

# DOS INDICADORES EDUCACIONAIS À NOVA PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA DO ESTADO DE SÃO PAULO: UMA REFLEXÃO

Daniel Mateus O´Connell<sup>1</sup>

## Contextualização do problema

A educação no Brasil vem enfrentando uma série de dificuldades, a saber, falta ou escassez de recursos didático-pedagógicos, redução da carga horária de algumas disciplinas, tais como as Línguas Estrangeiras (LE), um elevado número de alunos por sala e o pouco investimento e incentivo a programas de formação inicial e continuada de professores.

O reflexo desse quadro insatisfatório pode ser confirmado tendo em vista o resultado de uma série de avaliações realizadas no cenário nacional e internacional como o Programa de Avaliação da Rede Pública (PROEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Essas avaliações analisam determinados aspectos do processo de ensino e aprendizagem.

## Leitura em língua portuguesa: o que dizem os indicadores educacionais

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) realizou um estudo utilizando informações coletadas em 2005, considerando o desempenho de aprendizes em escolas da rede pública, entre o 5º e 9º anos do ensino fundamental e o último ano do ensino médio, em língua portuguesa, mais especificamente em Leitura e em Matemática. O resultado foi negativo, pois esses alunos foram nomeados pelo Ministério da Educação (MEC) como “tragédia nacional”<sup>2</sup>. Neste estudo, observou-se que, em Leitura e compreensão de textos, somente 27,9% dos alunos do 5º ano obtiveram proficiências acima do nível recomendado. No 9º ano, o percentual de alunos no nível recomendado (275) foi de cerca de 20%, enquanto na 3ª série do EM apenas 24,5% estavam no nível 300 (BRASIL, 2007).

O resultado do estudo mencionado pode ser justificado pela baixa frequência da atividade da leitura em meio à população brasileira. A esse respeito, Garcez (2008, p.63) discorre:

Na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*, quando indagados a respeito da leitura mais recente, declaram-se não-leitores 45% da amostra, ou seja, não leram um livro nos três meses anteriores à pesquisa (77,1 milhões de indivíduos). Entre esses não-leitores, 28% (21 milhões) são analfabetos e 35% (27 milhões) têm até a 4ª série, faixa em que as práticas de leitura

---

<sup>1</sup>Doutorando em Educação Escolar pela UNESP – Araraquara, Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia e professor da Academia da Força Aérea – AFA – E-mail: mateusoconnell@yahoo.ufu.br

<sup>2</sup> Termo usado pela então Secretária de Educação Fundamental do MEC, Maria José Feres, referindo-se a situação da educação no Brasil revelado pelo SAEB e pelo PISA.

ainda não estão devidamente consolidadas e o indivíduo não se definiu como um leitor assíduo.”

Uma outra pesquisa publicada em 2009 foi realizada em 52 países pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Nesse estudo, referente ao hábito da leitura, mesmo tendo elevado a média de livros que os brasileiros leem por ano de 1,8 para mais de 4 nos últimos 12 anos, a 47<sup>a</sup> posição no ranking é um sinal de alerta para que haja maior empenho em relação à Educação no Brasil. Segundo o estudo, em países desenvolvidos, uma pessoa lê, em média, 10 livros ao ano (CAIXETA, 2009).

Os problemas encontrados na área do ensino da leitura no Brasil são vários, basta observar os recentes resultados de avaliações de leitura, como o Programa de Avaliação da Rede Pública (PROEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), em âmbitos, respectivamente, estadual, nacional e internacional. Segundo Garcez (2008), essas avaliações têm demonstrado que o estudante de Ensino Fundamental e Ensino Médio está abaixo da média no quesito leitura, sendo capaz de construir significações apenas em um universo de textos muito simples.

