação e, por isso, numa circularidade incontornável, não é possível estar na linguagem sem atribuir sentidos, sem interpretar.

O termo "ideologia" tem circulado através dos tempos com as mais diversas definições. Desde seu uso por Napoleão que deu ao termo já cunhado por De Tracy em 1801 um novo sentido carregado de enorme carga negativa: explicação mal-intencionada da vida e das coisas, passando depois por Marx e Engels, que a definiriam como “a separação que se faz entre a produção das idéias e as condições sociais e históricas em que são produzidas” (BRANDÃO, 1998) ou como "falsa consciência" (EAGLETON, 1997). Para estes teóricos, a ideologia teria também uma carga semântica negativa, pois ela seria um instrumento de dominação de classe, em que a classe dominante faria com que suas ideias passassem a ser as ideias de todos.

Já Althusser (1970) *apud* (BRANDÃO, 1998, p. 21) que introduziu na análise marxista aspectos da teoria do inconsciente de Lacan, afirma que “para manter sua dominação, a classe dominante gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração”. Há, então, o papel do Estado com seus Aparelhos Repressores (o Governo, a administração, o Exército, a polícia, etc.) e

Aparelhos Ideológicos (a religião, a escola, a família, o Direito, a política, etc.). Assim, enquanto nos primeiros prevalece a repressão, inclusive física, e depois a ideologia; nos segundos, prevalece a ideologia, funcionando secundariamente pela repressão.

Na segunda parte do seu estudo, Althusser (1996) parte para a conceituação do que entende por ideologia em geral, que é distinta das ideologias particulares que exprimem posições de classe. Para ele, a ideologia é representação imaginária das condições reais de existência em que se vive. É por isso que Althusser (IBIDEM) explica que a ideologia se materializa nos atos concretos, nas práticas do indivíduo, agora sujeito, em sociedade. A ideologia interpela (concebe/transforma) o indivíduo em sujeito.

Assim, no enfoque althusseriano, que é um dos componentes do arcabouço teórico da AD, as ideologias são práticas. É por isso que Orlandi (2002) sustenta que o trabalho da ideologia é colocar o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. A ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, é a relação necessária entre linguagem e mundo:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua — com a história, é o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados (...) Para que a língua faça sentido, é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Daí resulta que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social (ORLANDI, 2002, p. 47).

Nessa fala da pesquisadora, está claro que não há sujeito, discurso ou linguagem sem ideologia. É a ideologia que determina os sentidos, e o processo interpretativo se concretiza através da ideologia, nas condições históricas em que o sujeito está inserido. Dessa forma, de acordo com Orlandi (2002, p. 48) “... nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente.”.

Ao entender as LE através das explicitações teóricas acima, observa-se que o ensino de LE, que é justificado pelas funcionalidades que lhes são atribuídas, têm assumido características diferentes em cada circunstância histórica. Isso se explica pelo fato de que cada

momento histórico envolve uma explicação do mundo em função de justificar a existência humana e o seu fazer. A ideologia consiste em atribuir uma lógica ao mundo, às coisas e ao nosso fazer numa circularidade cujo ponto de partida é o ser humano na prática social, no mundo.

No desenvolvimento deste trabalho, buscarei fazer uma aproximação mais detalhada de como tem variado o lugar das LE no contexto escolar brasileiro e o espaço que elas têm ganhado e têm perdido na matriz curricular ao longo do tempo.

Dando continuidade ao arcabouço teórico que embasa esta pesquisa, passarei agora ao conceito de sujeito.

1.4 Conceito de sujeito

A concepção de sujeito com que a AD trabalha é embasada na teoria da ideologia embutida no ensaio sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado de Louis Althusser. Não se trata, por isso, de um conceito equivalente ao de ser humano com existência particular, mas de uma abstração que justifica e, ao mesmo tempo, decorre de concepções de ideologia, inconsciente, história e prática social. Trata-se de um "objeto do conhecimento" (DUCROT, 1987).

O sujeito discursivo é a construção teórica que concebe o indivíduo enquanto ser social, histórico e ideológico, cuja concepção se dá em função da linguagem enquanto enunciação. “A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de uma determinada realidade social; na sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico” (FERNANDES, 2007, p. 33-34).

Dado o embasamento teórico da concepção de sujeito do discurso, está fora de questão que seja assumido como homogêneo. Ou seja, seu fazer com a linguagem, seu discurso, constitui-se do cruzamento de outros discursos, de diferentes vozes constituídas em diversos discursos. Essas diferentes vozes constitutivas da voz do sujeito, para a AD, recebem o nome de polifonia, termo originalmente cunhado por Mikhail Bakhtin (1929), que significa vozes em conflito. Essa explicação é reforçada pela teoria do inconsciente de Lacan, que rejeita a possibilidade de se exercer controle sobre o mesmo, atribuindo-se a ele a responsabilidade pela não homogeneidade, coerência e previsibilidade.

O que acima se manifesta a respeito da concepção de sujeito ganha relevância na explicação, por exemplo, do fato de os PCN+ e as OCNEM, criados por sujeitos que respondem a determinadas condições histórico-ideológicas e culturais, acabarem apenas

repetindo o discurso que nas aulas de LE, na escola pública, devem ser criadas competências para que os alunos possam atingir habilidades de escrita e oralidade nestas línguas, o que, como se sabe, não acontece na prática.

Sujeito, ideologia, formações discursivas, formações ideológicas, discurso e linguagem são conceitos básicos da AD, a partir dos quais, os aspectos relativos ao ensino de LE encontram explicação plausível, que vêm sendo aludidos até aqui e que justificam a problematização da relação documentos oficiais/práticas pedagógicas concretas olhadas através de um criticismo propositivo.

CAPÍTULO II

PCN, OCNEM E A QUESTÃO CURRICULAR

Neste segundo capítulo, o objetivo é relatar como foi o processo de elaboração dos PCN no Ensino Médio e tratar também a respeito da reforma curricular nas escolas públicas brasileiras. Em seguida, apresento alguns autores que realizaram estudos a respeito dos PCN e das OCNEM em relação à prática de ensino. Logo após, faço um breve histórico a respeito do currículo até os dias atuais e, por fim, falo a respeito da importância das LE: LI e ELE no currículo escolar.

2.1 A questão curricular nas escolas públicas brasileiras e o processo de elaboração dos PCN no Ensino Médio

No documento “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais” na parte “Breve Histórico”, pode-se observar que a reforma educacional que ocorreu ao longo das duas últimas décadas no Brasil, partiu da participação de nosso país na Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990, em Jontiem, na Tailândia, que resultou no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). Essa conferência foi convocada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura), pela UNICEF (United Nations Children's Fund — Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial, a fim de traçar os rumos que a educação deveria tomar nos nove países (entre eles o Brasil) com piores índices educacionais.

Conforme explicita o documento “Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais”, a organização curricular se dá com o Plano Decenal de Educação. Isso porque, de acordo com a Constituição de 1988, existe a necessidade de o Estado elaborar parâmetros que sejam claros no campo curricular, a fim de orientar as ações educativas do ensino obrigatório em busca de qualidade e melhoria às escolas.

No texto oficial, observa-se que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, faz algumas considerações acerca do currículo escolar:

(...) reforça a necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada

em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal.

Em linha de síntese, pode-se afirmar que o currículo, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, deve obrigatoriamente propiciar oportunidades para o estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil. Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica. O ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (art. 26, § 5o). Quanto ao ensino religioso, sem onerar as despesas públicas, a LDB manteve a orientação já adotada pela política educacional brasileira, ou seja, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas, mas é de matrícula facultativa, respeitadas as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis (art. 33). (BRASIL, 1997, p. 14) [grifos meus].

Entende-se que há a elaboração de parâmetros a serem seguidos, em função da uniformização de padrões de desenvolvimento cognitivo para um país de vasta extensão territorial como o nosso.

Os parâmetros teriam uma base nacional comum e outra parte diversificada a ser complementada pela escola. Há a preocupação em dividir as disciplinas que farão parte do currículo das escolas, sendo que, neste documento que data de 1997, uma língua estrangeira moderna já se tornava obrigatória a partir da quinta série: a LI já naquela década ganhava cada vez mais relevância em razão da divulgação da produção de conhecimento e das novas tecnologias. Assim o conhecimento da LI facilitava o contato entre países das mais variadas línguas, num momento em que no mundo se aceleravam os contatos pessoais com o fim da Guerra Fria (MOITA LOPES, 1999).

Quanto ao processo de elaboração dos PCN do Ensino Médio, é importante ressaltar a reforma curricular. De acordo com os PCN+ (2002), através da reformulação do Ensino Médio no Brasil, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, procurou-se atender às necessidades dos jovens do momento, tendo em vista a expansão do Ensino Médio brasileiro, em meio ao avanço tecnológico e a globalização, em que se faz necessária uma educação diferenciada em função das novas condições do mundo.

A reforma curricular do Ensino Médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, tendo em

vista a fácil comunicação entre elas, com o intuito de que na escola sejam trabalhadas de maneira interdisciplinar. (PCN+, 2002)

Os documentos oficiais PCN+ e OCNEM, que fazem parte desta análise, elaborados a partir da situação institucional e social local e mundial, acabam por refletir acerca das expectativas para o futuro mediato e imediato da equipe de professores que participaram da sua concepção, mas essas expectativas apresentam-se distantes da prática de ensino de LE, trazendo como consequência as insatisfações, que parecem existir por parte de alguns professores e alunos, em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LE.

Em seguida, apresentarei alguns autores que realizaram estudos a respeito dos documentos oficiais e a prática de ensino.

2.2 Alguns estudos realizados a respeito dos PCN e das OCNEM

Após a elaboração dos documentos oficiais, alguns autores dedicaram estudos a respeito desses documentos, dentre eles, cito Rojo e Moita Lopes (2004), Rojo (2000), Jacomeli (2007), Souza (2003), Silva (2008).

Rojo e Moita Lopes (2004) apresentaram um documento intitulado: “Avaliação crítica e propositiva dos PCNEM-PCN+, área de linguagens, códigos e suas tecnologias, língua portuguesa e línguas estrangeiras”. Neste documento, os autores defendem que, embora as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) definam um novo perfil bastante desejável para o Ensino Médio e que exijam novos tipos e níveis de letramento — os PCNEM e os PCN+ — na parte voltada para o ensino de línguas da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias — não chegam a referenciar, de maneira satisfatória, as mudanças de estrutura, organização, gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes expostos nos documentos legais.

Segundo os autores, com relação à língua materna, a visão da Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresentada nos PCNEM, embora pretenda dirigir-se à escola, a linguagem apresentada é bastante teórica, o que não permite um currículo flexível e interdisciplinar como exposto nas DCNEM. Rojo e Moita Lopes (2004) ressaltam também que pensar o trabalho pedagógico com base na natureza situada da aprendizagem e da construção do conhecimento comum por meio de tarefas para possibilitar o letramento escolar parece ser uma preocupação necessária nos PCNEM.

Já a respeito das LE, Rojo e Moita Lopes (2004) expõem que os documentos PCNEM e PCN+ carecem de fundamentação teórica clara, que possibilite compreender os

usos contemporâneos das LE em relação à complexidade da vida atual, como também, entender formas de construção de conhecimento que se configuram, cada vez mais, como prevalentes, princípios esses estabelecidos como essenciais tanto na LDBEN como nas DCNEM. Além disso, conforme os autores, as visões de linguagem e aprendizagem utilizadas não dão conta das necessidades da vida contemporânea.

Por fim, os autores apresentam objetivos para o ensino de LE no Ensino Médio e argumentam a respeito da definição da LE a ser incluída no currículo, ressaltando a importância das LE: LI e ELE no currículo escolar.

Rojo (2000) em: “A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs”, discute propostas e experiências de implementação dos PCN de Língua Portuguesa em relação à prática de sala de aula.

Segundo a pesquisadora e organizadora do livro, essa publicação é resultado de uma série de atividades subsequentes, realizadas por docentes e por intercâmbio de pesquisas, levadas a efeito no Programa de Estudos de Pós-Graduados de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica São Paulo (PUC), nos anos de 1998 e 1999. Segundo a autora, a obra é o resultado de um curso, ministrado no segundo semestre de 1998, em parceria com a professora doutora Maria Antonieta Alba Celani, intitulado “Tópicos em Linguística Aplicada e a sala de aula: dos Parâmetros Curriculares à prática de sala de aula”. Nesse curso, foram examinados os embasamentos teóricos e metodológicos subjacentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira, para, a partir daí, examinar a questão existente entre teoria e prática.

Rojo (2000) organizou e propôs também, para o 9º InPLA — Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, realizado no LAEL/PUC-SP, dentro do tema de referência mais geral “Políticas Linguísticas contra o Illeticismo” — um simpósio intitulado “Praticando os PCNs: dos Parâmetros Curriculares Nacionais à prática de sala de aula”, tematizando o ensino-aprendizagem e os PCN de Língua Portuguesa.

Jacomeli (2007) realiza, também, um estudo a respeito dos documentos oficiais no livro: “PCNs e temas transversais: análise histórica da política educacional brasileira”. A autora trata de temas atuais, como a “Globalização e Políticas Educacionais Brasileiras”, no primeiro capítulo do livro e, no segundo: “PCNs e Temas Transversais: a proposta oficial”; resgata a Reforma Educacional empreendida pela Lei 5.692/71 no terceiro capítulo, intitulado “Os Estudos Sociais e as Aproximações com os Temas Transversais”, e, no quarto, trata a

respeito de “As Permanências e as Rearticulações da Doutrina Liberal-escolanovista na História da Educação Brasileira”.

A autora faz uma análise sobre a legislação e os documentos que legitimam os PCNs e temas transversais, para poder entender a fundamentação teórica do novo currículo para o Ensino Fundamental implementado nos anos seguintes após a promulgação da LDBEN/96. Então, ela procurou compreender o debate em torno do que vem a ser chamada a globalização do capitalismo e o sentido histórico das propostas educacionais desse momento da sociedade capitalista.

Já Souza (2003), em seu artigo: “Identidade transversal e política de verdades: políticas curriculares e a construção da identidade do professor de Línguas Estrangeiras”, argumenta que

os PCNs expressam em seu conjunto uma “verdade” acerca do saber produzido na escola e interpelam indivíduos nos diversos níveis institucionais aos quais se dirigem. Conteúdos e valores são apresentados de maneira prescritiva, pressupondo o professor e aluno enquanto sujeitos idealizados, sem história ou memória (IDEM, p. 337-338).

Através de uma perspectiva teórica que se insere no domínio da análise do discurso em sua confluência com a psicanálise, Souza (2003) busca analisar o discurso dos PCNs, a fim de identificar representações do professor de língua estrangeira. A autora procura compreender como determinados sentidos e a posição de sujeito-professor são produzidos no/pelo funcionamento discursivo dos enunciados dos PCNs.

Silva (2008), na dissertação de mestrado intitulada “A língua portuguesa no ensino médio: (des)encontros com o novo paradigma”, realizou um estudo com o objetivo de investigar o processo de apropriação do novo paradigma de ensino de língua portuguesa, consolidado em documentos oficiais como Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/1998), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM/1999), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM/2006), por uma escola da rede pública de Cuiabá, MT, a Escola Cidade Verde.

Com base na investigação em ambiente natural, do exame do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, de entrevistas formais e informais com professores de português e da observação de aulas de uma turma de primeiro ano, o autor buscou observar se o novo paradigma está presente nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores de língua portuguesa. Segundo o pesquisador, embora o discurso de mudança esteja circulando na

escola pesquisada, o diálogo com o novo paradigma está em um estágio inicial, o que causa uma crise em relação à prática tradicional assentada na reflexão sobre a língua, o que ainda é pouco para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Segundo Silva (2008) há um descompasso entre o dizer e o fazer dos professores. E o autor diz que não pode afirmar que viu o discurso da mudança refletir-se significativamente nas práticas cotidianas das aulas de Língua Portuguesa observadas.

Compreende-se que os autores, ao analisar os documentos oficiais, apontam a distância dos textos legais em relação à prática de ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras e da Língua Portuguesa. Assim também, nesta pesquisa, procurarei analisar a distância dos documentos oficiais de LE em relação à prática de ensino dessas línguas no contexto escolar, tomando por base as pesquisas que já foram realizadas.

Passarei, a seguir, para um breve histórico do currículo, o que desencadeará nas questões ideológicas e relações de poder presentes nos documentos oficiais, no caso, PCN+ e OCNEM.

