

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

CLARISSA COSTA E SILVA

**INTERDISCIPLINARIDADE, PLANEJAMENTO E AS HISTÓRIAS
DE DUAS PROFESSORAS DE INGLÊS: *VAMOS DIALOGAR?***

Uberlândia

2011

CLARISSA COSTA E SILVA

**INTERDISCIPLINARIDADE, PLANEJAMENTO E AS HISTÓRIAS
DE DUAS PROFESSORAS DE INGLÊS: *VAMOS DIALOGAR?***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello.

Uberlândia

2011

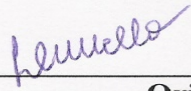
CLARISSA COSTA E SILVA

**INTERDISCIPLINARIDADE, PLANEJAMENTO E AS HISTÓRIAS
DE DUAS PROFESSORAS DE INGLÊS: *VAMOS DIALOGAR?***

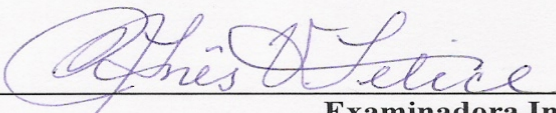
Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada e Estudos Linguísticos, sob a orientação da Prof. Dra. Dilma Maria de Mello.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

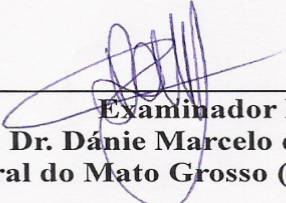
Dissertação submetida em 25/02/2011 à Banca Examinadora constituída pelos professores(as):



Orientadora
Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)



Examinadora Interna
Prof^a. Dr^a. Maria Inês Vasconcellos Felice
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)



Examinador Externo
Prof. Dr. Dánie Marcelo de Jesus
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)

Uberlândia

2011

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora pela oportunidade de viver essa experiência como pesquisadora e por me acompanharem em todo meu percurso.

À minha família pelo carinho e incentivo que sempre me concedem em todos os momentos da minha vida pessoal, de estudos e profissional. Em especial, aos meus pais, irmãos e minha avó (*in memorium*).

A todos os professores e professoras que passaram pela minha vida discente no ensino básico, na rede pública estadual de ensino, na graduação, na Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, na Especialização em Ensino da Língua Inglesa, na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, e no Curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, pela atenção e empenho desses profissionais no desenvolvimento de seus trabalhos.

À professora de inglês da rede pública estadual de ensino do estado de Minas Gerais e aos alunos da turma do primeiro ano do ensino médio diurno, participantes desta pesquisa, pela colaboração no desenvolvimento dos trabalhos e, ainda, aos demais funcionários desta escola, que permitiram a realização desta pesquisa.

A todos os professores e professoras do curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Agradeço-lhes pela atenção e por criarem oportunidades de reflexões e debates em torno dos mais variados temas nas áreas da Linguística e da Linguística Aplicada e, por suas contribuições durante o desenvolvimento desta pesquisa, em especial, às professoras Dr^a. Maria Inês Vasconcellos Felice e Dr^a. Maria de Fátima, que participaram da minha banca de qualificação.

À professora orientadora desta pesquisa, Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello, pela confiança durante o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço-lhe também pela oportunidade de participar do seu Grupo de Pesquisa Narrativa e Formação de Professores – GPNEP, de ser monitora do Projeto de Extensão *Tea Break*, o qual ela coordena com o apoio do Núcleo de Estudos Canadenses – NEC/UFU, e por abrir portas para minha participação no programa *Emerging Leaders in the America Program* – ELAP, como aluna visitante durante o primeiro semestre de 2010 na *University of Saskatchewan*, junto ao Prof. Dr. Murphy, desta mesma instituição, na cidade de Saskatoon – SK, Canadá.

Ao Prof. Dr. Shaun Murphy, da *University of Saskatchewan*, Saskatoon – SK, Canadá, pela atenção e pelo empenho despendido para a efetivação de minha inscrição no programa *Emerging Leaders in the America Program* –

ELAP e, posteriormente, pela receptividade em sua disciplina sobre pesquisa narrativa durante o período do programa nesta universidade.

Aos amigos Robert Fair e Hillary Hinds, que conheci enquanto aluna visitante na *University of Saskatchewan*, e com os quais pude compartilhar histórias e momentos agradáveis. Agradeço-lhes pela companhia e carinho.

À Prof^a. Dr^a. Alice Cunha de Freitas, coordenadora do curso de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, por todo o seu trabalho na coordenação do curso e por ter me recebido em sua sala de aula da graduação, do curso de Letras, para a realização do meu estágio docência em sua disciplina *Língua Inglesa: Atividades Integradas com ênfase na Produção Oral*.

À CAPES (Coordenadoria de Apoio a Pesquisa), pela bolsa de auxílio ao estudante da pós-graduação pelo período de seis meses e, também, ao Governo Canadense, pela bolsa de estudo *Emerging Leaders in the American Program* – ELAP.

A todos os(as) colegas do curso de mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, com os quais pude estudar e compartilhar experiências sobre as várias questões estudadas nas disciplinas e eventos realizados nesta instituição, em especial, à Ana, Ângela, Lauro e Alcides, pelo companheirismo e amizade.

Ao Núcleo de Estudos Canadenses – NEC, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello, pelo apoio concedido enquanto monitora do Projeto de Extensão *Tea Break* e pelos espaços abertos em eventos culturais sobre o Brasil e o Canadá.

Aos participantes do Projeto de Extensão *Tea Break*, espaço de conversação em língua inglesa sobre temas ligados ao Brasil e ao Canadá, do qual sou monitora, pelos momentos agradáveis de aprendizagem da língua inglesa que temos durante nossos encontros semanais, em especial, aos amigos Leonardo e Claudia.

Aos membros do Grupo de Pesquisa sobre Pesquisa Narrativa e Formação de Professores – GPNEP, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Dilma Maria de Mello, pelos momentos de discussões sobre a abordagem metodológica da Pesquisa Narrativa e questões ligadas à formação docente.

A você, professor(a), pesquisador(a), estudante, profissional da educação, leitores em geral, pela atenção e por visitarem esta pesquisa no intuito de dialogar sobre aspectos ligados à uma experiência que buscou integrar saberes à um planejamento de língua inglesa.

A todos(as) vocês, meu muito obrigada!