De acordo com Corradini (2012), os estudos conduzidos pelo PISA em 2009, uma investigação em nível internacional sobre a situação da formação escolar, avaliaram o nível dos estudantes de 41 países em três habilidades básicas: leitura, matemática e ciências. O levantamento foi feito com base numa prova respondida por 470.000 jovens, sorteados em escolas públicas e particulares, todos na faixa de 15 anos. No Brasil, participaram 20.127 alunos. Nas três áreas, os alunos brasileiros obtiveram resultados negativos. Na prova que mediu a capacidade de leitura, eles não conseguiram reter, como também interpretar textos indicados nos primeiros anos escolares. Dos 65 países avaliados no quesito leitura, o Brasil ocupou a 53<sup>a</sup> posição.

Os resultados verificados pelo PISA em 2012 também não foram muito diferentes. No quesito leitura, os brasileiros diminuíram a média de 412 pontos alcançados em 2009 para 410 em 2012, ocupando a 55<sup>a</sup> posição dos 65 países participantes. O Brasil está 86 pontos abaixo da média dos países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) no quesito leitura, ficando abaixo de países como Tailândia, Uruguai e Chile. Quase metade dos alunos brasileiros não conseguiu alcançar o nível dois de desempenho na avaliação que tem o nível 6 como o máximo. Isso mostra que os alunos brasileiros não são capazes de estabelecer relações entre diferentes partes do texto, deduzir informações do texto e não são capazes de compreender nuances da linguagem.

### **Ensino de línguas: problemática**

Segundo Avelar (2004), a exemplo do que acontece com os problemas ressaltados pelas pesquisas mencionadas até aqui, o ensino de línguas também tem enfrentado alguns problemas,

principalmente no tangente a mudanças que têm ocorrido ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras no cenário nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 advoga, no artigo 26 do parágrafo 5, o que se tornou obrigatório: “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira” a partir da 5<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Ressalta-se, ainda, no artigo 36 da seção IV que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro da disponibilidade da instituição”. No entanto, não se encontra explicitada a natureza dos objetivos do ensino de línguas estrangeiras no Brasil (AVELAR, 2004).

Assim, professores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, em especial a língua inglesa, encontravam-se, várias vezes, sem referência sobre o quê e como ensinar. Por isso, em várias situações, perpetuava-se a ênfase em aspectos mecânicos do ensino da oralidade (*drilling*), o que contribuiu, particularmente, para que a escola pública regular fosse vista, como um lugar onde não se aprendem línguas estrangeiras (CELANI, 2003).

Segundo Moita Lopes (1996, p. 127),

Embora não se questione a aprendizagem de outras matérias do currículo, as LEs são frequentemente apontadas como desnecessárias na formação do aprendiz da escola pública. É comum se ouvirem comentários do tipo: “Já que ninguém aprende LEs na escola pública, o melhor que se faz é tirá-las do currículo; [...]”.

Como uma iniciativa governamental, foi criado um documento com fins de nortear aspectos relevantes ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Esse documento apresenta novas propostas no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras e reitera que “o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis, tendo em vista as condições existentes” (BRASIL, 1998, p. 21).

Quanto aos PCNs, cabe ressaltar que um outro elemento a ser analisado no que tange o ensino de línguas estrangeiras é o que trata da preparação de professores de línguas estrangeiras em serviço e à formação inicial de futuros professores, particularidades também abordadas no corpo do texto da própria LDB. Os artigos 61 a 67 consideram que é garantido a todos os profissionais da área de educação o direito a disciplinas voltadas para a formação inicial de professores, tais como as Práticas de Ensino e os cursos de formação continuada, objetivando a maior “valorização e aperfeiçoamento” do docente (LDB, 1996, par. 67, art. II).

Porém, vale a pena lembrar esta reflexão de Giroux (1997, p. 40) sobre aperfeiçoamento:

Em vez de dominarem e aperfeiçoarem o uso de metodologias, professores e administradores deveriam abordar a educação examinando suas próprias perspectivas sobre a sociedade, as escolas e a emancipação. Em vez de tentar fugir de suas próprias ideologias e valores, os educadores deveriam confrontá-las criticamente de forma a compreender como a sociedade os moldou como indivíduos, no que é que acreditam, e como estruturar mais positivamente os efeitos que têm sobre estudantes e outros.