2.3 A questão curricular

O currículo, nos últimos tempos, tem passado por importantes transformações, que se justificam pelas mudanças do contexto social, os avanços científicos, acadêmicos e tecnológicos que, conseqüentemente, vão se refletir no contexto escolar (MOREIRA E SILVA, 2008).

As questões curriculares começaram a ser tratadas mais sistematicamente no final do século XIX e no início do século XX, nos EUA, por um número significativo de educadores. Uma sociedade com valores e práticas derivados do mundo industrial começou a se impor e a se difundir. Ela se legitimava através de uma ideologia baseada na cooperação e na especialização ao invés de competição. O sucesso na vida profissional passou a inspirar uma expectativa de sucesso através da vida escolar (MOREIRA E SILVA, 2008).

A industrialização e a urbanização — esta última heterogênea e multicultural — da sociedade capitalista em plena efervescência se contrapunham à preservação da vida homogênea típica da vida rural. Em países como nos Estados Unidos, os imigrantes, com costumes e culturas diferentes, ameaçavam a estabilidade dos valores da classe média (IDEM). Tornou-se necessário ensinar às crianças dos imigrantes os costumes e a cultura americanos. Dessa forma, na escola, o currículo começou a ser visto e a funcionar como um controle social.

Além desse tipo de controle, outros interesses puderam também ser identificados. Segundo Kliebald (1974) *apud* (MOREIRA E SILVA, 2008) duas grandes tendências puderam ser observadas nos primeiros estudos e propostas: uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno, e outra, para a construção científica de um currículo que desenvolvesse a “desejável” personalidade adulta. A primeira teve reflexos no Brasil através do que se chamou de escolanovismo e a segunda seria a semente do que aqui se chamou de tecnicismo. Essas tendências dominaram o pensamento curricular dos anos vinte ao final da década de sessenta e início da década seguinte.

Neste contexto inicial de constituição do currículo com características e projeções específicas — fora da concepção clássica de listagem de disciplinas e conteúdos —, podemos notar questões ideológicas e de poder que visavam formar alunos que atendessem às necessidades sociais daquele momento. Esse funcionamento ganha sentido no contexto histórico-social em que está inserido, pois segundo explica Pêcheux (1975), as condições de produção — históricas e sociais — são as responsáveis pelos sentidos, já que esses nunca existem independentemente das mesmas.

Tomamos a sociedade norte-americana como referência histórica da nova abordagem do currículo porque os estudos realizados nela a respeito do lado político do currículo atravessam os novos estudos do currículo no contexto acadêmico brasileiro. O fato de a sociedade americana ter passado por diversos problemas sociais nos anos sessenta teve como efeito um certo descrédito da escola, que começou a ser vista como tradicional, opressiva, castradora e não atendia às necessidades do momento. Por isso, autores preocupados em criar uma escola e um currículo voltados também para os interesses dos grupos oprimidos, passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar suas reflexões e propostas (MOREIRA E SILVA, 2008).

Em 1973, diversos especialistas em currículo participaram de uma conferência na Universidade de Rochester, a fim de reconceituar essa área de estudos. Sociólogos britânicos também tiveram a mesma intenção e, liderados por Michael Young *apud* (MOREIRA E SILVA, 2008), começaram a definir novos rumos para a Sociologia da Educação. Nos EUA, a análise sociológica do currículo caracterizou-se por estudos de professores ligados ao Departamento de Currículo e Instrução. Na Inglaterra, porém, os sociólogos do Departamento de Sociologia da Educação do Instituto de Educação da Universidade de Londres conceberam a Sociologia da Educação como sociologia do conhecimento escolar. O protagonismo da sociologia nos estudos curriculares contribuiu para a busca de oportunidades de inclusão social das classes menos favorecidas (MOREIRA E SILVA, 2008).

No caso do Brasil, foram poucos os textos da Nova Sociologia da Educação (NSE) traduzidos para o português, apesar de a influência da NSE ter sido considerável no momento inicial e nos posteriores da Sociologia do Currículo, tanto na Inglaterra quanto nos EUA, como comentam Moreira e Silva (2008). No Brasil, as primeiras preocupações com o currículo datam dos anos 20 (MACEDO E LOPES, 2005). Até a década de 1980, os estudos do currículo receberam apenas as teorizações americanas. A hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada só na década de 80 com a redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria.

Desde então, ganharam força no pensamento curricular brasileiro abordagens embasadas pela teoria marxista. Essas abordagens se davam através de duas posturas nacionais — a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1991) e a pedagogia do oprimido (FREIRE, 1987) — que buscavam hegemonia nos discursos educacionais. As teorias curriculares no Brasil receberam influência de autores ligados à NSE inglesa e da tradução de textos de Michael Apple e Henry Giroux, refletindo que elas não mais se davam por processos de transferência, mas por um pensamento crítico.

Apareceram também outras influências da literatura em língua francesa e de teóricos marxistas europeus. Sendo assim, no início dos anos 1990, o campo do currículo em nosso país vivia sob múltiplas influências, o que sinalizava o funcionamento de um processo de transição que a Educação tentava compreender e/ou ajustar a interesses que defendia (MACEDO E LOPES, 2005).

Já na segunda metade da década de 1990, o hibridismo foi a grande marca do campo do currículo no Brasil, em que diversas tendências teóricas procuravam definir esse campo. Mas, segundo Macedo e Lopes (2005, p. 17), “essa pluralidade de temáticas exige que a definição do campo do currículo supere questões de natureza epistemológica”.

Segundo as autoras:

(...) o campo do Currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas (MACEDO E LOPES, 2005, p. 17-18).

De acordo com as autoras, a definição do currículo não se dá pela utilização de determinados aportes teóricos e metodológicos. As relações de poder “é que fazem prevalecer determinados aportes em função de seus interesses e objetivos específicos.” (MACEDO E LOPES, 2005 p. 19). Sendo assim, os sujeitos detentores de poder na área elaboram as propostas curriculares que serão as possíveis práticas pedagógicas a serem seguidas pelas escolas. Isso decorre da posição em que estes “atores sociais” ocupam, sendo que, explicados sob a perspectiva discursiva, eles não falam como indivíduos, mas como sujeitos interpelados pela história através da ideologia.

Atualmente, não mais se discute se as relações de poder, as questões culturais, históricas, ideológicas e políticas são aspectos constitutivos da abordagem contemporânea do currículo. Como afirmam Moreira e Silva (2008, p. 7-8):

O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas. (...) Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação [grifos meus].

A descoberta da necessidade de atenção aos meios como o ensino é organizado, que se encontra na origem dos estudos e posturas sobre o currículo, surgidos ao longo de mais de um século, tem produzido um efeito inusitado: o currículo tem se sobreposto aos objetivos, referência *sine qua non* da educação, a tal ponto que a sua relevância tem se diluído a ponto de desaparecer das pautas de análises propositivas da educação (FLORES, 2009).

A educação se justifica por seu encargo social, sendo essa a sua dimensão de maior relevância, porque prepara os educandos para a vida fora do contexto institucional da escola, o que parece não ocorrer com o ensino-aprendizagem de LE, causando frustrações de professores, estudantes e pais. Isso porque, como afirma (SILVA, 1996, p. 71-109) *apud* Flores (2009, p. 117):

Em toda ocasião em que a organização e a qualidade do ensino são discutidas, fala-se do currículo como se ele subordinasse a si mesmo o ponto de chegada do fazer pedagógico e não fosse, como em verdade é, subordinado de finalidades que passam ele porque as torna exequíveis. A relação entre objetivos e currículo não se pauta pela reversibilidade. Sustentar o contrário é instaurar um processo de fetichização do currículo (SILVA, 1996) sempre com resultados indesejados se partirmos de uma concepção social do ponto de vista discursivo da educação.

Os raciocínios explicitados neste capítulo contribuem para reforçar a idéia de que os documentos oficiais que tratam do currículo se legitimam por posturas ideológicas que funcionam ocultas e, às vezes, explicitamente neles, revelando coerências e paradoxos, a fim de garantir o seguimento de pautas pela instituição escolar.

Os documentos oficiais (PCN+ e as OCNEM) da educação brasileira podem ser explicados a partir da abordagem que aqui está em andamento. Nossa intenção, nesta seção, foi mostrar que, também, nestes documentos estão implícitas questões ideológicas e relações de poder que atuam no contexto escolar.

Em seguida, analisarei a questão das LE a serem incluídas no currículo das escolas.

2.4 Língua Inglesa e Língua Espanhola: línguas que se justificam no contexto escolar

Em determinados momentos históricos, ao se percorrer a matriz curricular das escolas públicas ou das particulares, nota-se que diferentes LE ganharam maior destaque. A Língua Francesa, por exemplo, foi a LE de prestígio no início do século XIX e durante grande parte do século XX, sendo que, neste período, a França se destacava no contexto sociopolítico e cultural.

Segundo Pietraróia (2008), o ensino obrigatório da Língua Francesa na escola secundária brasileira teve início no século XIX, em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, instituição imperial destinada à formação secundária, e cujos currículos, enciclopédicos, apresentavam-se com uma feição predominantemente literária. Essas aulas foram frequentadas por um público restrito, no caso, as classes dominantes. Nas escolas, houve a exclusão dos pobres, dos negros e dos índios durante muito tempo. A instituição escolar tinha como função ser formadora dessas classes dominantes para garantir a continuidade do *status quo*. O ensino tinha como paradigma de boa educação a ilustração nas letras como herança do século anterior e o retrasado, se bem que as ciências começaram a ganhar maior relevância.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei Federal n. 9.394), aprovada em 20 de dezembro de 1996, que determina o ensino de uma língua estrangeira obrigatória e outra opcional dependendo da disponibilidade da instituição, a LI passou a ser a LE a ser considerada obrigatória no currículo de grande parte das escolas públicas. Isso evidencia que a escolha de uma LE envolve questões políticas, no caso da LI, sua inclusão no contexto escolar se deu devido à influência econômica dos EUA (MOITA LOPES, 1999).

A implantação do ELE foi sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, juntamente com o Ministro da Educação, o Sr. Fernando Haddad, por meio da Lei de nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. De acordo com essa Lei, o ensino de Língua Espanhola será de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, e a implantação desta língua ocorrerá gradativamente nos currículos do Ensino Médio. O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos após a implantação da Lei. Será facultativa a inclusão da Língua Espanhola nos currículos do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e as aulas de Língua Espanhola deverão acontecer no horário regular dos alunos (ver anexo). No Ensino Médio, houve preocupação em deixar que o aluno escolhesse a Língua Estrangeira que gostaria de estudar durante o ano letivo.

Conforme as Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso (2010), o processo de implantação do ELE deverá estar concluído cinco anos após a implantação da Lei, o que acontecerá no ano de 2010, o que justifica cursos emergenciais de apostilamento e licenciaturas duplas e tríplexes como resultado de convênios entre a Universidade do Estado de Mato Grosso (UFMT) e a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC), dado o número reduzido de professores em exercício e a necessidade de aprimorar os conhecimentos desses.

A Instrução Normativa nº 005-2007 do Processo de Elaboração das Matrizes Curriculares das Escolas da Rede Pública (em anexo) expõe a respeito do ELE como LE a ser incluída no currículo:

Art. 17. A inclusão da Língua Espanhola nos currículos do Ensino Médio é obrigatória para a escola e de matrícula facultativa para o aluno. (Res. nº 349/06-CEE-MT).

I. A unidade escolar que ofertar duas Línguas Estrangeiras/LE, dentro das 800h, ambas serão obrigatória

II. A unidade escolar que ofertar uma segunda língua estrangeira, além das 800h, essa terá caráter optativo para o aluno.

III. A unidade escolar deverá especificar na matriz curricular, a Língua Estrangeira/LE obrigatória.

Voltando-nos à questão dos profissionais capacitados, segundo esta Instrução Normativa nº 005-2007:

Art. 18. A oferta da Língua Espanhola, no Ensino Médio, no ano letivo de 2008, está condicionada aos seguintes critérios:

- I. existência de profissionais habilitados na disciplina;
- II. implantação gradativa;
- III. ministrada no horário regular de aulas dos alunos;
- IV. terminalidade da língua estrangeira que a unidade escolar adotou como obrigatória na matriz curricular no início do curso.

Essa Instrução Normativa reforça o que consta na Lei de nº 11.161, de 05 de agosto de 2005 e coloca a condição para a oferta do ELE a existência de profissionais habilitados na disciplina, sendo que isso não havia sido especificado na Lei.

Conforme foi exposto, as LE — LI e ELE — estão presentes no currículo atual das escolas públicas e também das particulares. E para que haja a inclusão de uma LE no currículo escolar, há sempre discussões em torno da importância que esta língua exerce no contexto social, cultural e político.

Kumaravadelu (2006) ressalta, por exemplo, a importância da LI em meio à globalização, em que as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensas e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes. Segundo o autor, o traço mais distintivo da fase atual da globalização é a comunicação eletrônica, a *Internet*. Ela se tornou o motor principal, que está dirigindo a economia, assim como as identidades culturais/linguísticas. E a língua da globalização, de acordo com o autor, é a LI, que é usada no mundo dos negócios, do trabalho, da tecnologia, da ciência, etc.

Assim como a LI, o ELE se faz igualmente importante no currículo escolar. Por razões políticas, em função das relações econômicas, no caso, o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), o ELE ganhou espaço no currículo da rede pública. Com o MERCOSUL, sendo o ELE, a língua comum entre os países sul-americanos, o objetivo é propiciar a aceleração da aproximação sociocultural entre todos, visando o crescimento econômico a partir das relações econômicas que se veriam facilitadas por esta aproximação/integração. O Brasil, através da inclusão do ELE no currículo escolar, corrobora esta explicação (Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso, 2010).

Sendo assim, resalto a importância das LI e ELE no currículo da escola pública e corroboro aqui a postura de Assis-Peterson e Cox (2008, p. 32) quando se posicionam a

respeito, dizendo que “qualquer espécie de monopólio lingüístico é rechaçado, seja o do inglês que é considerado imprescindível no mundo moderno, seja o do espanhol”.

A argumentação que, até aqui vem se construindo, tem consistido em estabelecer premissas teóricas e processuais que caracterizam o ensino de LE no ambiente escolar público, cujo funcionamento é pautado por documentos que se encontram distantes da realidade de ensino-aprendizagem de LE nas escolas, o que parece gerar situações de insatisfação por parte dos profissionais da área e dos alunos.

No próximo capítulo, apresentarei a metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, primeiramente, trato a respeito da metodologia utilizada nesta pesquisa. Em seguida, falo do processo da análise em AD francesa. Logo após, justifico a escolha dos documentos oficiais PCN+ e OCNEM, da aplicação dos questionários e das escolas. Em outro momento, faço a descrição do *lócus*, falo a respeito das professoras e dos alunos que responderam ao questionário e, por fim, descrevo os procedimentos da análise.

Neste momento, procuro descrever a metodologia desta pesquisa dentro dos moldes do estudo qualitativo. Para isso, baseio-me em Neves (1996), que afirma que enquanto os estudos quantitativos procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido, a pesquisa qualitativa costuma ser redirecionada ao longo de seu desenvolvimento. Não enumera ou mede eventos, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados, como ocorre na pesquisa quantitativa.

De acordo com esse autor, na pesquisa qualitativa, buscam-se dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador frequentemente procura entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, e então situa a interpretação dos fenômenos estudados em função de objetivos que se estabeleceu, mas que são suscetíveis de modificação.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49), os pesquisadores tentam nessa abordagem descobrir riquezas contidas no que se refere a seu objeto da pesquisa em um determinado contexto:

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. [...] A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio.

Esta pesquisa está fundamentada pelo arcabouço teórico da AD Francesa. Sendo assim, segui o raciocínio de Orlandi (2002, p. 62), que sustenta que “um dos primeiros pontos a considerar, se pensarmos a análise, é a constituição do *corpus*”. A autora relata que a delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas), mas teóricos. Pois, na escolha do objeto, funcionam primeiramente as ferramentas teóricas.

Segundo Orlandi (2002), a análise é um processo em que, primeiramente, se estabelece o *corpus* e que se organiza de acordo com a natureza do material e com a pergunta

(ponto de vista). Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para “reger” a relação do analista com seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo.

Nessa ordem de ideias, Sargentini (2007, p. 216) reforça esse ponto de vista dizendo que:

Pêcheux (1969) critica as aplicações de análise lingüística à análise de textos, bem como empréstimos feitos à informática ou à lógica. Ele aponta a necessidade da proposição de um instrumento científico, que traga em seu bojo uma intervenção teórica e prática, e para responder a isso apresenta uma teoria de análise do discurso (sustentada ideologicamente) e um dispositivo experimental (análise automática). Assim, desde o início, o *corpus* ocupa lugar central na Análise do Discurso, já que se trata de aplicar um método definido a um conjunto determinado de textos, ou ainda de seqüências discursivas retiradas por processo de extração ou isolamento de um campo discursivo de referência.