My Path

Clarissa Costa e Silva

***Days wake up
Shine light upon you
Your dreams there
Waiting to come true
Bring colors to darkness
Air to breathless
Happiness there is
Depends on you...***

***Can be awesome
Some say so
Some refuse
Gotta keep safe
The fear, the faith
Should I try?
Touch and feel?
Still remain?
The same or insane
No matter the way
I am, I may be
As long as life is...***

***When nights knock
Back to place
Dreams and wishes
Back home
In heart and soul
Bring hope
Or just hurt***

***You
Yet
Be
D
R
E
A
M
S
!***

RESUMO

Este estudo narrativo investigou a experiência de construção de um planejamento de aulas de inglês, delineado a partir das vozes de alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais. Por um período de dois meses, a professora participante e eu construímos um planejamento de aulas de inglês que buscou se aproximar de uma perspectiva interdisciplinar de ensino e escrevemos sobre esta experiência em diários, relatos e notas de campo. A partir do estudo deste material documentário, sob a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa, segundo Connelly e Clandinin (2000), foi possível recontar nossas histórias com planejamentos e destacar alguns aspectos emergentes de nossa experiência. Ainda, compreender como estes aspectos figuraram na imagem do planejamento elaborado e reconfiguraram alguns paradigmas de planejamento de aulas de inglês da professora participante e meus. Algumas vertentes teóricas, ligadas a conceitos e práticas curriculares e interdisciplinares, são apresentadas e discutidas de modo a problematizar o foco em questão neste estudo. Perspectivas curriculares, segundo autores como Schawb (1962), Dewey (1938; 1976), Connelly e Clandinin (1988; 1995), Mello (2005) e, ainda, perspectivas interdisciplinares, segundo Japiassú (1976), Fazenda (1978; 1997) e Freire (1987; 1996) são destaques neste trabalho. Dentre os aspectos emergentes da experiência, que deram forma à imagem do planejamento das aulas de inglês, destacaram-se: o entusiasmo, as surpresas, insatisfações, a esperança, os aspectos responsorial e relacional do planejamento, a *insegurança* de aproximar língua inglesa e interdisciplinaridade e os desafios de se planejar aulas. Este estudo se encontra na área de ensino e formação de professores de línguas estrangeiras da Linguística Aplicada, poderá colaborar com discussões neste campo e, possivelmente, com a prática de professores de inglês como língua estrangeira.

Palavras chave: pesquisa narrativa, planejamento, interdisciplinaridade, inglês, escola pública.

ABSTRACT

This narrative inquiry studied the experience of constructing an English class planning, designed upon students' voices from a public school in the state of Minas Gerais. The participant teacher and I worked on constructing the English class planning, which sought to attend to interdisciplinary for two months and, in the meantime, we wrote diaries, narrative pieces and field notes of our experience. Studying these research documents, supported by Connelly and Clandinin's (2000) narrative inquiry perspective, made way to retell our curriculum planning stories and highlight some emergent aspects of our experience. Yet, we were able to reach an understanding of an image of how these aspects fully shaped our planning and the reconfiguration of the participant teacher's and my own English class planning paradigms. Some curriculum and interdisciplinary perspectives are presented and discussed in order to problematize the study focus. Among some of the curriculum perspectives are, for instance, Schawb (1962), Dewey (1938; 1976), Connelly and Clandinin (1988; 1995), Mello (2005) and, interdisciplinary perspectives are discussed based on Japiassú's (1976), Fazenda's (1978; 1997) and Freire's work (1987; 1996). Among the emergent aspects highlighted throughout the research, and that made up the English class planning image were: the enthusiasm, the surprises, the complaints, the hope, the responsorial and relational aspects of the planning, the *insecurity* towards approaching interdisciplinary and the challenges associated to class planning. This study is among teachers' education and foreign language teaching studies, conducted in the area of Applied Linguistics and, may foster future reflections and discussions in this field, hopefully, informing English language teachers' classroom practices.

Key words: narrative inquiry, curriculum making, interdisciplinary, stories, English, state school.

UM PERCURSO DE DIÁLOGOS:

INTRODUÇÃO – DIÁLOGOS INICIAIS.....	12
CAPÍTULO 1 – DIÁLOGOS COM A TEORIA.....	20
1.1 – Diálogos com a Disciplina: que disciplinaridade é esta?.....	20
1.2 – Inter, Multi, Pluri e Transdisciplinaridade: disciplinas em diálogo.....	26
1.3 – Diálogos com Interdisciplinaridade: construindo um conceito.....	29
1.4 – Diálogos com Currículo: caminhos e possibilidades.....	34
1.5 – Diálogos com Planejamento: o tema gerador freiriano.....	41
CAPÍTULO 2 – DIÁLOGOS COM A METODOLOGIA.....	46
2.1 – As Experiências na Pesquisa Narrativa: diálogos e discussões.....	46
2.2 – Pesquisa Narrativa: Viver, Contar, Reviver, Recontar.....	51
2.3 – Contexto e Participantes de Pesquisa: o espaço tridimensional.....	52
CAPÍTULO 3 – DIÁLOGOS E HISTÓRIAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR.....	55
3.1 – Diálogos sobre a chegada ao campo de pesquisa: a partilha de conhecimentos prático-profissionais.....	57
3.2 – Diálogos com os alunos: o aspecto resposorial, o entusiasmo e a surpresa de uma prática.....	64
3.3 – Diálogos com a professora: o esboço de um plano de ensino e as insatisfações de uma prática.....	70
3.4 – Diálogos com a professora: a esperança e a <i>insegurança</i> associadas a um planejamento interdisciplinar.....	73
3.5 – Diálogos com a professora: o aspecto relacional do planejamento.....	78
3.6 – Diálogos com a professora: a imagem e as reconfigurações dos paradigmas de planejamento.....	81
3.7 – Diálogos sobre a saída do campo de pesquisa: desafios e possibilidades.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS – DIÁLOGOS EM ABERTO.....	87
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICE 1.....	99
APÊNDICE 2.....	100

LISTA DE ABREVIACÕES

CBC – Currículo Básico Comum

GDP – Grupo de desenvolvimento profissional

GPNEP – Grupo de Pesquisa Narrativa e Formação de Professores

EJA – Educação de jovens e adultos

ELAP – Emerging Leaders in the American Program

EM – Ensino Médio

MG – Minas Gerais

n.i. – narrative inquiry (pesquisa narrativa)

PAES – Programa de Avaliação Seriada

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

P1 – Professora 1 (professora pesquisadora)

P2 – Professora 2 (professora participante)

TG – Tema Gerador

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

XX – informação abstraída

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Foto da <i>University Brigde 1</i>	12
Quadro ilustrativo das perspectivas Pluri, Multi, Inter, Transdisciplinar.....	27
Quadro ilustrativo do percurso de pesquisa vivenciado.....	62
Quadro com o Plano de Ensino Interdisciplinar.....	72
Quadro com o Planejamento das Atividades Interdisciplinares.....	74
Figura da imagem do planejamento.....	82
Foto da <i>University Brigde 2</i>	87

INTRODUÇÃO: DIÁLOGOS INICIAIS

We came to narrative inquiry as a way to study experience. Our guiding principle in an inquiry is to focus on experience and to follow where it leads (CONNELLY; CLANDININ, 2000, p.188).