Segundo Bertoldo (2003), constata-se algo bastante diferente na grande maioria dos cursos destinados a lidar com a formação e preparação do futuro docente, mais especificamente dos profissionais de línguas estrangeiras. Ainda, de acordo com o autor, o que pode se observar é que há uma preocupação maior com aspectos que tratam do aprimoramento da proficiência na língua alvo e com o ensino de técnicas a serem utilizadas em sala de aula. Esses cursos têm dado demasiada importância a discussões, na maior parte das vezes, desvinculadas da prática, ou seja, reflexões sobre postulados teóricos que permeiam o curso. Tal fato faz com que haja pouca atenção em relação às disciplinas primordiais para o desenvolvimento de um professor competente, tais como Prática de Ensino e Metodologia de Ensino, disciplinas constantes na formação de discentes do curso de Letras. Essas disciplinas podem contribuir para o aperfeiçoamento do aluno, futuro docente, de maneira mais eficaz, possibilitando a formação de um profissional mais reflexivo, crítico, emancipado e preocupado com sua prática. Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991, p. 133)

Os cursos universitários de formação de professores de línguas estrangeiras, por exemplo, idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência do aluno-professor, esperando que a ênfase seja revertida na melhoria do ensino [...].

Embora a década de 1990 tenha sinalizado o começo de uma mudança dessa realidade educacional, constata-se que há, ainda, uma grande carência de pesquisadores que estejam interessados em analisar suas próprias práticas, e também, de profissionais pesquisadores em áreas como Educação e a Linguística Aplicada. Há, nos dias atuais, profissionais que agem com receio em relação à pesquisa e chegam até a rejeitar pesquisadores fechando as portas de suas salas de aula a pesquisadores da área, como apontam Cavalcanti e Moita Lopes (1991).

Tendo em vista os problemas mencionados sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, é possível observar que elementos relativos às concepções de ensino e aprendizagem de línguas não são rotineiramente problematizados na prática da sala de aula, de forma mais reflexiva e crítica, por muitos de nós profissionais da área.

### **A nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo: da orientação estruturalista à orientação de letramentos múltiplos**

A trajetória do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas é caracterizada por duas principais orientações metodológicas que direcionaram a matriz curricular dessa disciplina no decorrer dos últimos anos, a orientação de ênfase estruturalista e a orientação de ênfase comunicativista. Com o intuito de compreender as principais mudanças que às orientações atuais apresentam, contextualizaremos as principais características das orientações anteriores.

A visão tradicionalista e convencional tem, aos poucos, dado lugar a uma prática docente mais consciente das necessidades das línguas estrangeiras modernas na contemporaneidade. Já não é mais possível se ensinar línguas estrangeiras modernas como no passado.

As práticas pedagógicas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras estão, em grande parte, porém não somente, relacionadas às abordagens que perpassam o ensino. Elas são várias, porém discorreremos somente acerca das abordagens mais discutidas no meio acadêmico nos últimos anos, a saber, as abordagens com um viés mais estruturalista como a abordagem da gramática e da tradução, a abordagem direta e a abordagem áudio lingual, e as abordagens mais contemporâneas como a abordagem comunicativa e a abordagem dos letramentos múltiplos.

De acordo com Leffa (1988), a abordagem da gramática e da tradução consiste no ensino da segunda língua pela primeira, ou seja, toda informação necessária para construir uma frase e entender um texto é dada através de explicações na língua materna do aluno. Essa abordagem consiste basicamente na memorização prévia de uma lista de palavras, conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases, e por fim, exercícios de tradução. Trata-se de uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo.