Sendo assim, ao analisar discursos, em primeiro lugar, deve-se descrever a superfície lingüística (o material de linguagem bruto coletado, tal como aparenta existir) e o objeto discursivo, definido pelo *corpus* e que já recebeu um primeiro tratamento de análise superficial. Ou seja, a superfície lingüística é convertida em um objeto teórico, que é produzido por uma primeira abordagem analítica, que trata criticamente a impressão de “realidade” do pensamento, a ilusão que sobrepõe palavras, ideias e coisas.

Orlandi (2002, p.76) expõe as seguintes etapas de análise que nos permitem passar do texto ao discurso, processo necessário que funciona em toda pesquisa regida pelo discursivo.

Quadro 1 Etapas de Análise

1ª Etapa: Passagem da	Superfície Lingüística para o	Texto (Discurso)
2ª Etapa: Passagem do	Objeto Discursivo para a	Formação Discursiva
3ª Etapa:	Processo Discursivo	Formação Ideológica

Dessa forma, na análise, procurarei desfazer a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia ter sido dito daquela maneira. Observarei as formações discursivas que estão

dominando a prática discursiva em questão e também buscarei relacionar as distintas formações discursivas com a formação ideológica que rege essas relações.

Nesta pesquisa, também será dado destaque à historicidade, pois, na análise de discurso, a historicidade faz com que os sentidos sejam os mesmos e que também eles se transformem (ORLANDI, 2002, p. 80). Isso porque o sentido é uma relação determinada do sujeito inserido na história através da prática social. Sendo que esta se dá através da linguagem. Assim, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, pois ideologia e inconsciente estão materialmente ligados.

Dessa forma, remeto-me à Gregolin (2006, p. 30), que faz a seguinte afirmação:

Esse segundo movimento da análise pecheutiana centra-se no fato de que o discurso possui uma materialidade. Ele é, portanto, um acontecimento que possui uma forma material (no caso, lingüística). O movimento analítico mostra que essa materialidade e esse acontecimento são inseparáveis, isto é, não existe de um lado a linguagem e de outro o histórico; não existe o interior (linguageiro) e o exterior (histórico): ambos se fundem para produzir efeitos de sentido.

Sendo assim, observarei os efeitos de sentido produzidos no discurso de três professoras, a de LI e a de ELE de uma escola pública urbana e a professora de LI da escola pública rural, e também, dos alunos nas respostas dadas ao questionário que foi aplicado.

Optei por aplicar questionários em duas escolas, uma urbana e outra rural, a fim de entender melhor a realidade de ensino de LE dessas escolas públicas e estar em contato direto com professores de LE e alunos.

Os pressupostos apresentados acima farão parte desta pesquisa de abordagem crítica dos PCN+ e das OCNEM em relação à prática de ensino de professores de LE, em que também me incluo, e da aprendizagem de alunos das duas escolas públicas em que foram aplicados os questionários.

3.1 O porquê da escolha da análise dos documentos oficiais PCN+ e OCNEM, da aplicação dos questionários e das escolas

Na escola, durante o estudo dos textos oficiais, neste caso, os PCN+ e as OCNEM na área de LE, pude perceber que aquilo que é proposto pelos documentos oficiais distancia-se da prática de ensino-aprendizagem dessas línguas. Sendo assim, como justifiquei no início

deste trabalho, o que despertou meu interesse por esta pesquisa foi analisar esses documentos em relação à realidade do ensino-aprendizagem dessas línguas no contexto escolar. A escolha pelos PCN+ (2002) e pelas OCNEM (2006, 2008) na área de LE se justifica por tratar-se de documentos recentes.

Em primeiro momento, não pensei em levar a pesquisa a campo, mas compreender os PCN+ e as OCNEM em relação a minha prática como professora de LI. Mas, no decorrer deste trabalho, senti a necessidade de levá-la a campo para ganhar maior respaldo.

Como *lócus*, escolhi uma escola pública rural e outra urbana para aplicar o questionário, a fim de comparar o ensino de LE nestas duas instituições. A escolha de duas escolas, uma urbana e outra rural, foi por se tratarem de locais com características distintas. Optei por aplicar o questionário em uma turma do 3º Ano do Ensino Médio em cada escola, por estarem no último ano, com o objetivo de observar em que estágio de aprendizagem os alunos se encontravam e sob que condições.

3.2 Descrição do *lócus*

As escolas, rural e urbana, escolhidas serão descritas, em seguida, a partir das condições do seu funcionamento.

A **escola rural**, Escola Estadual Santa Rosa, situa-se na Rodovia MT 175 KM 50 na Comunidade Barreirão, no município de São José dos Quatro Marcos — MT. Esta escola atende o Ensino Fundamental, no período matutino e o Ensino Médio, no período vespertino, resultando num número total de 169 alunos. O Ensino Médio apresenta uma extensão na Comunidade Barra Clara, uma parceria com a Escola Municipal Boa Esperança. A Escola Estadual Santa Rosa não apresenta biblioteca, mas possui laboratório de informática com internet sem fio, em que o professor pode dar aula ligada à *Internet*, há também *data show*, sala de vídeo e DVD.

Atualmente essa instituição oferece como LE apenas a LI, sendo 01 hora/aula no Ensino Fundamental e 01 hora/aula no Ensino Médio. Para as aulas de LE, não há livros didáticos e o material é trazido pelo professor.

A **escola urbana**, Escola Estadual Deputado Bertoldo, situa-se na Rua Pernambuco, 962 — Centro, no município de São José dos Quatro Marcos — MT. A escola possui uma biblioteca, laboratório de informática, *Internet*, sala de vídeo e DVD e *data show*.

Esse estabelecimento trabalha com Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. O Ensino Fundamental atende a 7ª e a 8ª séries, no

período matutino e vespertino. A LE ofertada no Ensino Fundamental é a LI, com 2 horas/aulas e não há a oferta de ELE. O Ensino Médio funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno.

No período matutino e vespertino, a LI é obrigatória e o ELE é optativo, sendo que os alunos cumprem esta disciplina em outro horário. Os alunos que optarem por não fazer o ELE devem fazer um trabalho e entregar no final do bimestre.

No período noturno a LI e o ELE são obrigatórios. No período matutino e vespertino, tanto a LI quanto o ELE apresentam 1 hora/aula semanal, enquanto, no período noturno, a carga horária é reduzida de 1 hora para 45 minutos para cada aula. Então, neste período, a LI e o ELE apresentam uma aula de 45 minutos por semana.

Na escola pública urbana, há três turmas de 3º Ano do Ensino Médio no período matutino, duas turmas no período vespertino e duas turmas no período noturno. Para a análise, escolhi uma turma do 3º Ano do Ensino Médio do período noturno, pois como foi dito, neste período, são ofertadas tanto a LI quanto o ELE. O Ensino Médio Integrado está no período vespertino e apresenta 2 horas/aula de LI, com Inglês Instrumental para informática e 1 hora/aula de ELE, que é optativa, sendo ministrada em outro período.

Essa instituição apresenta aproximadamente 800 alunos, sendo que a quantidade de alunos por sala varia, chegando, em algumas salas, a atingir mais de 40 alunos.

3.3 As professoras e os alunos

Para melhor compreensão de nossos sujeitos de pesquisa, apresento algumas informações relativas à formação das professoras, tempo de trabalho, propostas de trabalho, etc. e, em relação aos alunos, a escola em que estudam, período e turma no quadro a seguir.

Quadro 2 Sujeitos da Pesquisa

<p>A professora de LI da escola pública rural</p>	<p>A professora da escola rural disse ser formada em Letras, habilitada em Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa. Ela ministra aulas de LI desde 2005. Disse ter feito curso em escolas de idiomas e que não há cursos de capacitação e formação continuada específicos nesta área em sua escola.</p> <p>A professora procura despertar o interesse dos alunos nas aulas de</p>
--	--

	<p>LI e criou, como projeto na escola, um blog para cada sala do Ensino Médio, em que uma turma pode se comunicar com a outra com pequenos textos, músicas, piadas, recadinhos, etc. pela <i>Internet</i>.</p>
<p>A professora de LI da escola pública urbana</p>	<p>Com relação à professora de LI da escola pública urbana, esta disse que ministra aulas desta disciplina há um ano, é formada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e que já fez curso em escola de idioma. Disse também que não há cursos de capacitação na escola em que trabalha.</p> <p>A professora apresentou três projetos que serão desenvolvidos em atividades com os alunos durante o ano letivo. Na 8ª série, haverá a produção de um livro com histórias incluindo estações do ano, meses, dias da semana, nomes de frutas, etc. Na 7ª série, os alunos montarão um bazar com vários produtos com instruções e nomes em LI. No Ensino Médio, haverá, no segundo semestre, o Projeto 1º Bertoldo Cover Night, em que os alunos escolherão um cantor de LI, farão uma pesquisa biográfica, escolherão uma música e farão a dublagem em uma noite aberta à comunidade escolar.</p>
<p>A professora de ELE da escola pública urbana</p>	<p>Quanto à professora de ELE, esta disse que ministra aulas desta disciplina há quatro anos na escola particular e, na escola estadual, há um ano e meio. Ela é formada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa e fez três anos de curso de Espanhol em uma escola de idiomas chamada Info-Express, que há um tempo se situava no município de São José dos Quatro Marcos – MT.</p> <p>A professora de ELE, assim como a professora de LI, disse não haver na escola em que trabalha cursos de capacitação profissional. A professora de espanhol disse que não há nenhum projeto neste momento. Em sala, ela trabalha com textos e diálogos que os alunos apresentam para a turma.</p>
<p>Alunos das escolas públicas urbana e rural</p>	<p>Os alunos do 3º Ano do ensino Médio da escola pública rural estudam no período vespertino. Por ser uma comunidade rural, alguns realizam trabalhos no campo juntamente com seus familiares e há um tempo maior para se dedicarem aos estudos. A sala de aula não ultrapassa o número de 20 alunos, o que contribui para a disciplina e o ensino. A</p>

	<p>carga horária para a LI é de uma hora/aula por semana.</p> <p>Já na escola pública urbana, os alunos do 3º Ano do Ensino Médio estudam no período noturno, pois trabalham durante o dia, o que torna o tempo reduzido para se dedicarem aos estudos. Geralmente, os alunos chegam cansados e não conseguem se concentrar nas aulas. Esta sala de aula apresenta mais de 30 alunos, o que torna difícil para o professor atender cada aluno. E as aulas neste período são de apenas 45 minutos, sendo que a disciplina de LI conta com apenas 1 aula, o que dificulta ainda mais o aprendizado desta língua.</p>
--	--

3.4 Procedimentos da análise

Na análise dos PCN+ (2002) e das OCNEM (2006, 2008) na área de LE, procurei apontar a distância destes com a prática de ensino-aprendizagem das LE. Além de fazer a análise de acordo com a minha prática de ensino como professora de LE, também enviei, como já foi dito, um questionário às professoras de LI e ELE da escola pública urbana e à professora de LI da escola pública rural, e outro para os alunos de uma turma do 3º Ano do Ensino Médio das escolas escolhidas.

A entrada em campo ocorreu de maneira muito satisfatória, fui bem acolhida pelo diretor, pela coordenadora e pela professora de LI da escola rural; pela diretora, pela a coordenadora e pela duas professoras de LI e de ELE da escola urbana. Optei por não observar ou interferir nas aulas, sendo assim, os questionários foram aplicados pelas professoras no horário de suas aulas. Informalmente, foi possível conversar com as professoras, falar a respeito do processo de ensino-aprendizagem de LE e trocar informações.

Os recortes dos documentos oficiais e as respostas das professoras e dos alunos aos questionários foram dispostos em forma de exemplos na análise (Exemplo 1, Exemplo 2...).

Foi aplicado um questionário para os professores e um para os alunos, pois as perguntas que foram elaboradas para esta pesquisa parecem ser suficientes para ajudar a esclarecer algumas dúvidas ou confirmar minhas hipóteses em relação à atual situação de ensino-aprendizagem de LE no contexto das escolas públicas¹.

A partir das respostas dadas ao questionário, tenho meu *corpus* bruto, ou seja, o material linguístico, que será convertido em objeto discursivo (ORLANDI, 2002). O objeto

¹ Os questionários estão em anexo.

discursivo desta análise será a compreensão dos PCN+ (2002) e das OCNEM (2006, 2008) em relação à prática de ensino-aprendizagem de LE nas escolas públicas. Com esta análise pretendo apresentar, mesmo que minimamente, sugestões para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem das LE presentes no contexto escolar.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, analiso os documentos oficiais PCN+ e OCNEM na área de LE relacionando-os com a prática de ensino dessas línguas na rede pública de ensino, tendo como fundamentação teórica os conceitos da AD francesa. Além disso, analiso as respostas das professoras e dos alunos ao questionário aplicado com o intuito de confirmar as hipóteses levantadas em relação à prática de ensino de LE.

4.1 Uma abordagem crítica dos PCN+ e das OCNEM na área de LE

Os documentos oficiais foram elaborados a partir de orientações formuladas pelo Ministério da Educação (MEC) juntamente com o apoio de profissionais de importantes instituições de Ensino Superior do Brasil. Em 1998, foram criados os PCN do Ensino Fundamental e, em 1999/2000, os PCN do Ensino Médio.

Em 2002, foram elaborados os PCN+, que são Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. E, nos anos de 2006 e 2008, foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM). Enquanto nos PCNEM (2000) e nos PCN+ (2002), há apenas orientações para a área de Língua Estrangeira Moderna, nas OCNEM (2006, 2008) na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, há orientações para os conhecimentos de Línguas Estrangeiras e Conhecimentos de Espanhol, devido à lei 11.161 sancionada pelo governo federal, que regulamenta a implantação do ELE nas escolas, que passa a ser obrigatória para o Ensino Médio tendo um prazo de cinco anos para adaptação.

Como já foi justificado anteriormente, escolhi os documentos PCN+ (2002) e as OCNEM (2006, 2008) na área de LE para serem analisados, pois são documentos mais recentes, tendo em vista que o foco desta pesquisa é como esses documentos propõem que seja o processo de ensino-aprendizagem de LE e como isso está divorciado da prática de ensino-aprendizagem dessas línguas nas escolas.

Começarei a análise pelos PCN+, que apresentam a área de Língua Estrangeira Moderna e, no decorrer do texto, expõem alguns conceitos como linguagem verbal, não-verbal, digital, gramática, etc. e relatam também a respeito de competências e habilidades a serem trabalhadas em LE, seleção de conteúdos, trabalho por projetos, situações-desafio, avaliação e formação do professor.

A respeito das LE e dos alunos que terminam o Ensino Médio, os PCN+ retratam que:

Exemplo 1:

[...] Não há hoje como conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações (BRASIL, 2002, p. 93).

Nota-se que os documentos valorizam o aprendizado de uma LE, com um discurso que parece ser um pouco excludente, como uma “produção dominante na formação social considerada” (PÊCHEUX 1975 apud BRANDÃO 1998, p. 37), pois de acordo com esses documentos, não teria como conceber alguém que ao terminar o Ensino Médio não se expressasse nessa língua. Mas essa situação não parece ocorrer na prática, pois os alunos, ao terminarem o Ensino Médio, não apresentam capacidades suficientes para utilizarem uma LE em situações de sua vida contemporânea.

Dessa forma, deve-se atentar que os PCN+ são produzidos por sujeitos sócio-historicamente determinados, pois segundo Gregolin (2006, p. 30), “além disso, aponta Pêcheux [1997], o discurso é sempre produzido por sujeitos sócio-historicamente determinados e, por isso, condicionados a regras (linguageiras e históricas) que regulam as práticas discursivas”. Esses sujeitos, ao produzir os PCN+, estão inscritos em uma formação discursiva que, no caso, em meio à globalização, valorizam o aprendizado de uma LE, e quem não participa desse processo é como se ficasse à margem desse contexto. Os alunos das classes mais favorecidas acabam recorrendo às escolas de idiomas tendo maior êxito em relação aos alunos que não possuem a mesma condição.

Em vista disso, é possível afirmar que o “dito” (ORLANDI, 2002), presente no discurso dos PCN+ ora citado, traz o “não-dito”, que está implícito, subentendido, ou seja, quando é exposto que não há como conceber alguém que ao terminar o Ensino Médio seja incapaz de fazer uso de uma LE em situações da vida contemporânea, subentende-se que ao término do Ensino Médio, o aluno deve apresentar as capacidades necessárias para se expressar em LE, e nós, professores, devemos levá-los a adquiri-las.