“Crossing Bridges”, atravessando pontes, foi a expressão que escolhi para situar a busca por uma aproximação entre língua inglesa e interdisciplinaridade na introdução deste estudo. A foto é da University Bridge em Saskatoon, Canadá, cidade em que estudei por um semestre em 2010, como parte de minhas atividades no curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, com bolsa de estudo Emerging Leaders in the America Program – ELAP. Crossing Brigdes é uma história que vivi e agora compartilho com você!

Como planejar o ensino de inglês numa perspectiva interdisciplinar?

Como elaborar este planejamento?

Quando devemos planejar?

Por onde começar?

Quem deve participar do processo?

O que o planejamento deve contemplar?

Como saber se ele está condizente com a realidade de ensino?

Como transformá-lo?

Como mantê-lo aberto a adaptações?

Como traçar novas trajetórias de planejamento?

Início este trabalho com alguns questionamentos quanto à elaboração de um planejamento de aulas de inglês numa perspectiva interdisciplinar. Em cada uma destas perguntas, histórias que me motivavam a compreender as potencialidades do paradigma interdisciplinar.

Passar pela University Bridge, que trago na foto, significou a possibilidade de situar meus planejamentos de aulas de inglês. Atravessar esta ponte estivesse a temperatura menos trinta e cinco graus no inverno, ou mais vinte cinco graus na primavera, era preciso para chegar à universidade e viver experiências. A falta do estabelecimento de pontes interdisciplinares em meus planejamentos e a curiosidade por conhecer e discutir suas possibilidades era uma história que me atraía.

Nas escolas em que trabalhei, não me arrisquei a estabelecer algumas pontes, principalmente aquelas que sugeriam a elaboração de um planejamento interdisciplinar. As pontes que permearam minhas histórias docentes foram de silêncios e possibilidades. Silêncios porque questões sobre o processo de elaboração de um planejamento de aulas de língua inglesa, de cunho interdisciplinar, não foram discutidas com os outros professores com quem trabalhei. Possibilidades, pois apesar de não ter discutido essas questões, não desisti de tentar compreendê-las.

Importante mencionar que, nos meus silêncios, encontravam-se meus alunos. Eles diziam incessantemente: - “Professora, para que vamos estudar isto?”; “Por que não podemos começar por aquilo outro?”; “Qual a relação desse conteúdo com meu dia-a-dia?”; “Quando vamos poder usar o inglês no dia-a-dia?” Meus silêncios deram, muitas vezes, forma aos meus planejamentos das aulas de inglês e sentia a necessidade de diálogo sobre minhas histórias.

Neste estudo, venho criar pontes de diálogos. Pontes que me possibilitaram chances de procurar interligar saberes e pessoas no processo de elaboração de um planejamento interdisciplinar. - Interdisciplinaridade, planejamento e as histórias de duas professoras de inglês: Vamos dialogar? Abro espaços de diálogos para que possamos conversar sobre nossas histórias de planejamento das aulas de inglês. Fica aqui o meu convite a você, leitor: atravessemos algumas pontes e procuremos dialogar!

Esta pesquisa apresenta e discute a experiência de construção de um planejamento de aulas de língua inglesa. Este planejamento foi elaborado por mim e por uma professora de inglês, com participação de seus alunos de uma escola da rede pública estadual do Estado de Minas Gerais. Fiz um recorte nos meus vários questionamentos, explicitados no início desta pesquisa, e estabeleci como norte a discussão de alguns aspectos que marcaram a experiência de construção do planejamento interdisciplinar. Além disso, procurei discutir criticamente como estes aspectos figuraram na imagem do planejamento elaborado e algumas reconfigurações dos paradigmas de planejar aulas, meus e da professora participante.

Este trabalho foi motivado por minhas experiências com planejamentos de aulas, como professora de inglês, na rede pública estadual de ensino. O projeto de revisão das diretrizes gerais para o ensino de línguas estrangeiras, em 2004, em um Grupo de Desenvolvimento Profissional (GDP), do qual participei, possibilitou a discussão sobre a proposta de um planejamento de aulas de cunho interdisciplinar para o ensino de inglês. Na ocasião do projeto, lecionava aulas de inglês para uma turma do sexto ano do ensino fundamental, em uma escola estadual. A proposta era estudar as diretrizes para o ensino de línguas individualmente e, em grupo, sugerir modificações que deveriam ser implementadas posteriormente.

Entretanto, a partir das leituras das diretrizes e das discussões com os outros professores, realizadas durante a minha participação no projeto, pude perceber o nosso estranhamento quanto à possibilidade de se trabalhar a língua inglesa interdisciplinarmente. Não nos arriscamos a discutir esta possibilidade e nem a construir conhecimentos sobre o assunto. Pelo contrário, continuamos nossas discussões em torno do trabalho com as habilidades orais, de escrita e de leitura em inglês, como também sugeriam as diretrizes. Líamos as propostas e discutíamos muito sobre a adequação delas à nossa realidade de ensino. Recordo-me de alguns professores insatisfeitos com as sugestões dadas, pois, seus alunos não tinham o perfil descrito nas propostas e a escola não possuía muitos dos recursos pedagógicos necessários para o desenvolvimento de grande parte das atividades sugeridas.

Pude perceber, nesta experiência no projeto de revisão das diretrizes para o ensino de inglês, que dadas as circunstâncias do trabalho que desenvolvíamos, considerar o aspecto interdisciplinar em nossos planejamentos parecia uma tarefa impraticável. A possibilidade de planejarmos interdisciplinarmente nossas aulas de língua inglesa não se realizou naquele momento, mas eu não descartava a ideia de investigá-la e, possivelmente,

compreender algumas das várias facetas do seu processo de elaboração.

Em 2007, fiz um curso de especialização em ensino da língua inglesa na UFMG, onde tive a oportunidade de elaborar uma proposta de ensino de inglês numa perspectiva interdisciplinar. O trabalho de conclusão de curso, proposto pelos professores, na ocasião, era que elaborássemos atividades destinadas a alunos do terceiro ano do ensino médio. Essas atividades deveriam integrar habilidades necessárias para a comunicação em língua inglesa e levar em conta as orientações dos PCN+ Ensino Médio (2000)¹, sobretudo, a possibilidade de inserção dos alunos na sociedade. Mais uma vez, percebia a falta de discussões sobre a aproximação de uma perspectiva interdisciplinar ao ensino de inglês para a elaboração das atividades. Porém, a partir de minhas experiências com turmas do ensino médio, para as quais eu lecionava na ocasião, me arrisquei a nomear minhas atividades *What is going on? (O que está havendo?)* e direcioná-las para a discussão de alguns fatos e acontecimentos que circundam nossa sociedade.