O princípio básico da abordagem direta, segundo Leffa (1988), é que a língua estrangeira se aprende, contrariamente à abordagem de gramática e da tradução, através da própria língua estrangeira. A língua materna nunca deve ser utilizada na sala de aula. A transmissão do significado se dá por meio de gestos e gravuras, sem o uso da tradução. A gramática é ensinada indutivamente, o aluno é exposto à língua oral para, em seguida, compreender a sua sistematização. A técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua.

A abordagem áudio lingual, como postula Leffa (1988), se caracteriza como uma “re-edição” da abordagem direta, já que o foco é na fala e não na escrita. Segundo os preceitos dessa abordagem, o aluno deve aprender a falar e ouvir primeiro, depois ler e escrever, assim como na língua materna. A língua é vista como hábito condicionado, e é adquirida através de um processo mecânico de estímulo e resposta, premissa básica do behaviorismo de Skinner.

Tendo em vista as mudanças e as “novas” necessidades do ensino de línguas estrangeiras, surgiu no final da década de 70 a abordagem comunicativa, orientação que deu ênfase à Proposta Curricular da SEE, de 1988. Leffa (1988) advoga que a língua, de acordo com essa abordagem, é adquirida por meio de situações reais que ocorrem no dia-a-dia. O foco não é necessariamente nas estruturas formais da língua, mas sim naquilo que se faz através da língua. A liberdade de expressão se torna bem mais acentuada nesse momento. O aluno aprende cometendo erros, e não se prende a diálogos fixos e artificiais. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação.

Por último, a proposta da orientação dos letramentos múltiplos postulada pela Nova Proposta Curricular de LEM do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) apresenta uma abordagem contemporânea, transcendendo a orientação estruturalista e a orientação comunicativista “propiciando na construção de uma visão de ensino de línguas que seja capaz de promover autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão dos aprendizes, contribuindo decisivamente para a formação cidadã dos educandos” (SÃO PAULO, 2008, p. 42).

## **A nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo: um breve panorama**

Como se pode perceber, as orientações de ênfase estruturalista e comunicativista ambas se confrontam em ideias e conceitos. Porém, a orientação baseada nos letramentos múltiplos se ampara nas relações existentes entre ambos os princípios que sustentam a abordagem estruturalista e comunicativista, o saber e o fazer.

O conhecimento linguístico, ou seja, o saber não se sustenta sem o fazer. Desse modo,

Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, mas de promover o conhecimento de si e do outro, traduzindo em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas da escolarização. (SÃO PAULO, 2008, p. 43).

A nova proposta preconiza o aprendizado por meio de atividades práticas que possibilitam o aluno ligar seu universo de vivência aos seus estudos, promovendo sua autoconstituição e inserção social. É por meio desse processo de alfabetização que o indivíduo se torna um cidadão crítico e atuante, capaz de utilizar a escrita e a leitura para se expressar livremente no meio social em que vive.

Nessa perspectiva, essa iniciativa governamental do estado de São Paulo estimula atividades que proporcionem momentos significativos de mudança no processo de ensino e aprendizagem do cidadão, por meio da ampliação do repertório de práticas de leitura com base nas relações entre oralidade e escrita. Os aprendizes são expostos a uma gama de situações que propiciam a construção da autonomia necessária para o aprendizado. Desse modo,

[...] é possível promover tanto o engajamento em práticas de leitura e escrita mediadas pela oralidade quanto a construção da autonomia necessária para que o aluno desenvolva sua capacidade de aprender a aprender uma língua estrangeira. (SÃO PAULO, 2008, p. 43).

A conscientização crítica da linguagem faz parte do aprendizado do aluno nesse contexto. Figueiredo (2000) aborda a conscientização crítica da linguagem no âmbito da leitura. Segundo a autora, a conscientização da linguagem visa integrar o aluno a uma sociedade já constituída, subordinando-o à mesma. Por outro lado, a conscientização crítica da linguagem, como advoga a nova proposta em questão, tem como função integrar e emancipar o aluno socialmente, fazendo com que o mesmo não somente atue na ordem social como também modifique-a quando necessário. A autora, ainda, postula que a leitura de textos caracterizados por uma perspectiva mais crítica, ou seja, textos que são ideologicamente constituídos e inclusos num contexto social, político e histórico, possibilitam a formação de indivíduos mais reflexivos e melhor formados para tomar frente perante os diversos segmentos sociais.