Nesse sentido, concordo com Cox e Assis-Peterson (2008, p. 35) que assinalam que “os documentos oficiais oferecem diretrizes curriculares, mas não fornecem suportes para a sua concretização”, pois ignoram as reais condições em que atua o professor. As autoras citam Bertoldo (2003), que expõe sobre essas condições:

(...) total desvalorização da profissão, ausência de tempo para estudar e de programas de formação continuada, baixo status da língua estrangeira na grade curricular, currículo de Letras conservadores, relação disfuncional entre teoria e prática, apartheid entre universidade e ensino básico e pesquisa e ensino. Os professores não participam da produção de conhecimento pelos pesquisadores e, se participam (Bertoldo, 2003, p. 136), continuam “tutorados” pelos lingüistas aplicados.

Os PCN+ reconhecem estas dificuldades e expõem que:

Exemplo 2:

As múltiplas interfaces da língua estrangeira com outras disciplinas do currículo e da vida cotidiana, a heterogeneidade das classes e o pequeno número de aulas semanais devem alertar o professor do ensino médio para a importância de:

- I – definir metas de aprendizado;
- II – estabelecer etapas seqüenciais de encadeamento dos módulos de aprendizado;
- III – definir critérios para a seleção de competências e conteúdos a serem privilegiados nos três anos do curso;
- IV – selecionar procedimentos que possibilitem a aquisição e a ativação de competências aliadas à aquisição dos conteúdos mínimos necessários;
- V – articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a mobilizar o conhecimento do aluno para o enfrentamento de situações-desafio da vida social, dentro e fora da escola (BRASIL, 2002, p. 93).

No quarto item², pode-se observar uma contradição, pois de acordo com os documentos oficiais, é importante “selecionar procedimentos que possibilitem a aquisição e a ativação de competências aliadas à aquisição dos conteúdos mínimos necessários” [grifo nosso]. Mas se nós, professores, trabalharmos apenas os “conteúdos mínimos necessários” não conseguiremos atingir um grau de proficiência esperada pela comunidade escolar, pois os próprios documentos reconhecem que “o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira envolve obrigatoriamente a percepção de que se trata da aquisição de um produto cultural complexo” (BRASIL, 2002, p. 93).

Os PCN+, como já foi dito anteriormente, apresentam apenas a área de Língua Estrangeira Moderna, em que a escolha da LE ficaria a cargo da instituição escolar. Mas

² Embora nos PCN+ estes itens estejam dispostos por marcadores, preferi numerá-los em algarismos romanos para ter melhor clareza.

pode-se dizer que esses documentos, apesar de citarem outras áreas, como o Espanhol e o Francês, possuem a maior parte de exemplos de situações de escrita e oralidade voltadas unicamente para a Língua Inglesa.

Observa-se também que o discurso dos PCN+ se apresenta inscrito em uma formação discursiva que valoriza o ensino da LI como LE em meio às tecnologias da informação:

Exemplo 3:

A aplicação de tecnologias da informação amplia as possibilidades de busca de informações em outro idioma. No caso do inglês, é importante também que conhecimentos de língua são instrumentos de acesso ao ciberespaço, uma vez que grande parte do vocabulário usual da informática emprega a língua inglesa, idioma que também predomina nos *sites* da internet (BRASIL, 2002, p. 100).

Esse discurso se inscreve também em uma outra formação discursiva ao se referir à hegemonia da LI, mencionando a conservação linguística e cultural como efeito e reação à mesma:

Exemplo 4:

A influência das tecnologias de informação e do desenvolvimento tecnológico, a hegemonia da língua inglesa, o papel da mídia são fatores que influem sobre a língua no mundo globalizado. Em oposição a isso, a conservação lingüística e cultural deve ser também observada quanto a grupos mais fechados e conservadores. Desse embate deve emergir a análise de gírias, empréstimos lingüísticos e variações dialetais, bem como da propriedade de seus usos (IDEM, p. 101).

As formações discursivas existem dentro de formações ideológicas, mas não necessariamente se complementam. Segundo Fernandes (2007, p. 51) “uma formação discursiva dada apresenta elementos vindos de outras formações discursivas que, por vezes, contradizem, refutam-na”. Não raro, entre as disciplinas escolares, existem acentuados distanciamentos também, o que justifica aparentes inconsistências no discurso dos PCN+.

Esse documento, no tema “Conhecimento: construção coletiva e dinâmica”, destaca a questão de o aluno integrar seu conhecimento de LE ao de outras disciplinas do currículo:

Exemplo 5:

Para a construção desse conceito concorre a percepção de que a língua constitui um fazer comunicativo em construção, dentro de um processo dinâmico e mutável. Ao mobilizarmos competências estratégicas, gramaticais, discursivas e sociolingüísticas do aluno permitimos que este integre seu conhecimento de língua estrangeira ao de outras disciplinas do currículo, especialmente por meio do fazer interdisciplinar e do trabalho por projetos. (BRASIL, 2002, p. 101)

Mas não é o que parece ocorrer na prática, pois nem sempre pude observar o trabalho interdisciplinar da LE com outras disciplinas. Com base nisso, autores de filiações teóricas diferentes da AD como Almeida Filho (2007, p. 41) defenderam, baseados em Widdowson, ideias como a que abaixo reproduzo:

Em resumo, o grande papel composto da língua estrangeira é basicamente educacional-cultural-comunicacional, de preparar o contato com propósitos da escola na formação do educando. Por isso mesmo se nos sugere o ensino da língua estrangeira também como veículo de partes dos conteúdos concretos das outras disciplinas do currículo. Nisso se garante sua integridade comunicativa e se intensifica aos olhos dos alunos, pais e autoridades que a língua estrangeira é formativa exatamente como o é o estudo da língua materna. O tempero dessa atuação comunicativa do professor é a sua postura crítica e consciente e a boa instrumentalização do seu próprio comando lingüístico na prática docente [grifos meus].

Esse pesquisador, apesar da sua filiação teórica diferente da AD, também ressalta a importância da LE interagir com outras disciplinas do currículo, o que a AD defende como meio de imprimir maior caráter enunciativo ao uso da LE nos estudantes. O autor expõe ainda a importância da LE, assim como da língua materna, no processo de formação do educando. Da mesma maneira, os PCN+, já com uma chancela mais moldada por teorias enunciativo-discursivas, afirmam que:

Exemplo 6:

A língua materna deve estar presente como suporte e referência no ensino e na aprendizagem de idiomas no ensino médio (BRASIL, 2002, p. 105).

Sendo assim, com base em autores como: Flores (2008), Serrani (2005), Almeida Filho (2007), afirmo que é importante que os alunos aprendam uma LE num processo de idas e vindas a partir de sua língua materna, o que contribuiria para o aprendizado de nossos alunos não só nas LE, mas também na língua materna, tendo em vista que há grande dificuldade dos educandos em ler, escrever e interpretar nessa língua³.

A respeito do processo de aprender LE a partir da língua materna, Flores (2008, p. 200) destaca a ferramenta contrastiva:

[...] A aproximação e reformulação didática do ensino de LNM [Línguas Não-Maternas] é planejamento em que se dá relevância à ferramenta contrastiva, às condições que propiciam a produção de sentidos na outra língua e ao componente ideológico da linguagem através das práticas sociais enquanto materialização cultural.

Flores (2008) ainda expõe a relevância das condições que propiciam a produção de sentidos, que, como se sabe, podem ser diferentes na LE e na língua materna. Isso porque Orlandi (2002, p. 43) o precedeu ao explicar que:

O discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma formação discursiva e não em outra para ter sentido e não outro. Por aí podemos perceber que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas derivam seus sentidos das formações discursivas em que elas se inscrevem.

É importante que professores, no caso, de LE, estejam atentos aos sentidos que as palavras possam adquirir dependendo da formação discursiva em que elas estão inscritas e chamem a atenção dos alunos para o fato de que certas maneiras de enunciar em determinados contextos podem adquirir outros sentidos, não esperados por eles.

Retomando Flores (2008), destaco a relevância do componente ideológico da linguagem, tendo em vista que a cultura, enquanto prática comportamental, é um meio enriquecedor para acentuar as diferenças nas duas línguas. Dessa forma, o aluno poderá fazer conscientemente o que se processa de modo constante no nível inconsciente: contrastar sua cultura com a do outro e apontar diferenças e semelhanças como parte do processo de

³ No questionário que foi aplicado aos alunos do 3º ano do Ensino Médio, pode-se observar algumas dificuldades na escrita, em Língua Portuguesa.

crescimento cognitivo que a escola propicia como *lócus* de aceleração de processos identificatórios.

Conforme Coracini (2003, p. 15), não se deveria falar de identidade porque o termo remete ao uno, mas de identificações:

[...] é apenas momentaneamente que podemos flagrar pontos no discurso que remetem a identificações inconscientes, introjetadas sempre a partir do outro, mas que, por estarem já lá, provocam reações, atitudes de recusa ou de aproximação [...].

Endossando Flores (2010), tem-se que “[...] a relativização que a língua estrangeira instaura tem reflexos identitários significativos. Seus efeitos reforçam o conhecimento do próprio que, neste caso, é a LM [Língua Materna]”.

Os PCN+ (2002, p. 100) expõem que:

Exemplo 7:

Sendo a língua um bem cultural e patrimônio coletivo, no estudo de idioma estrangeiro é fundamental a abordagem de aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra. No caso do Inglês, por exemplo, pode-se analisar a influência da cultura norte-americana e da própria língua inglesa sobre outras culturas e idiomas. A ampliação de horizontes culturais passa pela ampliação do universo lingüístico.

Segundo Serrani (2005, p. 15), uma autora que se debruçou por anos a explicar a relação entre identificação, ensino de LE, os aspectos constitutivos e as condições reais para o mesmo,

o componente sociocultural é sempre posto em relevo na teoria, mas não é raro que tenha um papel secundário em práticas do ensino de língua. As causas disso costumam ser atribuídas a obstáculos na concepção e na implementação desse componente. Na fase de concebê-lo, a amplitude do conceito de cultura pode representar um empecilho. Na prática, a “falta de tempo” para concluir programas ou a formação inadequada de professores são geralmente apresentadas como dificuldades concretas para o desenvolvimento de um espaço maior do domínio sócio-cultural na área de língua (s).

Esses obstáculos, conforme foi dito pela autora, estão presentes na prática de ensino de línguas. Alguns professores, devido ao tempo reduzido, parecem ficar presos unicamente à gramática, visando apenas aspectos formais da língua e deixam passar questões sócio-históricas, culturais e ideológicas no processo de ensino-aprendizagem de LE, cingidos à tradição formalista da escola e afetados pela didática prevalecente do ensino da língua materna.

A situação referida é reversível, daí, então, a importância de cursos de capacitação e formação continuada específicos em LE para os profissionais da área. Os PCN+ reconhecem essa necessidade:

Exemplo 8:

A profissionalização do ofício de professor, bem como sua formação contínua requerem parceiros: as universidades, os sindicatos, as instituições educacionais onde os professores trabalham, as empresas, a esfera governamental, além dos centros independentes de formação e as associações profissionais de docentes (BRASIL, 2002, p. 134).

Compreende-se que a escola necessita de uma ajuda que vai além de seu contexto interno. É preciso que haja maiores investimentos em materiais e se ressalte a importância da LE, fazendo com que esta língua ganhe o mesmo peso de disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo, pois é difícil despertar maior interesse nos educandos, com baixa participação da escola nesse empenho (FLORES, 2008), (COX E ASSIS-PETERSON, 2008).

Direcionarei agora a análise para as OCNEM, que são sugestões elaboradas a partir de discussões com as equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica. Tal documento tem como objetivo proporcionar reflexões por parte dos professores contribuindo para sua prática docente.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), na área de LE, ressaltam a importância dessas línguas no currículo e reafirmam a noção de cidadania. Os documentos discutem também o problema da exclusão no ensino em relação às LE e a inclusão a partir do conhecimento dessas línguas. São apresentadas ainda teorias sobre a linguagem e acerca das novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) com sugestões sobre a prática do ensino de LE por meio dessas.

As OCNEM, como foi dito anteriormente, apresentam a área de Conhecimentos de Línguas Estrangeiras e Conhecimentos de Espanhol. Na área de LE, a maior parte dos exemplos, assim como nos PCN+, se dá em LI. Os documentos explicam que se referem à LE em quase todo o documento, com exceção aos levantamentos que foram realizados especificamente em LI, e entendem que as teorias apresentadas se aplicam ao ensino de outras LE, além da LI, e para isso são necessárias adaptações. O discurso das OCNEM se inscreve na mesma formação discursiva dos PCN+, em que são feitas referências em LI em quase todo o documento. Observa-se que há uma repetição, em que:

A formação discursiva, sendo determinada pelo interdiscurso, pode se inscrever: — na ordem de uma memória plena que funcionaria como possibilidade de preenchimento de uma superfície discursiva com elementos retomados do passado e reatualizados, criando um efeito de consistência no interior de uma rede de formulações: a estratégia usada aqui seria a da repetição (BRANDÃO, 1998, p. 81).

Os textos oficiais retomam a importância da LE e, mesmo tratando a respeito da hegemonia da LI, acabam trazendo a maior parte de exemplos em LI, não podendo se furtar ao discurso de valorização dessa língua.

Os documentos expõem que não pretendem trazer soluções definitivas para os problemas do ensino de LE, mas apresentar reflexões para que se possa lidar com os conflitos. Com relação ao conflito gerado pela ideia de que não se aprende LE na escola, as OCNEM procuram esclarecer que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. A intenção é que a escola não se concentre apenas no ensino linguístico ou instrumental da LE, mas trabalhe também os valores sociais, culturais, políticos e ideológicos que contribuem para os aprendizes na formação destes.

As OCNEM apresentam uma proposta de inclusão digital e que para isso é necessário realizar uma crítica sobre os efeitos da globalização, pois o raciocínio globalizante poderá conduzir a crença de que os conhecimentos de informática e LI bastam para a integração social, seja no sucesso profissional ou melhoria da vida material. Segundo os documentos oficiais, a questão da inclusão deve ser estudada de maneira ampla, que busque a “consciência crítica da heterogeneidade e da diversidade sociocultural e linguística” (OCNEM, 2008, p. 96).

Infelizmente, muitas escolas ainda não possuem laboratório de informática e outras contam com laboratórios e profissionais despreparados para atender aos alunos. E como foi dito pelas OCNEM (2008) anteriormente, não basta que o aluno saiba LI e informática, é

necessário que ele possa interagir, ser crítico e conhecer a diversidade sociocultural e linguística.

As OCNEM reconhecem que o acesso ao computador ainda encontra-se restrito:

Exemplo 9:

É importante observar que não se trata apenas de acrescentar mais termos técnicos ao vocabulário profissional da área, nem se trata de simplesmente promover a comunicação mediada por computador quando o acesso a essa tecnologia ainda está restrito em nossas escolas. Trata-se, isso sim, de promover uma reflexão crítica sobre os conceitos de linguagem e de ensino já arraigados, em face da premente necessidade de pensar e agir perante a exclusão sociocultural e linguística (BRASIL, 2008, p. 106, 107).

De acordo com os documentos, abrir a sala de aula para as heterogeneidades da linguagem, da cultura, de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade de prática, pode significar transformar o caráter excludente da escola. Mas sabe-se que na prática não é tão simples assim, pois diante das dificuldades encontradas no contexto de nossas escolas, os alunos se sentem à margem desse processo de ensino-aprendizagem de línguas, o que gera um sentimento de exclusão.

Brandão (1998, p. 36) baseada em Pêcheux (1969) expõe que na instituição escolar há o “lugar” do diretor, do professor, e do aluno. Isso porque as “formações imaginárias” “designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”. Isso mostra o porquê de muitos alunos se sentirem excluídos, pois diante das dificuldades encontradas no contexto escolar, os alunos parecem ser induzidos a inferir o lugar que lhe é atribuído.

Diante do que foi exposto, tanto as propostas dos PCN+ quanto das OCNEM estão distantes da situação real. Outro aspecto a ser ressaltado é que os vestibulares não exigem a oralidade, o que acentua ainda mais o ensino da LE nas escolas regulares apenas no nível da tradução e da escrita, diferentemente do que ocorre nas escolas de idiomas, em que há um propósito específico para aprender uma LE em função enunciativa e principalmente de modo oral. Conforme as OCNEM (2008), as LE, nas escolas públicas, têm como objetivo possibilitar aos alunos a construção da cidadania, em que é necessário observar as condições humanas e pedagógicas reais, ao contrário dos cursos de idiomas, que obedecem a condições diferentes e emergenciais. Vale ressaltar que tanto os alunos que frequentam as escolas

públicas quanto as particulares como também os cursos de idiomas apresentam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, pois são necessários muitos anos de estudo, muita dedicação e treinamento para chegar a um nível razoável de proficiência.