O principal objetivo dessas atividades era fomentar discussões críticas em torno das desigualdades sociais, com vistas ao desenvolvimento das habilidades comunicativas na língua inglesa. No entanto, apesar do meu empenho em mudar o enfoque das aulas de inglês em meu planejamento das atividades, ainda o fiz, na época, de modo tímido. Neste curso, não aprofundi em discussões e trabalhos que abordassem as potencialidades de desenvolvermos um planejamento de aulas de cunho interdisciplinar.

Mesmo assim, percebo que as minhas participações, inicialmente, no projeto de revisão das diretrizes para o ensino de línguas e, posteriormente, no curso de especialização, foram experiências que me propiciaram repensar várias questões que perpassam o processo de ensino e aprendizagem de inglês. Dentre estas questões, me interessei por compreender como inserir a interdisciplinaridade ao planejamento das aulas de inglês. Penso que, em minhas experiências profissionais, a possibilidade de um planejamento interdisciplinar foi um assunto pouco discutido e me pergunto: - Será que nós, professores(as), estamos dispostos a assumir nossas dificuldades e limitações com os outros colegas? Será que estamos dispostos a atravessar algumas pontes, conforme propus na parte inicial deste estudo?

Entendo que, em minhas experiências docentes levei comigo *histórias secretas* e *histórias de fachada* sobre meus planejamentos, as quais, segundo Connelly e Clandinin (1995), são comumente encontradas nos mais variados contextos de ensino. Por histórias

¹ Esta publicação dos PCN+ do Ensino Médio, lançada em 2000, orienta o ensino segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996).

secretas, podemos entender aquelas que os(as) professores(as) têm e guardam receosos de contá-las e serem mal interpretados em suas instituições de trabalho. São aquelas histórias que comumente ocorrem no espaço da sala de aula e lá seguramente permanecem.

Por histórias de fachada, podemos entender aquelas histórias que os(as) professores(as) contam sobre as várias situações de dentro e fora da sala de aula, mas que não necessariamente revelam o que realmente acontece em seus contextos de trabalho. Essas histórias, muitas vezes, são contadas fora do espaço da sala de aula e tendem a oferecer uma visão do que é aceitável como experiência de ensino. Os questionamentos que trouxe no início deste capítulo, por exemplo, fazem parte das minhas histórias. São questionamentos que me incomodavam, mas que permaneciam guardados e seguros, dada esta possibilidade de viver histórias secretas e de fachada que muitos contextos de ensino permitem. Por não ter compartilhado e discutido essas histórias nos grupos de estudo e trabalho, dos quais fiz parte, percebi que era necessário abordá-las de alguma maneira.

Nesta pesquisa, procurei discutir algumas histórias sobre a construção de um planejamento de aulas de inglês que buscou se sustentar numa perspectiva de ensino interdisciplinar no intuito de abrir diálogos sobre o tema. Como este trabalho se sustentou no paradigma metodológico da pesquisa narrativa, segundo Connelly e Clandinin (2000), as minhas histórias e experiências pessoais e profissionais com elaboração de planejamento deram forma a esta pesquisa. Portanto, foram estas experiências que delinearam os objetivos que tracei neste estudo narrativo.

Meu objetivo geral foi narrar e discutir a experiência de construção de um planejamento de aulas de língua inglesa que buscou se aproximar de uma perspectiva interdisciplinar. Meus objetivos específicos foram: apresentar e discutir criticamente alguns aspectos que marcaram o processo de elaboração do planejamento interdisciplinar e analisar estes aspectos numa imagem do planejamento criado e algumas reconfigurações de paradigmas de planejar aulas, meus e da professora participante.

As perguntas de pesquisa formuladas para nortear essa discussão foram:

- **Que aspectos sobressaíram no processo de elaboração desse planejamento interdisciplinar?**
- **Como estes aspectos figuraram na imagem do planejamento interdisciplinar e permitiram a reconfiguração de alguns paradigmas de planejamento das professoras?**

Este estudo, que procurou abordar estas questões de pesquisa, justifica-se pelos desafios do processo de elaboração de um planejamento de aulas de inglês, sustentado por uma proposta de ensino interdisciplinar, presentes nos mais variados contextos escolares, inclusive naqueles que trabalhei. Justifica-se, também, pela insegurança associada à discussão e adoção de uma prática interdisciplinar, conforme discute Fazenda (1997) e, ainda, pelo medo de construir um planejamento, conforme denuncia Vasconcellos (2008). Acredito que meus questionamentos acerca do processo de elaboração de um planejamento interdisciplinar, abrangem estudos e reflexões sobre a formação do(a) professor(a) de línguas e questões ligadas ao ensino de línguas estrangeiras. Estas subáreas da Linguística Aplicada, segundo Lopes (1996), precisam ser investigadas e suas pesquisas feitas e divulgadas para que possam contribuir com a prática de outros docentes.

A partir de um breve percurso a estudos e trabalhos que se propuseram a discutir, de alguma forma, a perspectiva interdisciplinar no ensino de inglês, pude perceber o quanto a temática é ainda timidamente abordada. Conforme o estudo de caso de Zagury (2006) apontou, dentre os milhares de professores(as) de diferentes áreas entrevistados existe motivação para um trabalho, por exemplo, com os temas transversais, apesar da falta de preparação para que este se configure nas escolas. As experiências de projetos relacionados ao ensino de inglês e interdisciplinaridade que visitei apontavam esta motivação do(a) professor(a), para desenvolver um trabalho de cunho interdisciplinar, aliada a algumas dificuldades.

No trabalho de Bork (2005), por exemplo, a experiência de integração de assuntos e atividades teatrais ao ensino de inglês, em uma turma do ensino médio de uma escola estadual, é relatada de modo a discutir como tal prática pode colaborar para o desenvolvimento das habilidades orais dos estudantes. Entretanto, a falta de tempo para ensaios e discussões sobre o que perpassa pelo tema teatro foi uma das dificuldades listadas pela pesquisadora durante o desenvolvimento do trabalho realizado com os alunos.

Em Bently (2007), uma experiência de ensino que buscou a união de perspectivas da sociologia, história e arte ao ensino de literatura inglesa no contexto universitário, é exemplo de uma proposta interdisciplinar. A autora procurou, a partir da discussão de uma experiência de ensino de literatura inglesa, explicitar como uma prática interdisciplinar enriqueceu o currículo e colaborou para o processo de aprendizagem dos alunos. Segundo ela, a cooperação de professores(as) de outras disciplinas pode enriquecer

muito um trabalho interdisciplinar, todavia, tal cooperação pode nem sempre configurar-se do modo esperado.