Kemmis (1987 *apud* LIBERALI, 1996) corrobora com esta concepção de emancipação

explicita na nova proposta curricular postulando que tal fato significa “localizar-se em um *frame* de ação, localizar-se na história de uma situação, participar na atividade social e posicionar-se nas questões”.

Nesse sentido, torna-se extremamente necessário a formação da conscientização crítica de alunos e também de professores, no âmbito de criar perspectivas que possam implicar na reconstrução, e não necessariamente na reprodução de modelos já rotulados anteriormente. Práticas sócio-políticas-educacionais de emancipação são de grande importância no processo educacional de qualquer língua. Afinal, aprendemos uma língua para nos tornarmos seres pensantes e capazes de lutar pelos nossos ideais.

Portanto,

[...] tanto as escolhas metodológicas quanto a escolha de conteúdos a serem abordados devem dar visibilidade ao diálogo entre o conhecimento escolar, sua formação como cidadão e suas relações com o mundo do trabalho, ampliando sua afinidade com os saberes para além das antigas perspectivas reducionistas que se limitavam apenas à preparação do educando para o mercado de trabalho ou para o ensino superior. (SÃO PAULO, 2008, p. 44).

## **Considerações Finais**

A iniciativa do governo do estado de São Paulo de elaborar uma nova proposta curricular voltada ao ensino de línguas estrangeiras modernas é louvável. Porém, assim como inúmeras outras políticas públicas, programas e projetos, ela apresenta algumas limitações. Há uma enorme lacuna entre sua formulação e sua implementação.

A grande problemática dessa proposta é bastante tendenciosa. O objetivo primordial, como destacado no corpo do texto, é a formação cidadã de um indivíduo crítico e emancipado, preparado para lidar com o mundo contemporâneo. Porém, tanto o ensino público quanto o ensino privado, especialmente o Ensino Médio, tendem a preparar o aluno para o processo seletivo das universidades, visto que a maior parte dos aprendizes tem esse objetivo. Portanto, a formação cidadã acaba ficando relegada ao segundo plano.

Ainda, os problemas enfrentados na realidade do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras insistem em persistir. Há um número reduzido de aulas por semana, e um número exorbitante de alunos por sala, o que compromete a eficiência do ensino. A quantidade de aprendizes é um fator muito relevante para o sucesso no seu aprendizado devido às suas especificidades. Quanto maior a turma, menores chances o aluno terá de participar ativamente, principalmente das práticas orais.

Além disso, como há um número reduzido de aulas de línguas estrangeiras modernas, os professores acabam tendo que assumir várias turmas diferentes para poder completar sua carga horária. Isso, certamente, dificulta o trabalho do docente, impossibilitando-o de conhecer as reais necessidades e dificuldades de seus alunos. Tal fato influencia na formação cidadã do aprendiz intelectualmente autônomo e crítico. Quanto menos o docente conhece seus alunos, menores são

as chances dele suprir as reais necessidades para prover uma formação digna de um cidadão.

Ademais, é necessário lembrar que os professores estão envolvidos em outras atividades paralelas como atribuições administrativas, o que prejudica ainda mais o exercício pleno da docência. Essas atividades extraclasse reduzem o precioso tempo que poderia ser dedicado à preparação das aulas e à atividades docentes.

Porém, o maior desafio do professor de línguas estrangeiras modernas é o próprio idioma. Grande parte dos professores, especialmente nas escolas públicas, não apresentam domínio suficiente da língua, principalmente da habilidade oral. Gimeno Sacristán (2000) aborda essa questão ao dizer que o docente se limita à atividades que contemplam somente o seu universo de domínio para que não passe por situações constrangedoras, e que fogem de seu conhecimento.