Tendo conhecimento da relevância da oralidade nas aulas de LE, as OCNEM trazem o tema: “Comunicação oral como letramento”, em que os alunos poderiam utilizar esta habilidade para oportunidades de trabalho que se abrem ao terminarem o Ensino Médio. Mas na prática não é o que ocorre. Os alunos apresentam dificuldades para produzir pequenos diálogos em sala, o que está muito distante do que almejam as OCNEM:

Exemplo 10:

Sabe-se, ainda, que em oportunidades de trabalho que se abrem para os concludentes do ensino médio (com turismo, em algumas regiões brasileiras; como recepcionista, por exemplo), o conhecimento básico de comunicação oral em Línguas Estrangeiras consta entre os requisitos para a seleção ao trabalho (BRASIL, 2008, p. 119).

Mas, conforme argumenta Flores (2010)⁴: “ela [a escola] trabalha a partir de e com a formalização, mais precisamente a formalização através da palavra escrita.”

De acordo com as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2010), isso se deve ao fato de que o início da instituição escolar moderna esteve marcado ora pela tradição jesuítica, ora pela protestante de ensinar. Nelas, a memorização, o formalismo e uma concepção gramaticalista de ensinar estavam na base de sua didática. Vale ressaltar que essas características ainda estão presentes na atualidade.

Segundo esses documentos, o foco, nas escolas e na sociedade neste período histórico, era o uso da linguagem escrita, modalidade que a escola utiliza por meio de decodificação de textos para reproduzi-los, o que contrasta com os discursos reais produzidos pelos alunos.

Assim, o objetivo era aprender regras e explicar a linguagem do ponto de vista formal. Relações de poder estavam presentes, e as línguas tanto materna quanto estrangeira serviam para propósitos instrumentais que reproduziam ideias e interesses das elites letradas no comando da sociedade.

⁴ No prelo.

A partir da aceleração das relações econômicas e da maior interação social devido à facilidade de contato populacional, cultural, comercial e político, a instrumentalização das línguas não era mais conveniente, pois era necessário haver interação entre as pessoas, para que pudessem compreender e serem compreendidas (FLORES, 2010).

As LE permitem esta interação. A LI, por exemplo, conforme o sociólogo Ortiz (2006) de “global” passa agora a ser “mundial”, pois falantes de diferentes línguas maternas o utilizam nas interações cotidianas seja face a face ou virtualmente:

Neste sentido, o inglês transforma-se em expressão da mundialidade, sua origem, americana ou britânica, torna-se secundária. Já não são mais as raízes de sua territorialidade anterior que contam, mas sua existência, enquanto idioma desterritorializado, apropriado, ressemantizado, nos diversos contextos de sua utilização (Ortiz, 2006, p. 79).

Conforme as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2010), com a LI como língua mundial pode-se remeter ao fato de que não há falante ideal, e assim levar aos alunos o conhecimento da diversidade das práticas discursivas para que possa haver interação com as outras pessoas.

Com relação ao ELE, como já foi dito no decorrer desta pesquisa, após o tratado do Mercosul, foi implantado nos currículos do Ensino Médio e nos Centros de Língua Estrangeira, sendo facultativa a inclusão nos currículos do Ensino Fundamental II. Esta LE permite também a interação, pois com a globalização e conseqüentemente com as relações comerciais, políticas e culturais entre alguns países deste continente, a língua espanhola, língua portuguesa e o guarani tornaram-se línguas oficiais desse enorme território que busca o livre comércio. Sendo assim, ressalta-se o aprendizado desta língua no contexto escolar, para que os alunos possam, seja a nível pessoal ou profissional, se relacionar com outras pessoas (IDEM, 2010).

Nesse sentido, as LE permitem que haja esta interação neste mundo em que não há mais barreiras e que relações internacionais se tornaram tão estreitas com o avanço tecnológico. No Estado de Mato Grosso, por exemplo, conta-se com relações econômicas através do desenvolvimento da agroindústria, o que propicia contato com outros países. (IDEM, 2010). Eis a importância de nossos alunos buscarem aprender e interagir em LE.

Com relação aos documentos oficiais, nos Conhecimentos de Espanhol, estes ressaltam a importância do ELE e reconhecem que “estamos diante de um gesto político claro

e, sobretudo, de um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo (...)” (BRASIL, 2008, p. 128). Expõem também que não pretendem apresentar uma proposta fechada, mas proporcionar reflexões de caráter teórico-prático a fim de buscar compreender os conflitos relacionados à educação, ao ato de ensinar, à cultura, ao aprendizado de LE para poder lidar com eles.

As OCNEM reconhecem que não basta só aprender uma LE no contexto escolar, mas que haja a continuidade desse estudo posteriormente, pois o que se espera é que o aluno “esteja aprendendo também que a sua formação não se esgota nesse curso, devendo investir nela ao longo da vida.” (IDEM, p. 137). Mas não são todos os alunos que possuem condição financeira para este propósito.

Diante do que foi exposto, observa-se que os documentos avançaram com as pesquisas realizadas, trazendo novos conceitos e propostas, que são muito importantes para os estudos realizados no contexto escolar, mas, infelizmente, a escola não acompanhou este processo. De acordo com Flores (2010):

[...] os objetivos que se impõem contemporaneamente ao ensino de língua estrangeira são diferentes dos tradicionais. Isto, porque a dinâmica social é outra e as possibilidades e necessidades de interação direta ou mediada pelas novas tecnologias — a informática e a telefonia móvel — são exponencialmente maiores. Defendemos, por isso, que a escola, precisa levar isto em consideração fazendo as adequações necessárias.

Dessa forma, ao fazer a análise dos documentos oficiais, procuro sinalizar a distância que estes possuem em relação à realidade de ensino das LE. Nossas escolas parecem apresentar objetivos tradicionais para o ensino de LE, o que está muito distante também da realidade de nossos alunos que vivem em meio às novas tecnologias. Ao chegar à escola, o aluno já traz uma enorme bagagem de informações, que a escola não consegue acompanhar, eis então o motivo pelo qual desperta desinteresse do aluno.

Sendo assim, uma das propostas, dentre as quais apresentarei no final desta pesquisa, é que os professores procurem adequar sua prática de ensino às condições existentes, assumindo uma posição crítica e cidadã para também formar alunos críticos e cidadãos.

4.2 Análise do questionário aplicado aos professores de uma escola rural e outra urbana

Como já foi justificado anteriormente, não pretendia levar esta pesquisa a campo, mas apenas fazer uma análise crítica dos PCN+ e das OCNEM na área de LE em relação a minha própria prática de ensino como professora de LI. Mas senti a necessidade de pesquisar também a opinião de outros professores de LE e dos alunos, que estão terminando o Ensino Médio, pois “ouvir as vozes dos outros nos ajuda a achar as nossas próprias vozes” (ASSIS-PETERSON E DIAS, 2006, p. 111).

Sendo assim, o interesse da pesquisa com professores e alunos partiu do fato de que ao ouvir as vozes de outras pessoas poderei comparar com a minha própria prática de ensino, e, assim, confirmar ou não os pressupostos levantados em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LE. Esses pressupostos se referem às dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem de LE nas escolas públicas e enfrentadas por professores e alunos.

Dos questionários respondidos⁵, há uma professora de LI pertencente à escola da zona rural. Nesta escola, não é ofertada a disciplina de ELE. Na escola da zona urbana, duas professoras responderam ao questionário, uma de LI e outra de ELE.

4.2.1 Análise do questionário da professora de LI da escola pública rural

Quando indagada a respeito de como avalia as condições em que realiza sua prática em sala de aula, a professora da escola pública rural respondeu que:

Exemplo 11:

Minhas práticas pedagógicas são difíceis pois além do limitado conhecimento do profissional, falta material didático para os alunos e professores.

É interessante dizer que a professora se coloca em terceira pessoa: “limitado conhecimento do profissional”, ao invés “de meu conhecimento limitado”, nesse caso, é como se ela, mesmo que, implicitamente, incluísse outros profissionais da área que também têm conhecimento limitado, segundo Orlandi (2002, p. 82) “o posto (o dito) traz consigo necessariamente esse pressuposto (não dito mas presente)”.

⁵ O questionário aplicado às professoras e aos alunos das duas escolas foi respondido no dia 18/06/2010.

Outro fator a ser observado é que no município de São José dos Quatro Marcos, onde estão situadas as escolas, os professores e alunos pesquisados, há carência de professores de LE com capacitação e que possuem habilidades para a comunicação nestas línguas. Então, a fala da professora é apenas um discurso que se repete, em que estão presentes outras vozes, de outras pessoas, pois sempre ouvimos nas escolas que é muito difícil encontrar um profissional capacitado de LE para ser contratado. Segundo Fernandes (2007, p. 36) “ao considerarmos um sujeito discursivo, acerca de um mesmo tema, encontramos em sua voz diferentes vozes, oriundas de diferentes discursos. A presença dessas diferentes vozes integrantes da voz de um sujeito, na Análise do Discurso, denomina-se polifonia”.

A respeito dos alunos, se estes estão ou não capacitados para se expressar em LE após terminar o Ensino Médio, a professora considera que não, pois segundo ela:

Exemplo 12:

Do pequeno percentual de alunos que se expressam na LE, são estudantes que paralelos a grade curricular fazem cursos em escolas de idiomas.

A partir da palavra “pequeno”, citada pela professora, observa-se que são poucos os alunos que procuram um curso de idiomas, o que se justifica pelo fato de que nem todos possuem poder aquisitivo para isso. O fato de que se aprende uma LE apenas em cursos de idiomas, como está presente na fala da professora, apresenta-se como um sentido que já foi “dito por alguém, em algum lugar, em outros momentos...” (ORLANDI, 2002, p. 31)

Quanto às propostas que possam melhorar o processo de ensino-aprendizagem de LE nas escolas públicas, a professora disse:

Exemplo 13:

- 1º Aos professores deveria ser oferecidos cursos de capacitação
- A leitura, a comunicação oral e produção deveria ser realmente considerado e implantado nas instituições de nível superior
- Material didático disponível e adequado tanto para os alunos quanto para os professores.

Das propostas apresentadas pela professora, a que mais me chamou a atenção foi a segunda, em que se destaca a palavra “realmente”. Ou seja, com essa fala, a professora dá a

entender que não estão sendo consideradas a leitura, a comunicação oral e a produção nas aulas de LE.

Na terceira proposta, destaco as palavras, “disponível” e “adequado”, que a professora usa para se referir ao material didático. O sentido implícito que a palavra “disponível” pode trazer é que, muitas vezes, há materiais didáticos nas escolas, mas que não são de fácil acesso para serem utilizados. Já com a palavra “adequado”, observa-se a questão dos livros didáticos que, em boa medida, estão distantes da realidade das escolas. É através do contexto sócio-histórico e ideológico dentro do qual estas palavras são enunciadas que as fazem ganhar sentido. Segundo Pêcheux (1975, p.144) apud Brandão (1998, p. 62):

O sentido de uma palavra, expressão, proposição não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

Pode-se notar que questões históricas e ideológicas estão implícitas no discurso da professora. E os sentidos também se encontram implícitos nas suas palavras:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever (ORLANDI, 2002, p. 47).

4.2.2 Análise do questionário da professora de LI da escola pública urbana

Com relação à professora de LI da escola pública urbana, a respeito das condições em que avalia sua prática em sala de aula, ela faz a seguinte afirmação:

Exemplo 14:

Deficientes, em função do tempo (1 aula de 45 minutos por semana).

Nota-se que a professora revela apenas um fator, que seria o tempo, para que a prática de ensino se tornasse “deficiente”. Ela citou este tempo de 45 minutos, pois a turma que respondeu a este questionário pertence ao período noturno, sendo que este período apresenta 4 aulas de 45 minutos, diferente dos períodos matutino e vespertino que apresentam 4 aulas com 1 hora de duração.

A professora respondeu que não considera os estudantes capacitados para se expressar em LE e, por fim, apresentou duas propostas:

Exemplo 15:

1ª - horas/ aulas que devem ser +
2ª - Língua Inglesa extra-horário com n°. de alunos de no máximo
15.

As propostas apresentadas pela professora remetem-se ao contexto de uma escola de idiomas, pois esta realidade encontra-se muito distante das escolas públicas, principalmente pelo fato de que as salas de aula nas escolas estaduais são sempre muito lotadas, muitas vezes, ultrapassando 30 alunos por sala. Mais uma vez o que está “dito” traz o “não-dito” (ORLANDI, 2002), pois é como se nas palavras da professora, implicitamente, estivesse marcado que não se aprende LE na escola pública, mas nos cursos de idiomas, que possuem a descrição apresentada por ela nas duas propostas. Esse silêncio seria também o não-dito na análise do discurso. “As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras” (ORLANDI, 2002, p. 83).

4.2.3 Análise do questionário da professora de ELE da escola pública urbana

Ao responder a respeito de como avalia suas práticas em sala de aula, a professora de ELE da escola pública urbana disse que:

Exemplo 16:

Boas, porque utilizo o método a que eu tenho acesso, música, interpretação de texto e leitura.

É interessante dizer que essa professora apresenta um discurso otimista, pois o “método” que os professores têm acesso nem sempre facilita sua prática em sala de aula ou traz o resultado esperado.

Ao ser indagada, se considera os estudantes capacitados para se expressarem em LE no final do Ensino Médio, a professora respondeu:

Exemplo 17:

Um pouco, porque o que é passado para eles é só uma noção, depende do aluno que se interessar pelo idioma.

O sentido implícito nesta resposta é que não se aprende as habilidades de leitura, escrita e oralidade necessárias para interagir em uma LE na escola pública, e, se o aluno “se interessar pelo idioma”, ele poderá procurar outros meios, no caso, as escolas de idiomas, o que também está implícito na fala da professora.

As propostas apresentadas por essa professora foram as seguintes:

Exemplo 18:

- maior carga horária, uma aula é muito pouco para o ensino de LE.
- laboratório de línguas.

Quando a professora de ELE fala em “laboratório de línguas”, ela faz lembrar os cursos de idiomas, que também ficaram implícitos no discurso da professora anterior.

4.2.4 Dividindo experiências

As professoras, de LI e de ELE, da escola pública urbana, expõem também o fator tempo como um dos empecilhos que não contribuem para o processo de ensino-aprendizagem de LE. Mas, mesmo diante das dificuldades encontradas no contexto escolar, as professoras,

tanto da escola pública rural quanto da escola pública urbana, criam estratégias para driblar essas dificuldades.

Como professora de LI, também enfrento as mesmas dificuldades relatadas pelas professoras e dividimos nossas angústias. Em uma conversa informal, perguntei a elas sobre seus trabalhos e elas me relataram projetos interessantes que estão realizando ou que ainda realizarão. Como já foi falado na metodologia desta pesquisa, o “blog” da professora de LI da escola rural é um trabalho muito interativo, pois os alunos do Ensino Médio podem produzir enunciados apresentando pequenos textos, recados, músicas, piadas, etc., o que chama bastante a atenção dos jovens.

Já a professora de LI da escola urbana montará um bazar com produtos em LI com os alunos da 7ª série produzirá livros com os alunos da 8ª série, e os alunos do Ensino Médio farão uma pesquisa biográfica de um cantor de LI e escolherão uma música deste cantor para fazerem a dublagem, que acontecerá em uma noite aberta à comunidade escolar. Esse projeto foi denominado “1º Bertoldo Cover Night”⁶.

Com relação à professora de ELE, ela disse que não tem nenhum projeto em mente ainda, mas disse que na sala de aula procura ser bem dinâmica e trabalha com textos, músicas e diálogos.

Constatei que os PCN+ e as OCNEM parecem não satisfazer as expectativas dos docentes em relação à prática de ensino destas línguas no contexto escolar. Essas expectativas estão baseadas nas condições sociais e materiais próprias do momento a partir das quais sobressai o divórcio entre o que se descreve implícita ou explicitamente nos documentos oficiais e o que realmente existe. É por isso que pretendo apresentar propostas que tornem possível adequar o trabalho docente às condições existentes, para assim, embora aquém das expectativas, os resultados do desempenho didático se deva cada vez mais a uma atitude crítica e cidadã da parte dos agentes pedagógicos na prática de ensino de LE, como, aliás, já começou a se tornar evidente.