Outro trabalho que discute algumas propostas interdisciplinares para desenvolver a habilidade de leitura é apresentado por Kleiman e Moraes (2007). Exemplos de projetos interdisciplinares, como projetos de ensino em torno de questões ligadas à água e ao esporte, por exemplo, são apresentados e ilustram possíveis caminhos interdisciplinares. Nas propostas discutidas pelas autoras, as disciplinas escolares estabelecem conexões e formam uma rede de assuntos que podem ser abordados. As propostas interdisciplinares ilustram, a meu ver, possibilidades de um ensino que não parece difícil de ser pensado e, portanto, realizado nas escolas. Em um trabalho interdisciplinar em torno do assunto da água, por exemplo, as autoras sugerem que a língua inglesa poderia abordar o tema a partir de leituras sobre a língua das colônias da América.

Apesar de estes trabalhos sugerirem caminhos de aproximar uma perspectiva interdisciplinar ao ensino de inglês, podemos identificar ainda *insegurança* em projetos interdisciplinares (FAZENDA, 1997). Mesmo com as orientações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2000) do ensino médio, que sugerem um trabalho interdisciplinar e/ou transversal com línguas estrangeiras, acredito que talvez ainda não se tenha discutido o suficiente sobre o assunto.

Deste modo, optei por utilizar nos títulos dos capítulos desta pesquisa a palavra *diálogo*. Esta escolha deveu-se à minha vontade de abrir uma discussão sobre o tema proposto neste estudo, qual seja, interdisciplinaridade como um paradigma norteador do planejamento das aulas de língua inglesa. Além deste capítulo introdutório, ***Introdução: Diálogos Iniciais***, esta pesquisa contém mais três capítulos.

No capítulo 1, ***Diálogos com a Teoria***, apresento e discuto algumas perspectivas que abordam teoricamente temas ligados a este estudo, quais sejam, disciplina, interdisciplinaridade, currículo e planejamento. Procuro por meio da apresentação e discussão de perspectivas e conceitos ligados a esses temas, problematizar e situar a questão central deste trabalho.

No capítulo 2, ***Diálogos com a Metodologia***, discuto a perspectiva da pesquisa narrativa utilizada na composição e no desenvolvimento teórico-metodológico deste estudo. De acordo com a perspectiva da pesquisa narrativa, segundo os autores canadenses Connelly e Clandinin (2000), procurei situar os aspectos metodológicos deste paradigma de pesquisa, os

participantes e o contexto deste estudo.

No capítulo 3, *Diálogos e Histórias sobre a Construção de um Planejamento Interdisciplinar*, apresento os diálogos que estabeleci com a professora e os alunos participantes deste estudo. Busco narrar e analisar, a partir dos diálogos, alguns aspectos emergentes do processo de construção do planejamento interdisciplinar. Busco, também, problematizar a imagem do planejamento que se delineou nesta experiência, de modo a discutir algumas reconfigurações dos paradigmas de planejamento das aulas de inglês, da professora participante e meus.

Nas *Considerações Finais: Diálogos em Aberto*, apresento um breve percurso a alguns pontos relevantes deste trabalho e abro possibilidades de estudos futuros. Início, a seguir, o primeiro capítulo desta pesquisa.

CAPÍTULO 1: DIÁLOGOS COM A TEORIA

[...] o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas (FAZENDA, 1997, p.17).

Neste capítulo, exploro a significância de uma aproximação do paradigma interdisciplinar de ensino à elaboração do planejamento de aulas de inglês, proposta deste estudo, com base nas perspectivas de Fazenda (1978; 1997), Japiassú (1976), PCN+ (2000) e Orientações Curriculares (2006). Discuto também algumas noções de currículo, de modo a explorar algumas vertentes, segundo Schawb (1973; 1978), Dewey (1976), Freire (1987; 1996); Apple (1991; 2008); Mello (2005) e Connelly e Clandinin (1988; 1992; 1995). Discuto, ainda, o conceito freiriano (FREIRE, 1987; 1996) do tema gerador, que retomo neste estudo, dada a sua possível interrelação com a perspectiva de planejar interdisciplinarmente. A seguir, inicio este diálogo teórico discutindo algumas perspectivas e conceitos de disciplina.

1.1 – Diálogos com a Disciplina: que disciplinaridade é esta?

Antes de discutir acerca dos termos inter, trans, multi e pluridisciplinar parece-me importante conferir atenção ao radical presente em todas essas palavras, qual seja, disciplina. A ideia inicial que me surge quando penso no termo são as disciplinas escolares (matemática, português, inglês, geografia, história, química, biologia, artes, educação física, etc.), que fizeram parte das minhas experiências como aluna da Escola Pública estadual. Penso também em disciplina no sentido do bom comportamento, em especial, em relação ao comportamento dos alunos no contexto de uma sala de aula. Estas relações que estabeleço quando penso sobre a palavra disciplina se constroem a partir de minhas experiências como aluna e, posteriormente, professora de inglês.

Quantas vezes, como aluna, falei das disciplinas que gostava ou precisava estudar mais. Como professora de inglês, também escutei e falei da disciplina ou indisciplina dos alunos na sala de aula. Sim, disciplina é uma palavra que marcou minhas experiências discentes e docentes e, agora, retomo sua discussão neste estudo, de modo a problematizá-la como um elemento que pode interferir sobremaneira na elaboração de um planejamento de

aulas de inglês.

Entendo que, neste trabalho, discutir sobre disciplina parece importante não apenas para rever e problematizar algumas destas perspectivas que acabo de levantar, mas também para relacioná-las à interdisciplinaridade. Afinal, que tipo de disciplinaridade é esta que caracteriza os conceitos inter, multi, pluri e transdisciplinar? A busca por alguns conceitos de disciplina permitiu perceber como a mesma pode ser compreendida das seguintes maneiras:

[...] para nós, ‘disciplina’ tem o mesmo sentido que ‘ciência’. E ‘disciplinaridade’ significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos (JAPIASSÚ, 1976, p.72).

Cada disciplina ou área de saber abrange um conjunto de conhecimentos, que não se restringem a tópicos disciplinares ou a competências gerais ou habilidades, mas constituem-se em sínteses de ambas as intenções formativas (PCN+ E.M., 2000, p.13).

Dewey via disciplina como um domínio distintivo e especializado da experiência para os aprendizes. Sua concepção de disciplina é concebida através da formação de uma matéria escolar que deve relacionar três fatores – conhecimento especializado, aprendizes e a sociedade – juntos em um processo dialético, que respeita o processo educativo (APPLE, 2008, p.72) (tradução minha)².