Gimeno Sacristán (2000) também problematiza o currículo. Segundo ele, a subjetividade na aplicação das propostas de qualquer matriz curricular é inevitável, sendo o currículo “moldado” pelo professor. Nesse sentido, embora a secretaria da Educação do Estado de São Paulo tenha feito um grande esforço para que a nova proposta fosse adequadamente apresentada aos gestores e professores em exercício na rede pública estadual, não há garantia de que os resultados almejados sejam uniformes. A forma que cada profissional encara e se apropria da nova proposta é única.

Além disso, o público ao qual a proposta se destina está em constante mudança. Não há uma singularidade do alunado ao qual a proposta se destina. Os alunos têm objetivos, dificuldades e necessidades diferenciadas. Esse é, na verdade, o grande desafio do educador.

Por isso, acreditamos que antes da implementação de propostas curriculares como esta, é necessário que haja uma iniciativa no sentido de preparar melhor o docente que estará efetivamente exercendo as mudanças em sala de aula. Há uma maior necessidade, de forma geral, na implementação de políticas públicas que visam contribuir com a formação inicial e continuada de professores.

Ao elaborar uma proposta dessa natureza, a Secretaria do Estado de São Paulo objetiva, certamente, a melhoria do ensino e aprendizado do aluno egresso das escolas públicas. Todavia, o envolvimento dos gestores e, principalmente, dos professores é inevitável. Eles também são convidados à desenvolver novas competências e a encarar novos desafios.

Ainda é cedo para se afirmar que a nova proposta está, efetivamente, atingindo os seus objetivos e contribuindo positivamente para a formação do indivíduo. Novos estudos, pesquisas e investigações longitudinais são necessários para se avaliar e analisar essa iniciativa governamental, já que ela se encontra nos seus primeiros anos de implementação.

## REFERÊNCIAS

AVELAR, F. J. S. **Visões e ações de uma professora em serviço: reflexões sobre a construção do ensino de leitura em língua estrangeira**, 2004. 178 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2004.

BERTOLDO, E. S. O Discurso Pedagógico da Linguística Aplicada. In: CORACINI, Maria José;

BERTOLDO, Ernesto Sérgio (orgs.) **O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 161 – 89.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – ciclo 2005**. Brasília: MEC/Inep, 2007.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. 1998. 120 p.

CAIXETA, A. S. Brasil entre os 50 países com hábito de leitura. **Jornal de Brasília**, Brasília, 17 nov. 2009.

CELANI, M. A. A. (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. 223 p.

CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L.P. Implementação de Pesquisa em Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 17, p. 133-44, jan./jun. 1991.

CORRADINI, S. N. **Indicadores de qualidade na educação: um estudo a partir do PISA e da TALIS**, 2012. 309 f. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2012.

FIGUEIREDO, C. A. **‘Leitura Crítica : Mas isso faz parte do ensino da leitura ? – Subsídios para a Formação de Professores de Língua Estrangeira’**. 2000. 255p. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas. 2000.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Esse Brasil que não lê. In: AMORIN, Galeno (org.) **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008. p. 61-72.

GIMENO SACRISTÁN, J. S. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

LEFFA, V. J. “Metodologia do ensino de línguas”. In: BOHN H. L.; VANDRESEN P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988, p. 211-236.

**LEI DE DIRETRIZES E BASES**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC, 1996.

LIBERALI, F. O Desenvolvimento Reflexivo do Professor. **The ESpecialist** Vol. 17, nº 1. P. 19-38. 1996.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 190 p.

SÃO PAULO. **Proposta Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês 1º grau**. São Paulo, SE/Cenp, 1988.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Nova Proposta Curricular de LEM**. São Paulo: SEE, 2008. 56 p.