4.3 Análise dos questionários aplicados aos alunos das escolas públicas: urbana e rural

As respostas dos alunos ao questionário aplicado são muito importantes para esta pesquisa, pois os discentes exercem um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. A partir de suas respostas, poderei constatar ou não minhas

⁶ A escola recebeu o nome do Deputado Bertoldo Freire, por isso, o nome no projeto.

hipóteses: de que, nas escolas públicas, ao terminar o Ensino Médio, o aluno não apresenta capacidade enunciativa-discursiva em LE, o que contrapõe o que os textos legais, no caso os PCN+ e as OCNEM defendem.

Os alunos são sujeitos historicamente determinados e a partir de seus enunciados pode-se perceber o lugar que ocupam na sociedade. Com a ideologia, numa noção mais ampla, como “uma visão de mundo” (RODRIGUES, 2005), poderei observar como é a visão de mundo de nossos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de uma LE. A AD considera a ideologia e a história, ou seja, as condições de produção em que foram produzidos estes enunciados:

A visão do sujeito como essencialmente histórico, marcado espacial e temporalmente, ajuda-nos a analisar muitas falas dos alunos de uma língua estrangeira, através de suas falas podemos encontrar elementos que marcam seu lugar. A história articula-se com a ideologia. A ideologia numa noção mais ampla pode ser definida como uma visão de mundo, valores de uma determinada comunidade social. (IDEM, p. 75).

Na análise das respostas dos alunos ao questionário aplicado, encontra-se o posicionamento deles em relação às LE.

Começarei a análise das respostas apresentadas pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio pertencentes à escola rural, que disseram que não puderam escolher qual LE gostariam de estudar, tendo em vista que esta escola oferece apenas a LI.

Quando indagados se conseguem expressar ideias em LE que consideram necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas, todos os alunos responderam que não e apenas um aluno justificou sua resposta.

Exemplo 19:

Não, pois apesar de prestar bastante atenção não dá para aprender uma língua tão complicada no pouco tempo de aula que temos.

A respeito de uma LE, especialmente a LI, os alunos sentem grande estranhamento em relação à língua materna, chegando até a uma certa repulsa da LE. Isso está posto na fala do aluno em que diz ser difícil aprender uma “língua tão complicada” com o pouco tempo de aula. É por isso que muitos alunos acabam se identificando mais com o ELE e escolhem esta língua para o vestibular, tendo a ilusão de que o ELE seria uma língua mais “fácil” de se

aprender. O próprio nome: Língua Estrangeira, em si, soa como algo estranho a partir da língua materna dos alunos. A esse respeito Serrani-Infante (2006, p. 257) relata que:

A complexidade decorre, em parte, do caráter predominantemente contraditório do processo: de um lado, é uma experiência mobilizadora em direção ao novo mas, pelo mesmo movimento, ao serem solicitadas as bases mesmas da estruturação subjetiva e com isso a língua materna, a experiência mobilizadora mais determinante é a que afeta substancialmente as discursividades fundadoras, constitutivas do sujeito. As posições subjetivas nunca serão as mesmas depois do processo de inscrição em discursividades de segunda(s) língua(s). Obviamente, essas posições variam de acordo com processos identificatórios particulares, e é praticamente impossível fazer um inventário exaustivo dos mesmos. Mas, é possível pesquisar mais profundamente os fatores não cognitivos que incidem no processo de aquisição de segunda língua, considerando as identificações em jogo e procurando, assim, abordar o processo sem desprovê-lo da complexidade que lhe é própria. Um fator básico que está presente, independentemente das características particulares de cada experiência de encontro com uma segunda língua, é o de se estar ou não pronto para a experiência do próprio estranhamento.

Segundo Christine Revuz (2006, p. 217),

toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”. Isto confirma o discurso do aluno citado acima, em que a língua estrangeira é uma “língua tão complicada.

Quando perguntei qual é a maior dificuldade que encontram com a LE presente na escola, no caso a LI, os alunos relataram dificuldades de escrita, leitura e comunicação. A respeito dessas dificuldades, destaco uma resposta:

Exemplo 20:

Tanto na escrita quanto na leitura, pois, as “escolas públicas” estão despreparadas para essa área.

Este aluno expõe sua dificuldade, mas, ao mesmo tempo, não atribui a si essa culpa, pois na realidade, segundo ele, são as escolas públicas que estão despreparadas.

É interessante observar que esse aluno coloca “escolas públicas” entre aspas, o que vem destacar que o problema se concentra nestas instituições. Talvez fosse o caso de ele

pensar que nas escolas particulares e nos cursos de idiomas fosse mais propício de aprender uma LE, o que está implícito em seu discurso. Esse aluno, sujeito do processo discursivo, apresenta em seu discurso outros discursos construídos sócio-historicamente, que reproduzem a dificuldade do ensino de LE nas escolas públicas e, assim, notamos que a voz do “outro” está presente. Nesse caminho Fernandes (2007, p. 43) expõe que:

Por conseguinte, o sujeito não é dado *a priori*, resulta de uma estrutura complexa, tem existência no espaço discursivo, é descentrado, constitui-se entre o “eu” e o “outro”. Nesse contexto epistemológico, os sujeitos resultam de uma ligação da ideologia, inscrita histórico-socialmente, com o inconsciente, que dá vazão à manifestação do desejo.

A respeito da importância de se estudar uma LE, os alunos reproduzem um discurso que circula na atualidade em meio à globalização, um discurso de que é importante aprender uma LE para se comunicar com outras pessoas. Outros alunos destacaram a importância de estudar uma LE para o sucesso profissional e também para conhecer outras culturas. Dentre as respostas para a pergunta: “Você acha importante estudar esta LE? Por quê?”, vale destacar as seguintes:

Exemplo 21:

R. 1- Sim, eu acho muito importante porque vivemos em um mundo de várias línguas e mais cedo ou mais tarde teremos que nos comunicar em outras línguas.

R. 2- Sim. Porque sabendo LE temos facilidade na comunicação com outras pessoas.

R. 3- Sim, porque facilitaria nossa convivência com outras pessoas.

R. 4- Sim, porque é melhor que as pessoas tem um estudo melhor para profissionalmente no trabalho.

R. 5- Sim. Para que possamos conversar com pessoas de outro país, ou até mesmo com gringos que vem em nosso país.

R. 6- Sim. Porque com outras línguas você tem uma “capacidade” a mais para conseguir serviço em aeroportos e outros.

R. 7- Sim, porque [serve] para conhecer novas culturas diferentes uma da outra.

Nas respostas dos alunos, pode-se observar discursos que as configuram. Os alunos reproduzem discursos produzidos sócio-historicamente. Ou seja, é comum, em meio à

globalização e aos avanços tecnológicos em que vivemos que os alunos ouçam a respeito da importância de aprender uma LE e acabem por reproduzir este discurso.

Sendo assim, retomo Gregolin (2006, p. 30) que se baseia em Pêcheux (1997) para apontar que “o discurso é produzido por sujeitos sócio-historicamente determinados e, por isso, condicionados a regras (linguageiras e históricas) que regulam as práticas discursivas”.

Os alunos da escola urbana que responderam ao questionário pertencem a um 3º ano do Ensino Médio do período noturno. Neste período, o ELE e a LI são consideradas obrigatórias. Dessa forma, os alunos disseram que não puderam escolher qual LE gostariam de estudar. Assim como os alunos da escola rural, a maioria dos alunos da escola urbana respondeu que não consegue expressar em LE ideias que consideram necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas. Enquanto que poucos alunos disseram que conseguem se expressar mais ou menos utilizando a escrita ou a oralidade.

Foram selecionadas algumas respostas dos alunos diante das dificuldades apresentadas em relação à LE. As respostas para a questão: “Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?” foram as seguintes:

Exemplo 22:

- R.1. A tradução.
- R. 2. Escrever sem ta olhando, e ouvir e traduzir.
- R. 3. Tudo na língua: o modo de falar o jeito de escrever.
- R. 4. Entender os outros “Palavras”.
- R. 5. Ler e ouvir.
- R. 6. Em tudo, mas minha maior dificuldade é nos verbos.
- R. 7. Falando.
- R. 8. É aprender a concordância dos verbos.
- R. 9. A comunicação oral.
- R. 10. A escrita e a pronúncia.
- R. 11. Formular uma conversa longa.
- R. 12. Acho que todos aprendem um pouco o problema é pouco tempo 45 min por semana.
- R. 13. Tudo, não entendo nada.
- R. 14. Ler e responder.
- R. 15. Não consigo interpretar.

Pode-se notar que as dificuldades dos alunos da escola urbana são as mesmas dos alunos da escola rural, a única diferença é que na escola urbana a sala é composta por um número maior de alunos em relação à outra escola.

A partir das respostas acima, novamente, percebe-se que o estrangeiro provoca estranhamento e as condições oferecidas pela escola parecem não favorecer o aprendizado de uma LE.

Como todo discurso, os dos alunos estão inscritos em uma formação discursiva, que “se define como aquilo que numa formação ideológica dada — ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada — determina o que pode e deve ser dito.” (ORLANDI, 2002, p. 43).

Vale ressaltar aqui que os alunos da escola urbana, quando indagados se acham importante estudar uma LE, muitos deles apresentaram respostas voltadas para a LI. Isso acontece com frequência no contexto escolar devido à permanência por longo tempo da LI como única LE presente no currículo. A língua estrangeira acaba então se transformando em sinônimo de inglês (COX E PETERSON, 2008).

Para a questão a respeito da importância de estudar a LE, destaco as seguintes respostas:

Exemplo 23:

- R. 1. Sim, porque é uma coisa que a sociedade exige de nós e porque acho interessante também.
- R. 2. Sim, porque hoje o computador está todo em inglês, ou no futuro com certeza iremos precisar dele e, se já soubermos um pouco irá facilitar muito.
- R. 3. Sim, porque a qualquer país que nós vamos se fala a língua inglesa.
- R. 4. Sim, porque um dia podemos precisar, em outros lugares, de serviços.
- R. 5. Sim, para que possamos ter um índice maior de emprego em certos serviços.
- R. 6. Sim, é muito importante porque nós temos que aprender a falar inglês e nós não conseguimos falar inglês.
- R. 7. Sim, porque é importante para o nosso aprendizado.
- R. 8. Sim, porque nós vamos precisar mais na frente.
- R. 9. Sim, é importante porque há vários jeitos de se expressar com pessoas que falam em inglês e também porque há várias palavras que vêm escritas em inglês no computador e não sabemos o que elas dizem.
- R. 10. Não, pois eu acho que a língua inglesa não vai ter nenhuma influência em minha vida futura.
- R. 11. Sim, algo a mais no currículo.
- R. 12. Sim, porque um dia eu posso ir para outro país.
- R. 13. Não, pois eu não vou para outro país.
- R. 14. Não. Porque nós não precisamos.
- R. 15. Sim, pois é uma das línguas de mais valor no mundo e está em todos lugares.
- R. 16. Não, porque eu não vou sair do Brasil. Para mim não tem nenhuma importância. É muito ruim.
- R. 17. Sim, vai que preciso no vestibular.

R. 18. Sim, muito importante. Porque a gente pode precisar por acaso se comunicar com estrangeiros.

Como disse anteriormente, esta sala é bem lotada, ultrapassando o número de 30 alunos, eis então o motivo de selecionar várias respostas.

Na resposta 1 (R.1), o aluno reproduz um discurso de que a sociedade “exige” de nós uma LE. Neste caso, relações de poder estão presentes, pois quem não tem acesso a esta LE é como se ficasse à margem da sociedade.

O discurso dos alunos é atravessado por outros discursos de que aprender uma LE pode criar possibilidades no futuro, como ir para outro país, se comunicar com outras pessoas, conseguir um bom emprego, passar no vestibular, entender palavras em inglês na área da informática, etc. Sendo assim, segue-se o raciocínio de Orlandi (2002, p. 43) de que “as palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória”. Isso acontece no discurso dos alunos, ou seja, seus dizeres foram construídos por processos históricos e ideológicos.

Quanto às respostas 10, 13, 14 e 16, pode-se analisar como se posicionam os alunos que não acham importante estudar uma LE, pois não veem ligação desta LE com a realidade em que vivem. Dois desses alunos pensam na LE como necessária apenas a quem vai sair do país, e como não é o caso disso acontecer com eles, estes simplesmente não apresentam mobilização subjetiva para a aprendizagem desta língua.

Já com a R.15 há uma supervalorização da LI, que mesmo não citada pelo aluno, pode-se subentendê-la, pois, certamente, ele deve ter ouvido discursos a respeito da influência desta língua em meio à globalização e à tecnologia. O aluno, como sujeito do discurso, reproduz a ideologia dominante em relação à hegemonia da LI.

A partir das respostas das professoras e dos alunos ao questionário aplicado, foi possível confirmar o divórcio dos textos legais, no caso os PCN+ e as OCNEM na área de LE, em relação à prática de ensino-aprendizagem dessas línguas.

Nota-se a insatisfação em ambos os lados, as professoras ocupam seu lugar no discurso de educadoras, que demonstram preocupação e, ao mesmo tempo, esperança de que possam proporcionar mudanças mesmo com o que assumem como precárias condições encontradas no processo de ensino-aprendizagem de LE; e os alunos ocupam o lugar de aprendizes, muitas vezes, desinteressados diante das condições em que tentam aprender uma

LE, e também esperançosos, vendo na aprendizagem da LE uma expectativa de um trabalho ou futuro melhor.

As professoras reproduzem o mesmo discurso de que os alunos não conseguem produzir enunciados em LE ao terminar o Ensino Médio. Isso é justificado pelas professoras, que expõem alguns fatores que não contribuem para o processo de ensino-aprendizagem de LE, como: as salas superlotadas, a falta de material didático, de cursos de formação continuada em LE, e, assumem também, o limitado conhecimento profissional. Estas professoras relatam a respeito do desempenho bem sucedido das escolas de idiomas, que apresentam salas com um número reduzido de alunos, profissionais capacitados e materiais didáticos disponíveis, o que está muito distante das escolas estaduais.

Neste capítulo final, retomo as perguntas da pesquisa e busco respondê-las. Destaco, inicialmente, a distância dos textos legais com a prática de ensino de LE, em seguida, falo sobre a introdução das LE (LI e ELE) no currículo da escola pública, logo após, relato a respeito da insatisfação por parte dos professores de LE e alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem dessas línguas, e, por fim, apresento algumas propostas que possam contribuir para esse processo no contexto da rede pública.

Com relação à primeira pergunta:

1. Com base na leitura e análise dos PCN+ e das OCNEM na área de LE, será que o que é apresentado por esses documentos acontece na prática de ensino-aprendizagem de LE?

Após analisar as respostas das professoras e dos alunos acerca do questionário que foi aplicado na escola pública urbana e na escola pública rural, as hipóteses levantadas puderam ser confirmadas, evidenciando a distância existente entre os textos legais, no caso, os PCN+ e as OCNEM em relação à realidade de ensino-aprendizagem de LE na escola pública.

Quanto à segunda questão:

2. A partir da análise dos documentos oficiais: PCN+ e OCNEM na área de LE, como se justifica a introdução das LE na grade curricular da escola pública?

Com base na análise dos documentos oficiais PCN+ e OCNEM, concluo que é importante a inclusão das duas LE (LI e ELE) no currículo da rede pública. A esse respeito, segundo Moita Lopes (1999), os fatores de natureza sócio-política são necessários para explicar o papel de predomínio que certas LE passam a desempenhar na história. A LI, por exemplo, conforme o autor, ganhou destaque após a Segunda Guerra Mundial e início da Guerra Fria, em que o mundo ficou dividido em dois grandes blocos de poder econômico, sendo que o Brasil ficou sob a influência americana. Atualmente, com os avanços científicos e tecnológicos, a LI continua presente nos currículos escolares.

Já o ELE ganhou destaque com a criação do MERCOSUL, que, desde seu surgimento, tem como objetivo acelerar as relações políticas, econômicas, comerciais e culturais dos países que fazem parte, no caso, Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e dos associados: Bolívia, Chile, Colômbia, Equador e Peru, tendo o México como observador. A Língua Espanhola, juntamente com a Língua Portuguesa e o Guaraní foram consideradas línguas oficiais desse imenso território. Sendo assim, o ELE, a partir da Lei n.º 11.161/05,

passa a ser considerada língua obrigatória no Ensino Médio e Centros de Idiomas e facultativa no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries.⁷

Assim, a introdução das LE (LI e ELE) na grade curricular obedece a questões sócio-políticas e, com base na leitura e análise dos documentos oficiais (PCN+ e OCNEM), entendemos a relevância das duas línguas no currículo escolar, tendo em vista a atual fase da globalização em que vivemos.