Como vemos, a partir das perspectivas apresentadas, disciplina se relaciona às ciências, matérias, conteúdos ou ramos do conhecimento e experiências que englobam saberes de diversas naturezas. Tais perspectivas regem documentos oficiais da educação no país, como os PCN+ (2000), por exemplo, e sugerem um modo como os(as) professores(as) podem encarar a sua e as demais disciplinas presentes no currículo escolar. Uma questão que me chamou a atenção é o conceito de conhecimento subentendido nestas definições apresentadas. Afinal, o tipo de conhecimento que é valorizado nas disciplinas, nestas perspectivas, parece informar a maneira com a qual as mesmas devam ser trabalhadas e articuladas no processo de ensino.

A partir da leitura do que as disciplinas englobam, segundo Japiassú (1976), pude compreender que há uma *patologia do saber* na forma com a qual a humanidade vem compartimentalizando os conhecimentos. Para Japiassú (1976), a divisão da ciência em ramos

2 “Dewey viewed subject matter as a distinctive and specialized domain of experience for learners. His conception of subject matter is conceived through the formation of a school subject that requires relating the three factors – specialized knowledge, learners and society – together in a dialectic fashion, with respect to the educative process” (APPLE, 2008, p.79).

específicos de saberes, que não buscam se relacionar com outras áreas e que pretendem sozinhos explicar determinados fatos, é indicativo desta patologia.

A perspectiva de disciplina que hoje encontramos nos PCN+ (2000) do ensino médio prevê a possibilidade de trocas entre áreas ou ciências, o que nos parece uma resposta a esta patologia do saber, discutida por Japiassú (1976). Busca-se na colaboração entre as disciplinas a formação do processo de ensino e aprendizagem.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino de Línguas Estrangeiras (2006) encontramos perspectivas de ensino de línguas estrangeiras atreladas ao conceito de cidadania. Enfatiza-se a relação entre a aprendizagem das diversas disciplinas no desenvolvimento de uma formação cidadã. Em resposta à pergunta acerca de como conciliar o ensino de línguas estrangeiras e educação, as Orientações Curriculares (2006) assim explicam:

Em tempo, essa pergunta pode passar a impressão de que o ensino de Línguas Estrangeiras voltado somente para o aspecto lingüístico do idioma não educa. Ele educa, mas contribui para uma outra formação, aquela que entende que o papel da escola é suprir esse indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um “ser completo e formado”. Quando falamos sobre o aspecto educacional do ensino de Línguas Estrangeiras, referimo-nos, por exemplo, à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o. Esse é, aliás, um valor social a ser desenvolvido nas várias disciplinas escolares e não apenas no estudo das Línguas Estrangeiras (Orientações Curriculares - EM, 2006, p.91).

A perspectiva de disciplina de línguas estrangeiras das Orientações Curriculares (2006) sugere que os professores a vejam como um elemento que pode contribuir para a formação cidadã de seus alunos. Neste aspecto, a complementaridade entre disciplinas seria interessante e esta perspectiva é salientada nesse documento. Apesar de esta perspectiva figurar nas Orientações Curriculares - EM (2006) e nos PCN+ (2000), a sociedade ainda parece valorizar a compartimentalização ou a especialização dos saberes e a continuidade desta mesma ordem enquanto procedimentos básicos no processo de ensino.

Neste trabalho, em que tomo a concepção de disciplina como um ramo da ciência suscetível de estabelecer diálogo com outros ramos, acho interessante também apresentar essa crítica que ainda podemos fazer com relação à busca e preferência por uma separação de disciplinas. Segundo Japiassú (1976), esta busca pela compartimentalização do saber colabora para a construção de um conhecimento também compartimentalizado e, portanto, frágil e superficial.

Conforme comenta Brumfit (2001, p.72), o apego a um trabalho com disciplinas como áreas isoladas, que não dialogam e que não operam juntas no processo educativo, é algo que marca nossa sociedade e a forma com a qual concebemos disciplina. Vejamos o que estes dois estudiosos nos dizem a esse respeito:

A divisão do espaço intelectual em compartimentos estanques cada vez mais restritos, a multiplicidade das instituições que asseguram a gestão de cada parcela do saber, culminam na formação deste sistema feudal que rege quase todos os empreendimentos de ensino e de pesquisa, mormente nos ‘guetos’ universitários. O especialista, na medida em que sua especialidade se transforma cada vez mais em fortaleza, dá curso à sua vontade de poder e de dominação. Sob pretexto de divisão de trabalho, cada um defende suas posições contra todos os inimigos de fora e de dentro. No espaço mental do conhecimento, os itinerários científicos podem converter os especialistas e peritos em tática e estratégia, uma vez que o interesse fundamental é muito mais o de fazer carreira que o de fazer avançar a ciência. O regime de fragmentação e de pulverização do saber é ciosamente incentivado, pois serve para fortalecer as tiranias magistrais, permite ao especialista dividir para reinar (JAPIASSÚ, 1976, p.94-95).

O paradoxo político (do qual nós ainda sofremos o retrocesso) nos revela que para a maioria das pessoas (pais, políticos, jornalistas) ‘educação’ tem a ver com o ensino isolado de coisas particulares (‘matérias’, ‘disciplinas’), mais do que qualquer outra coisa (BRUMFIT, 2001, p.72) (tradução minha)³.

A crítica de Japiassú (1976) e de Brumfit (2001) traz, a meu ver, uma inquietação para pesquisadores e educadores na área de ensino de línguas e mesmo em outras áreas. A discussão desta especialização do saber em diferentes áreas pode trazer consequências para o desenvolvimento do ser humano, para as relações interpessoais, no sentido de que elas conferem poder aos especialistas. Apesar de a escola tradicional, isto é, aquela que divide os conhecimentos em áreas bem separadas, promover uma *instrução passiva e frontal*, como argumenta Fleuri (1996, p.27), em sua discussão sobre o poder disciplinar em Freinet, este modelo de instituição representa uma visão de educação que pode ainda predominar.

Minhas experiências educacionais, como aluna e professora de inglês foram, em sua maioria, marcadas por essa separação de disciplinas, de desencontro de conteúdos divididos em compartimentos. Essa subdivisão sempre me incomodava, em especial, quando trabalhei com turmas do ensino médio em escolas estaduais. Entretanto, dadas as circunstâncias e as escolhas institucionais destas escolas, trabalhar com a disciplina de língua inglesa, sem procurar promover um intercâmbio entre áreas foi a realidade que vivenciei e que

3 “The political paradox (from which we are still suffering the backlash) is that for most outsiders (parents, politicians, journalists) ‘education’ is about teaching particular things (‘subjects’, ‘disciplines’), more than it is about anything else” (BRUMFIT, 2001, p.72).

agora, neste estudo, venho repensar criticamente. Repensar no sentido de buscar compreender aspectos ligados à experiência de elaboração de um planejamento que procurou integrar realidades e, conseqüentemente, disciplinas.

Neste estudo, pensar sobre minhas experiências docentes bem como discentes me possibilitou rever a força e limites que as disciplinas exerceram em minha vida escolar. Estes limites determinavam quando trabalharíamos cada conteúdo, cronometrava o horário deste trabalho e impunha um ritmo de aprendizagem e ensino. Penso que esta força possa se relacionar à discussão do *poder disciplinar* em Foucault (1977).

A concepção de disciplina em Foucault assume uma grande relação com discussões sobre poderes. Poderes que estabelecem normas, domesticam e formam indivíduos *dóceis e produtivos*, como enfatiza o próprio Foucault (1977). É um poder soberano, disciplinador e que exerce controle sobre as pessoas. Disciplina, neste sentido, é discutida numa perspectiva teórica que ultrapassa a concepção de ciência ou ramo do conhecimento. Reconhecendo, entretanto, a presença de poderes na produção e trabalho com os conhecimentos, acho interessante retomar aqui esta perspectiva de disciplina, de modo a discutir sobre a presença de poderes influenciando a organização e o trabalho com os saberes. Vejamos um pouco mais sobre esta perspectiva de disciplina:

Estes métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de ‘disciplinas’. [...] O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco a aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriinha, o desarticula e o recompõe (FOUCAULT, 1977, p.126).

O que caracteriza a reflexão de Foucault em *Les mots et les choses* é especificamente a investigação de uma ordem interna constitutiva do saber. [...] A *épistémè* é a ordem específica do saber; é a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época e que lhe confere uma positividade enquanto saber (MACHADO, 1981, p.148-9).

Penso ser importante que nós, educadores, reflitamos sobre o poder disciplinar presente na organização e trabalho com os saberes em nossas disciplinas. A reflexão de Foucault (1977), caso relacionada às questões ligadas ao ensino de línguas estrangeiras, coloca professores e instituições de ensino, a meu ver, com a responsabilidade de repensar sobre seus papéis, seus

poderes e seus saberes. Afinal, que saberes estamos privilegiando em nossas aulas? Qual o objetivo de trabalharmos determinados saberes? Estamos colaborando para a construção de um processo de ensino e aprendizagem que favoreça a formação de cidadãos?

Acredito que a partir do reconhecimento de que as atitudes e escolhas dos(as) professores(as) e de suas instituições são fundamentadas teórico-metodologicamente, podemos dizer que não há neutralidade neste processo. Se optamos por um regime de imposição de regras pré-definidas dentro de nossas salas e escolas, ou então, se abrimos espaços para diálogos entre os saberes, devemos fazê-lo cientes das consequências imbricadas às nossas escolhas.

Percebo que, quanto mais nos esquivarmos de estabelecer elos entre as perspectivas que outras disciplinas têm a acrescentar à nossa, continuamente teremos que responder a algumas perguntas que tanto nos incomodam em nossas salas de aula de língua inglesa, dentre as quais, “Professora, quando é que vamos usar isto?”, ou ainda, “Professora, para que serve isto?” O movimento da *Escola Móvel*, discutido por Stramanm (2005), por exemplo, é ilustrativo da necessidade de criação de um espaço escolar menos disciplinador, tanto da perspectiva de disciplina como ciência como de um mecanismo que pode exercer poderes sobre as pessoas.

Nesta perspectiva da *Escola Móvel*, o movimento físico dos alunos no processo de aprendizagem é uma premissa que pode colaborar, tanto para o seu desenvolvimento motor, quanto cognitivo. Não apenas a disciplina de educação física pode colaborar para este desenvolvimento, mas também todas as outras disciplinas da escola. Stramanm (2005), professor de educação física e pesquisador alemão deste movimento, explica a respeito da perspectiva disciplinar que orienta tal trabalho:

A premissa da aprendizagem interdisciplinar está ligada a uma aprendizagem por disciplinas abrangentes. Experiências não se obtêm dentro dos limites das disciplinas. Experiências são obtidas, quanto mais diretas, tanto mais correspondentes à realidade das crianças e tanto mais vivenciadas pelo corpo. [...] No trabalho de encenação de uma estória infantil, por exemplo, pode-se elaborar o contexto do idioma e do movimento: as crianças aprendem as palavras do texto, experimentam-nas no corpo e as articulam; forças físicas como a gangorra, o equilíbrio, as roldanas podem ser avaliadas por meio do corpo e tornar-se tema para várias disciplinas [...] (STRAMANN, 2005, p.128)

A concepção de disciplina, nesta perspectiva, muito se assemelha, a meu ver, à concepção de disciplina de Dewey (1976). Disciplina, na perspectiva da *Escola Móvel*, não é vista como algo estático, que não se transforma ao longo do processo de ensino aprendizagem. Na

verdade, disciplina é vista como sinônimo de experiências que são vividas e pelas quais outras experiências de aprendizagem se configuram. O trabalho com uma disciplina colabora para o surgimento de experiências futuras (Dewey, 1976) e, o diálogo entre os saberes é necessário para que estas experiências tomem forma e significados, no processo de aprendizagem.

Penso que, esta perspectiva de escola, que vê nas disciplinas uma alternativa viável para a transformação dos conhecimentos, que não almeja somente a transmissão de saberes especializados, é uma perspectiva que merece destaque aqui. Nós, professores(as) de língua inglesa, devemos nos organizar no sentido de adicionar à nossa disciplina possibilidades que potencializem a transformação dos conhecimentos, objetivando uma formação cidadã. Partindo da concepção de disciplina como um ramo do conhecimento (JAPIASSÚ, 1976; PCN+, 2000), suscetível de estabelecer trocas teórico-metodológicas com outras disciplinas, discutiremos inter, multi, pluri e transdisciplinaridade.