Já a respeito da terceira pergunta:

3. Há ou não há insatisfação por parte de professores e alunos no que se refere ao domínio das LE?

Pude constatar com a análise das respostas das professoras e dos alunos ao questionário aplicado, que, ao terminarem o Ensino Médio, estes não conseguem se expressar em LE. As professoras relataram que há a falta de material para se trabalhar, o tempo das aulas é reduzido, as salas são superlotadas, não são oferecidos cursos de capacitação para os professores nas escolas e na cidade, enfim, são muitos fatores que não contribuem para o processo de ensino-aprendizagem de LE na escola pública.

Já os alunos reproduziram discursos em que alguns veem na LE uma oportunidade de crescimento pessoal ou profissional no futuro, outros disseram não se interessar pela LE, pois não fazem ligação desta língua com a realidade em que vivem. A maioria dos alunos disse que não consegue se expressar em LE e que apresenta dificuldades em escrita, leitura, interpretação, etc. Os alunos disseram, ainda, que não puderam escolher qual LE gostariam de estudar.

Esses discursos evidenciam a insatisfação das professoras e dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem de LE nas escolas públicas selecionadas.

Por fim, na quarta pergunta:

4. Como discutir novos modos de pensar e fazer nas LE em relação às expectativas que são criadas a respeito do processo de ensino-aprendizagem dessas línguas?

Pretendo apresentar algumas propostas que, para minha satisfação, coincidiram com sugestões incluídas nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso (2010), recém-

⁷ Esses dados foram conseguidos a partir da leitura das Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso, que foram publicadas em setembro de 2010.

publicadas, sendo que esse documento e pesquisas como esta poderão vir a auxiliar no trabalho dos profissionais da área de LE nas escolas.

Sendo assim, em primeiro lugar, pode-se considerar de fundamental importância que a escrita e, principalmente, a oralidade estejam presentes nas aulas de LE, que os alunos tenham a oportunidade de enunciar em LE e interpretar a enunciação do outro, havendo a interação entre ambos. Dessa forma, serão criadas condições para que o aluno, ao ser confrontado com a LE, assuma uma atitude crítica e cidadã, além de reforçar sua própria identidade, em sua língua materna e em sua cultura (FLORES, 2008; SERRANI, 2005).

Outro aspecto relevante a ser considerado é que o professor tome como ponto de partida a realidade dos alunos, as condições humanas e sociais em que vivem, sendo que as aulas de LE não devem ser comparadas às aulas dos cursos de idiomas, que apresentam outros objetivos, no caso, apenas ensinar aos alunos em tempo hábil a enunciar em LE. Sem considerar, assim, os aspectos de uma formação cidadã, que leve o aluno a pensar e a refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, conforme exposto pelas OCNEM (2008). Nesse sentido, o professor poderá imprimir junto a seus alunos a importância do seu fazer didático em função da criação de capacidades na LE.

O material didático também é um aspecto a ser considerado, pois este material geralmente encontra-se muito distante da realidade de nossos alunos. Dessa maneira, acredito que seja importante que haja material didático de LE nas escolas públicas, mas que os professores não fiquem presos apenas a este material e possam adequá-lo à realidade em que vivem os alunos. Os professores podem também, através dos textos que mostram costumes, comidas, enfim, a cultura dos países de LE, fazer uma comparação desta cultura do outro em relação ao contexto dos alunos. (ROJO e MOITA LOPES, 2004).

O método tradicional de decorar palavras e de reproduzir discursos prontos, presentes nos livros didáticos, tem se mostrado insatisfatório no que diz respeito às necessidades e objetivos atuais de ensino-aprendizagem de LE, e já tem sido até substituído por diálogos que retratam a realidade dos alunos; enfatizando, como já foi dito, anteriormente, a oralidade.

Nessa mesma perspectiva, acredito que focar somente a escrita, a gramática e a tradução são situações que não propiciam a interação entre aluno e aluno e aluno e professor. Esta maneira tradicional de ensinar apresenta-se muito distante do que exige a nova dinâmica social. Sendo assim, entendo que a interação nas aulas de LE pode contribuir para que o aluno possa enunciar em LE nas situações reais de sua vida cotidiana, em contato com as outras pessoas ou até mesmo através de meios tecnológicos, no caso, a *Internet*, o telefone, etc.

Cabe ainda ressaltar, que para haver interação em sala de aula entre professor e alunos, é importante que o professor esteja preparado e tenha formação específica para ensinar em LE. Ou seja, que possa acontecer uma tomada de consciência nas escolas a respeito da importância das LE, que profissionais capacitados possam ministrar estas aulas e que para isso participem de cursos de capacitação e formação continuada em LE.

Com a análise que foi realizada dos PCN+ e das OCNEM na área de LE em relação à prática de ensino dessas línguas no contexto escolar, pude observar que aquilo que é apresentado pelos documentos oficiais é de suma importância. E como disse no início, esta pesquisa não pretendia criticar os autores ou os textos legais, mas demonstrar o divórcio dos PCN+ e das OCNEM com o que ocorre na prática de ensino-aprendizagem de LE, em consequência das rápidas mudanças de necessidades acerca do acesso e do uso que novos recursos tecnológicos têm tornando possíveis.

O que é apresentado pelos textos legais deveria estar presente de modo mais exponencial no contexto escolar, mas percebemos que, infelizmente, a escola não acompanhou todo o processo de mudanças ocorridas socialmente; demonstrando ainda características tradicionais. Posto que a escola, caudatária que é das práticas sociais (FLORES, 2008), não consegue acompanhar, a contento, as necessidades de todo o processo de mudanças que a própria comunidade reflete.

Sendo assim, nesta pesquisa, tentei visualizar, a partir da leitura de documentos oficiais nacionais, algumas preocupações de professores, alunos e pais, e também entender as causas das mesmas com o objetivo de esboçar propostas, muitas das quais, já na etapa final deste trabalho, se viram referendadas pela publicação do documento Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso.

É importante salientar, ainda, que se torna necessária uma mudança no discurso dos professores de LE no contexto da rede pública de ensino, pois, apesar de todos os fatores não contribuírem para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE, é de fundamental relevância que os professores possam assumir uma atitude crítico-cidadã, fazendo com que as queixas do dia a dia, diante desses fatores, se tornem atitudes em favor da melhoria do ensino dessas línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. *Linguística Aplicada – Ensino de Línguas e Comunicação*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua. 2007

ALTHUSSER, Louis (1996) Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado. In: ZIZEK, Slavoj. *Um Mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto. .

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Uma introdução à teoria e métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 7.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. V. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2006.

_____. *Orientações curriculares para o Ensino Médio*. V. 1, Brasília, DF: MEC/SEF, 2008.

_____. *Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso*. 2010.

_____. *Instrução Normativa n.º 005-2007 – Processo de Elaboração das matrizes curriculares das Escolas da Rede Pública*. Disponível em: <http://www.iomat.mt.gov.br/imprimir.htm?id=98580edi_id=1525> Acesso em: 24 set. 2007.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 21 dez. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br/home/legislacao/default.Slitm> Acesso em: 11 fev. 2009.

_____. *Lei nº 11.161, de 5 de Agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 11 fev. 2009.

CORACINI, Maria José. (org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. O drama do ensino de inglês na escola pública brasileira. In: ASSIS-PETERSON (org.). *Línguas Estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008.

DIAS, Maria Helena Moreira; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos. *Polifonia*, Cuiabá, v. 12, n. 2, ano 9, 2006.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Revisão técnica e tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

EAGLETON, Terry. *Ideologia*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1997.

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007..

FLORES, Sérgio . Literatura e ensino de línguas não-maternas: uma adequação necessária. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, n. 2, p. 221-247, jul./dez. 2005.

_____. Da teoria à prática: Análise do Discurso e ensino de línguas não-maternas. In: ASSIS-PETERSON (org.). *Línguas Estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro & João Editores / Cuiabá: EdUFMT, 2008.

_____; MILLER, Simone. *A Língua Estrangeira na Rede Pública. Algumas Considerações*. Disponível em: http://www.gelco.org.br/web/downloads/revista_eletronica_gelco_2008.pdf Acesso em: 21 jun. 2009.

FLORES, Sérgio. Ensino de línguas estrangeiras na rede pública do estado de Mato Grosso: a realidade dos objetivos através do currículo. *Polifonia*, Cuiabá, ano 17, n.17.. p. 215-223.

_____. No prelo: Linguagem. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem>

_____. A realidade do currículo no ensino fundamental: as línguas estrangeiras. In: PAPA, S.M.B.I. *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores/Cuiabá: EdUFMT, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEE, James P. The new literacy studies; from 'socially situated to the work of the social. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary, IVANIC, Roz (eds.). *Situated Literacies; reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.

GOFFMAN, E. *Interaccional Ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Anchor Books, 1967.

GREGOLIN, Maria do Rosário. AD: descrever – interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, Pedro. *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006.

HENRY, P. *A Ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. trad. bras. Campinas, SP: Unicamp, 1992.

JACOMELI, Mara Regina Martins. *PCNs e temas transversais: análise histórica da política educacional brasileira*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

KUMARAVADIVELU. B. Lingüística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (orgs.) *Currículo: debates contemporâneos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Fotografias da Lingüística Aplicada no campo de Línguas Estrangeira no Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 15, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300016> Acesso em: 15 jun. 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) tradução de BAPTISTA, Maria Aparecida. *Currículo, cultura e sociedade*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. *Caderno de pesquisas em Administração*, São Paulo, v.1, n. 3, 2º Sem./ 1996. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>> Acesso em: 20 out. 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ORTIZ, Renato. *A diversidade dos sotaques*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

PÊCHEUX, M. *O Discurso - estrutura ou acontecimento*. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1983

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. de Eni P. Orlandi [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PIETRARÓIA, Cristina Casadei. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 37 (2): 7-16, maio-ago. 2008. Disponível em: http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N2_01.pdf Acesso: 15 jun. 2009.

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso*. Curitiba, PR: Criar Edições, 2002.

REVUZ, Christine. (Tradução de SERRANI-INFANTE, Silvana). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998..

RODRIGUES, Raquel La Corte Dos Santos. Uma Reflexão sobre os estudos da análise do discurso, *latu sensu*, e sua aplicação para a compreensão do processo/fenômeno da aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira. In: BRUNO, Fátima Teves Cabral. (org.). *Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Reflexão e Prática*. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROJO, Roxane. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

ROJO, R. H. R.; MOITA LOPES, L. P. *Avaliação crítica e propositiva dos PCNEM-PCN+, área de linguagens, códigos e suas tecnologias, língua portuguesa e línguas estrangeiras*. Documento para discussão. Setembro, 2004.

SAGENTINI, Vanice Maria de Oliveira. A noção de formação discursiva: uma relação estreita com o *corpus* na análise do discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser. (org.). *Análise do Discurso: apontamentos para uma história da noção conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1991.

SERRANI-INFANTE, S. *Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas*. Revista D.E.L.T.A, Vol. 13, No 1. São Paulo, 1997. Educ, pp. 63-81.

_____. *Discurso e cultura na aula de língua / currículo – leitura – escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998..

SILVA, Marcos Amado Gonçalves da. *A língua portuguesa no ensino médio: (des)encontros com o novo paradigma*. Cuiabá: UFMT, 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem), Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso, 2008. Disponível em:

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.do?select_action=&co_auto_r=42387> Acesso em: 30 abr. 2009.

SILVA, T.T. *O currículo como fetiche*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, Deuza Maria de. Identidade transversal e política de verdades: políticas curriculares e a construção da identidade do professor de línguas estrangeiras. In: CORACINI, Maria José. (org.) *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

APÊNDICE

Questionário – Professores

1. Qual disciplina de Língua Estrangeira (LE) você trabalha?
2. Há quanto tempo você ministra as aulas desta disciplina?
3. Você é formado (a) em qual curso? Com qual habilitação?
4. Você fez algum curso em escolas de idiomas?
() sim () não
5. Em sua cidade e na escola em que você trabalha são oferecidos cursos de capacitação e formação continuada especificamente em LE?
6. Como avalia as condições em que realiza sua prática em sala de aula? Porquê?
7. No final do Ensino Médio, você considera os estudantes capacitados para se expressar em LE?
8. Faça duas propostas que você considera que possam melhorar o processo de ensino-aprendizagem de LE nas escolas públicas?

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?
() sim () não
Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?
2. Você consegue expressar ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?
3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?
4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

ANEXOS

IMPrensa Oficial de MATO GROSSO

SUPERINTENDÊNCIA DA
IMPrensa Oficial DO
ESTADO DE MATO GROSSO

SECRETARIA DE ESTADO
DE ADMINISTRAÇÃO
SAD

FONE: (65) 3613-8000

Data de publicação: 21/09/2007
Matéria nº: 98580
Diário Oficial nº: 24682

Instrução Normativa nº 005-2007 - Processo de Elaboração das matrizes curriculares Escolas Rede Públ

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº. 005/2007/GS/SEDUC/MT

Dispõe sobre o processo de elaboração das matrizes curriculares das unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino.

O Secretário de Estado de Educação no uso de suas atribuições legais e, com base na Lei nº 9394/96-LDB, na LC 49/98, na Resolução CEB nº 02/98, na Resolução CEB nº 03/98,

RESOLVE:

Art.1º. Regularizar o processo de elaboração das matrizes curriculares dos estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual de Educação Básica, para o ano letivo de 2008.

§ 1º. As unidades escolares deverão elaborar suas matrizes curriculares em consonância com o Projeto Político Pedagógico e as legislações vigentes.

§ 2º. A distribuição do número de aulas na matriz curricular é de responsabilidade da equipe gestora, em conjunto com o corpo docente e CDCE e deverá ser distribuída em hora/aula de no mínimo 60 minutos, excetuando o período do recreio.

I – Nos anos iniciais do ensino fundamental, desde que acompanhado, o recreio poderá ser computado dentro da jornada de 4 horas (Parecer CNE/CEB nº 2/2003).

§ 3º. Os estabelecimentos da Rede Pública Estadual deverão digitar as matrizes curriculares do Ensino Fundamental e Médio, para o ano letivo de 2008, no período de 24/09 a 05/10/2007, conforme modelo constante no *Módulo Matriz*, disponibilizado via Web, com link no site: www.seduc.mt.gov.br;

§ 4º. Após serem digitadas via Web, as matrizes curriculares serão analisadas pela Superintendência de Educação Básica e homologadas pela Superintendência de Gestão Escolar/Gerência de Monitoramento de Gestão Escolar, no período de 06/10 a 05/11/2007. Estas uma vez homologadas não poderão sofrer alterações.

§ 5º. As matrizes curriculares homologadas serão disponibilizadas via web, no campo Consulta de Matrizes Homologadas, no Módulo Matriz, a partir de 16/11/2007.

§ 6º. As matrizes curriculares serão migradas para os Sistemas Sigescola e Turmalina/Quadro de Pessoal, a partir da sua homologação.

Art.2º. As matrizes curriculares serão organizadas observando carga horária anual de 800h a 880h, em conformidade com o disposto abaixo:

- I. 800h para os anos iniciais do Ensino Fundamental – período diurno;
- II. 800h para os anos iniciais do Ensino Fundamental/EJA – noturno;
- III. 840h a 880h para os anos finais do Ensino fundamental – período diurno;
- IV. 800h a 880h para o Ensino Médio – período diurno;
- V. 840h para os anos finais do Ensino Fundamental – período noturno;
- VI. 800h para o Ensino Médio – período noturno;
- VII. 840h para o Ensino Médio noturno que ofertar duas Línguas Estrangeiras.

Art.3º. Ao elaborar a matriz curricular, a equipe gestora deve observar o número de dias letivos do calendário escolar, para que não exceda a carga horária anual estabelecida no Art.2º e seus incisos, considerando:

I - Matriz com 22 aulas semanais e 60 minutos de duração/aula =
22aulas x 40semanas x 60minutos : 60minutos = 880h/a

II - Matriz com 20 aulas semanais e 60 minutos duração/aula=
20aulas x 40semanas x 60minutos : 60minutos = 800h/a

Art.4º. As matrizes curriculares do Ensino Médio Integrado de Informática e de Administração Rural devem ser elaboradas considerando suas especificidades, com carga horária diferenciada, garantindo os componentes curriculares da formação geral, acrescida a carga horária dos componentes curriculares das áreas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 04/99), somente nas unidades escolares autorizadas.

Parágrafo Único – Aos professores dos componentes curriculares da formação geral do Ensino Médio Integrado será atribuída, na segunda série, jornada de trabalho com carga horária extra para formação dos mesmos.

Art.5º. A atribuição da jornada de trabalho dos professores das disciplinas técnicas, da educação profissional, será de responsabilidade do Centro Estadual de Educação Profissional e Tecnológica – Ceprotec.

http://www.iomat.mt.gov.br/imprimir.htm?id=98580&edi_id=1525

24/9/2007

IMPrensa Oficial de Mato Grosso

Art.6º. Para as Creches Escolas de Educação Infantil e Escolas de Educação Especial, que atendem em período integral, a carga horária será de no máximo 1200h anual.

Art.7º. A escola estadual agrícola que funciona em regime de internato, terá sua matriz curricular com 1600h anual, estruturada com base nacional comum e parte diversificada.

Art.8º. A escola estadual que atende educandos em regime de internação, cumprindo medidas sócio educativas, terá sua matriz curricular estruturada de 1200h a 1280h anual.

Art.9º. Os Projetos Pedagógicos, constituem uma estratégia metodológica da prática do professor, devendo ser desenvolvidos de forma integrada com os componentes curriculares das áreas de conhecimento, não excedendo a carga horária prevista no Art.2º e seus incisos.

Art.10. Os projetos das Creches Escolas de Educação Infantil e Escolas de Educação Especial, serão atendidos no quadro de pessoal como excepcionalidade.

Parágrafo Único - Os projetos das escolas de Educação Especial deverão ter parecer da SUEB/Equipe de Educação Especial com aprovação orçamentária da Secretaria Adjunta Especial de Gestão de Pessoas-SAGP, para posterior homologação da SUGT/Equipe de Monitoramento da Gestão Escolar.

Art.11. No Ensino Fundamental - ciclo/ano e nas modalidades: educação escolar Indígena, educação especial, educação de jovens e adultos e educação do campo, independente do turno de funcionamento, terão suas matrizes curriculares estruturadas obrigatoriamente, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, com os seguintes Componentes Curriculares:

I - *Língua Portuguesa, Língua Materna (populações indígenas), Matemática, Geografia, Arte, Educação Física, História, Ciências, Educação Religiosa, Língua Estrangeira.*

Art.12. As escolas com organização por Ciclos de Formação Humana, terão as matrizes curriculares do 1º ciclo e 1ª e 2ª fase do 2º ciclo, estruturadas por áreas de conhecimento, e a partir da 3ª fase do 2º ciclo e 3º ciclo por disciplinas.

Art.13- A Educação Religiosa constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, sendo que:

- I. nos anos iniciais entrará no cômputo das 800h;
- II. nos anos finais será computada além das 800h, ou seja, a carga horária será de 840h.

Art.14. No Ensino Fundamental os conhecimentos pertinentes a Filosofia e Sociologia devem permear todos os componentes curriculares na forma de conteúdo.

Art.15. No Ensino Médio e modalidades: educação escolar indígena, educação especial, educação de jovens e adultos e educação do campo, independente do turno de funcionamento, terão suas matrizes curriculares estruturadas, obrigatoriamente com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais com os componentes curriculares de acordo com a área de conhecimento:

- I - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias - *Língua Portuguesa, Língua Materna (população indígena), Arte, Educação Física, Língua Estrangeira;*
- II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias - *Matemática, Física, Química e Biologia;*
- III - Ciências Humanas e suas Tecnologias - *História, Geografia, Sociologia e Filosofia.*

Art.16. No Ensino Médio, independente de suas modalidades, as disciplinas Filosofia, Sociologia e Arte, deverão constar em todos os anos/séries das matrizes curriculares, computadas nas cargas horárias previstas no Art.2. Incisos IV, VI e VII.

Art.17. A inclusão da Língua Espanhola nos currículos do Ensino Médio é obrigatória para a escola e de matrícula facultativa para o aluno. (Res. nº 349/06-CEE-MT)

I. A unidade escolar que ofertar duas Línguas Estrangeiras/LE, dentro das 800h, ambas serão obrigatórias.

II. A unidade escolar que ofertar uma segunda língua estrangeira, além das 800h, essa terá caráter optativo para o aluno.

III. A unidade escolar deverá especificar na matriz curricular, a Língua Estrangeira/LE obrigatória.

Das Disposições Gerais

Art.18. A oferta da Língua Espanhola, no Ensino Médio, no ano letivo de 2008, está condicionada aos seguintes critérios:

- I. existência de profissionais habilitados na disciplina;
- II. implantação gradativa;
- III. ministrada no horário regular de aulas dos alunos;
- IV. terminalidade da língua estrangeira que a unidade escolar adotou como obrigatória na matriz curricular no início do curso.

Art.19. História e Cultura Afro-Brasileira, História e Geografia de Mato Grosso e Educação Ambiental, bem como, as especificidades étnico-raciais, sócio-econômicos e culturais, no âmbito regional e/ou local, serão tratadas em forma de conteúdos devendo ser abordados em todos os componentes curriculares.

Art.20. O Projeto Beija Flor - EJA, será ofertado somente para as escolas/municípios constantes na proposta aprovada pela Resolução nº 222/06-CEE/MT.

Art. 21 - Os casos omissos serão resolvidos pela Seduc/SUGT,

Cuiabá-MT, 14 de setembro de 2008.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.161, DE 5 DE AGOSTO DE 2005.

Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 8.8.2005.

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES
ESCOLA PÚBLICA RURAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
 INSTITUTO DE LINGUAGENS
 COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário – Professores

1. Qual disciplina de Língua Estrangeira (LE) você trabalha?

Eu, professora habilitada em Letras, trabalho a disciplina Língua Inglesa.

2. Há quanto tempo você ministra as aulas desta disciplina?

Desde 2005.

3. Você é formado (a) em qual curso? Com qual habilitação?

Sou formada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa.

4. Você fez algum curso em escolas de idiomas?

sim não

5. Em sua cidade e na escola em que você trabalha são oferecidos cursos de capacitação e formação continuada especificamente em LE?

Não.

6. Como você avalia as condições em que realiza sua prática em sala de aula? Por quê?

As minhas práticas pedagógicas são difíceis pois além do limitativo conhecimento do professoral, falta material didático para os alunos e professores.

7. No final do Ensino Médio, você considera os estudantes capacitados para se expressar em LE?

Não. Do pequeno percentual de alunos que se expressam na LE, são estudantes que paralelos a grade curricular forem cursos em escolas de idiomas.

8. Faça duas propostas que você considera que possam melhorar o processo de ensino-aprendizagem de LE nas escolas públicas.

• 1ª Os professores deveria ser oferecidos cursos de capacitação

• A leitura, a comunicação oral e produção deveria ser realmente considerado e implantado nas instituições de nível superior.

• Material didático disponível e adequado tanto para os alunos quanto para os professores.

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES
ESCOLA PÚBLICA URBANA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
 INSTITUTO DE LINGUAGENS
 COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário – Professores

1. Qual disciplina de Língua Estrangeira (LE) você trabalha?

Língua Inglesa

2. Há quanto tempo você ministra as aulas desta disciplina?

Há 1 ano

3. Você é formado (a) em qual curso? Com qual habilitação?

Em Letras - Língua Portuguesa e Inglesa

4. Você fez algum curso em escolas de idiomas?

sim () não

5. Em sua cidade e na escola em que você trabalha são oferecidos cursos de capacitação e formação continuada especificamente em LE?

não

6. Como você avalia as condições em que realiza sua prática em sala de aula? Por quê?

Deficientes em função do tempo (1 aula de 45 minutos por semana)

7. No final do Ensino Médio, você considera os estudantes capacitados para se expressar em LE?

não

8. Faça duas propostas que você considera que possam melhorar o processo de ensino-aprendizagem de LE nas escolas públicas.

1ª horas/aulas que devem ser +
2ª língua inglesa extra-horário com n.º
de alunos de no máximo (15).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
 INSTITUTO DE LINGUAGENS
 COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MEL

Questionário - Professores

1. Qual disciplina de Língua Estrangeira (LE) você trabalha?

Espanhol

2. Há quanto tempo você ministra as aulas desta disciplina?

há quatro anos (particular) Rede estadual
um ano e meio

3. Você é formado (a) em qual curso? Com que habilitações?

Letras - Port. / Lit. e Inglês, fiz três anos
de Espanhol pela Info. Expressa.

4. Você fez algum curso nas escolas de idiomas?

sim não

5. Em esta cidade e na escola em que você trabalha são oferecidos cursos de capacitação e formação continuada especificamente em LE?

Não, só na área de linguagem

6. Como você avalia as condições em que realiza sua prática em sala de aula? Por quê?

Bom, porque utilizo o método que eu tenho
aceso, música, interpretações de texto e leitura.

7. No final do Ensino Médio, você considera os estudantes capacitados para se expressar em LE?

Um pouco, porque é passado pra eles
e só uma noção, depende do aluno que se
interesse pelo idioma.

8. Faça duas propostas que você considere que possam melhorar o processo de ensino-aprendizagem de LE nas escolas públicas:

- maior carga horária, uma aula é muito
pouca para o ensino de LE.

- Laboratório de línguas.

QUESTIONÁRIO – ALUNOS
ESCOLA PÚBLICA RURAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

leitura na escrita quanto na leitura.

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

*sim, porque é importante e facilitou nossa
convivência ^{com as pessoas} e ^{aumentando} nossos conhecimentos*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

comunicação

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

sim! Para conhecer novas culturas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não.

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

Santo na escrita quanto na leitura, pois, as "escalas públicas" estão despreparadas para essa área.

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim. Porque sabendo LE temos facilidade na comunicação com outras pessoas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

nao

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

é a maior dificuldade de entender na escrita como na leitura.

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

sim, porque facilita a comunicação com outras pessoas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

nao

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

é a maior dificuldade a parte na escrita como na leitura.

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

sim, porque facilita a minha comunicação com outras pessoas,

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?
() sim (x) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

não

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

não li me expressar com meus colegas e com outras pessoas na comunicação escrita.

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

sim porque é melhor que as outras tem um estudo melhor para profissionalmente no trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

sim () não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

inglês

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

escrita e comunicação

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim. Para que pessoas envolvidas com pessoas de outros países, ou até mesmo com grupos que vivem em outro país.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

sim () não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

Não.

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

escrita, comunicação.

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim, porque sempre tem coisas em
neste país, e como vamos nos entender
sem conhecer a linguagem

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (x) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

Não

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

comunicação

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim, porque podemos aprender mais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (x) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

não

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

comunicação

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

sim porque muitas vezes não nos
preservar de LE e não usamos e temos
dificuldade

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?
() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

Compreensão e produção da comunicação

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Não

Porque com outras línguas não tem uma "opacidade" assim para atingir coisas em outras línguas, não.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
 INSTITUTO DE LINGUAGENS
 COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

não pois apesar de prestar bastante não dá para aprender uma língua tão complicado no pouco

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE? *tempo de aula que temos*
a maior dificuldade é a comunicação
e no escrito

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim eu acho muito importante por que vivemos em um mundo de várias línguas e mais cedo ou mais tarde teremos que nos comunicar com outros línguas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?
() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

No escrito e na Comunicação.

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

*Sim! porque para conhecer outras culturas diferentes, além da
própria.*

QUESTIONÁRIO – ALUNOS
ESCOLA PÚBLICA URBANA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

sim

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

Em tradução

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

sim, porque é uma coisa que a sociedade exige de nós e porque acho interessante também

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Mais ou menos, nos dois.

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

Escrever sem to alhoada, e ouvir e produzir.

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim, pq hoje o computador está todo em inglês, e no futuro com certeza iremos precisar dele e, se não, talvez um pouco irá facilitar muito.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

Tudo o língua o modo de falar o jeito de escrever

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

*Sim porque seja em qualquer país que não
vamos se fala a língua inglesa*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não ou menos, na escrita e oralmente.

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

Entender os outros. "folhas"

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

*Sim, porque um pedreiro precisa, em outras
linguagens, sinais e entre outros.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?
() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

mais do verbal que escrito e na oralidade

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

Entender os textos

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

*Sim para que possamos ter um índice maior de emprego em
estes serviços*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?
() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não: mas eu consigo ler mais ou menos.

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

É muito difícil ler e está longe.

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim e muito importante porque nos temos que aprender o falar inglês e nós nos conseguimos falar inglês.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?
() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

mais ou menos na escrita

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

ler e falar ouvir

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim, porque é importante para o nosso aprendizado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não.

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

Em tudo, mas sempre com mais dificuldade de usar verbos.

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim - porque não tenho muitas outras opções.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?
() sim (X) não
Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

~~Sim~~ Sendo _____

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

Palavras _____

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim, é importante porque a várias ~~o~~ jeito de se expressar com pessoas que falam em inglês e também porque a várias palavras que tem escrita em inglês no computador e não sabemos o que ela diz.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não.

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

É aprender a concordância de verbos.

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim, porque podemos nos comunicar com pessoas que falam essa língua.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
 INSTITUTO DE LINGUAGENS
 COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

sim dependendo do que vamos falar

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

leitura

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

*porque precisa porque não sabemos
 se nosso futuro e aqui ~~está~~ não é muito
 melhor mas outros dialetos*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não.

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

Em escrever.

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim, porque é sempre bom adquirir novos conhecimentos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

em escrever

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

sim, porque sempre bom aprender uma língua diferente para adquirir novos conhecimentos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?
() sim não
Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não.

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

Em escrever.

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim. Porque é sempre bom obter conhecimentos e também é muito útil.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Sim algumas

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

a comunicação oral

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Não pois acho que a língua inglesa

não vai ter nenhuma influência em minha vida futura

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
 INSTITUTO DE LINGUAGENS
 COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (x) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Sim, considero que consigo ler oralmente

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

maior dificuldade na hora de responder

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim, importante estudar para nós. aprender a ler inglês e falar com outras pessoas de outros países

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
 INSTITUTO DE LINGUAGENS
 COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
 MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?
 () sim (x) não
 Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

NÃO

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

A escrita e a pronúncia.

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim, para a interação do aluno, com
 algumas aulas no período de trabalho

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

*Sim em conversas de e com outros a relação dos conteúdos
junto com os colegas etc.*

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

*A maior dificuldade é de Tradução
por que tem que ler o máximo de coisas.*

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

*Acho porque ler é um exercício que é
importante sim.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

sim () não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

inglês

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

formular uma conversa longa.

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim, algo a mais no curriculum

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não, nem oral nem escrito

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

A maior dificuldade é de ler

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim. É importante para o futuro profissional

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (x) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

Tudo

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim, porque um dia eu posso ir para outro país.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

ouvir e ler

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

não porque eu não vou pra outro país.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (x) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

Entender o que está falando

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

não. porque nós não precisamos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não.

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

A fala

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim, pois é uma das línguas de mais valor no mundo e está em todos lugares.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?
() sim (X) não
Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Eu não consigo nada e muito ruim

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

Em ler e escrever

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Não pq eu não vou sair do Brasil para mim, não tem nenhuma importância e muito ruim

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não.

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

*Chego que tenho aprendido um pouco o problema
é muito pouco tempo 45min por semana.*

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (x) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

tradução

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Dem valor sim: porque pode nos ajudar no trabalho

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?
() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

ler e escrever

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim, porque nos ajuda a entender algumas partes em inglês na nossa cat. de ano.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (x) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

conseguir traduzir

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

sim - porque alguns lugares pode estar escrito em inglês

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não, é muito difícil.

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

Tudo, não entendo nada.

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim, vai que preciso no trabalho.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

A maior dificuldade é ler

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Ela é importante sim porque quando se VC for estudar em outro país você precisa da língua estrangeira.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

ler e responder

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim, porque ela transmite línguas diferente que nos interessa muito.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (x) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não.

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

sem entender e falar

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim. Pois vamos precisar disso no futuro.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?
() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

Não

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

A leitura

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

*Sim, acho muito importante, por que é uma
matéria interessante de ser estudada.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

não consigo interpretar.

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Muito importante porque a gente pode precisar em
por vezes - se comunicar em estrangeiros.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM - MeEL

Questionário - Alunos

1. Você pôde escolher a Língua Estrangeira (LE) que gostaria de estudar?

() sim (X) não

Se você respondeu afirmativamente, qual disciplina de LE você escolheu?

2. Você consegue expressar em LE ideias que considera necessárias, oralmente e/ou por escrito, na relação com seus colegas ou com outras pessoas?

Não

3. Qual é a sua maior dificuldade nesta LE?

Em escrever

4. Você acha importante estudar esta LE? Por quê?

Sim porque é sempre bom adquirir novos conhecimentos.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)