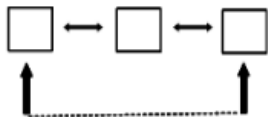
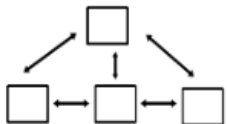
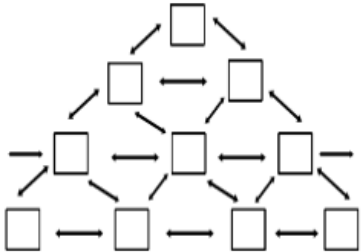
1.2 – Inter, Multi, Pluri e Transdisciplinaridade: disciplinas em diálogo

Os conceitos inter, multi, pluri e transdisciplinar oferecem um modo de pensarmos a possibilidade de organização de um trabalho entre disciplinas. São conceitos que preconizam uma aproximação entre os saberes e que precisam de mais espaço no momento de organização do processo de ensino e aprendizagem. Acredito que a proposta teórico-metodológica das perspectivas inter, multi, pluri e transdisciplinar propõe um desafio ao processo educativo. Um desafio que parece exigir a construção de pontes que possibilitem o diálogo entre as disciplinas. Como neste estudo abordo a perspectiva interdisciplinar ligada à elaboração de um planejamento das aulas de inglês, discuto brevemente sobre inter, multi, pluri e transdisciplinaridade, de modo a localizar a perspectiva interdisciplinar.

Com base na discussão de Japiassú (1976), podemos falar de cada uma dessas perspectivas separadamente. Os termos inter, trans, multi e pluridisciplinar são apresentados como *formas de colaboração*. Segundo Japiassú (1976, p.74), os termos multi e pluridisciplinar implicam uma forma de colaboração entre duas ou mais disciplinas, mas em que não há necessariamente uma *integração conceitual, metodológica* entre elas. Já o termo transdisciplinaridade, que de acordo como foi criado e definido como um *sonho* por Piaget, pressupõe a não existência de fronteiras entre as disciplinas, mas uma união total entre elas formando um sistema uno.

Dos trabalhos de Jantsch (1972), Japiassú (1976, p.73-74) toma emprestada

uma possível forma de compreendermos a relação entre áreas segundo as perspectivas inter, multi, pluri e transdisciplinar. A configuração que se estabelece nas relações entre as disciplinas é particularmente ilustrativa da maneira que podemos distingui-las. Vejamos a forma que Jantsch (1972) define a relação entre disciplinas em cada uma destas perspectivas:

<i>Descrição geral</i>	<i>Tipo de sistema</i>	<i>Configuração</i>
MULTIDISCIPLINARIDADE: Gama de disciplinas que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer as relações que podem existir entre elas.	Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação.	
PLURIDISCIPLINARIDADE: Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas.	Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; cooperação, mas sem coordenação.	
INTERDISCIPLINARIDADE: Axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.	Sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos; coordenação procedendo do nível superior.	
TRANSDISCIPLINARIDADE: Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral.	Sistema de níveis e objetivos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas.	

*Quadro ilustrativo das perspectivas Pluri, Multi, Inter, Transdisciplinar

A disposição das disciplinas, nestas perspectivas apresentadas, supõe trocas constantes entre elas. Na perspectiva transdisciplinar, as fronteiras entre disciplinas parecem não ser claras, devido ao número de interconexões estabelecidas, mas nas outras perspectivas, podemos falar na existência de fronteiras que demarcam os campos do saber. Segundo Japiassú (1976), as configurações das relações multi e pluridisciplinares pressupõem um tipo de sistema de um só nível, enquanto nas inter e transdisciplinares temos um sistema de níveis múltiplos que

dialogam. Entendo que cada uma destas perspectivas pode orientar o processo de ensino e aprendizagem de maneira particular e, conhecê-las, faz-se necessário para adotá-las na nossa prática pedagógica.

Ferreira (1997) faz uma reflexão em torno da formação do termo interdisciplinaridade. Sua discussão pode servir também para explicar o surgimento dos demais termos aqui apresentados. Segundo ela, por volta de VI a.C., a palavra grega *physis* designava todos os ramos do saber, *significava a vida, o eu e o mundo*. Porém, ao migrar para a civilização latina, ela assume outra conotação e passa então a designar natureza, subdividindo as ciências em diferentes áreas do conhecimento.

Entretanto, como salienta Ferreira (1997), essa subdivisão não durou muito tempo. Os indivíduos viram que a complexidade dos fenômenos não se explicava sem se considerar os vários ramos do saber. Um fato curioso que ela aponta e que me chamou a atenção, é que o mesmo idioma que havia promovido esse distanciamento entre as ciências, isto é, o latim, foi o responsável por fornecer o prefixo *inter* e eu acrescentaria também que os demais, quais sejam, *trans*, *multi* e *pluri*, que buscariam novamente a união entre elas.

Em Japiassú (1976), o paradigma positivista é visto como um obstáculo a uma perspectiva interdisciplinar. Vejamos como ele discute tal questão:

A nosso ver, foi uma filosofia das ciências, mais precisamente, o positivismo, que constituiu o grande *veículo* e o *suporte* fundamental dos obstáculos epistemológicos ao conhecimento interdisciplinar, porque nenhuma outra filosofia estruturou tanto quanto ela as relações dos cientistas com suas práticas. E sabemos o quanto esta estruturação foi marcada pela compartimentação das disciplinas, em nome de uma exigência metodológica de demarcação de cada *objeto* particular, constituindo a *propriedade privada* desta ou daquela disciplina (JAPIASSÚ, 1976, p.96-97).

A crítica à influência do positivismo na forma de conceber a organização das ciências, buscava a aproximação dos saberes. Isto teve como consequência, trazer à tona novamente, a visão holística do ser humano e o incentivo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas em perspectivas teóricas que buscam integrar saberes, ao invés de separá-los.

Acredito que, um trabalho fundamentado nas perspectivas multi, pluri, inter e transdisciplinar pode contribuir para auxiliar o aluno, no sentido de se posicionar adequadamente no mundo globalizado em que vivemos. Neste estudo, o enfoque é na perspectiva interdisciplinar, que discuto mais detalhadamente, a seguir.

1.3 – Diálogos com Interdisciplinaridade: construindo um conceito

Interdisciplinaridade, presente em documentos oficiais que orientam a educação em nosso país (PCN+, 2000; Orientações Curriculares, 2006), é também uma palavra que ainda precisa estar no centro das discussões para fundamentar um ensino sustentado em sua perspectiva teórica. Conforme relatei na introdução deste estudo, possibilidades de elaboração de um planejamento interdisciplinar no trabalho com a língua inglesa, sempre me chamaram a atenção como professora de inglês. Tanto durante a minha participação no projeto de revisão das diretrizes gerais para o ensino de línguas estrangeiras, em 2004, quanto durante o curso de especialização em ensino de língua inglesa que fiz em 2007, interdisciplinaridade parecia oferecer um paradigma de ensino coerente e humano.

Entretanto, nestas experiências, conforme também relatei na introdução deste estudo, não avancei em discussões sobre o tema e nem tive oportunidades de aprender sobre suas potencialidades. Levando em conta a ênfase dada à interdisciplinaridade e, reconhecendo ainda o pouco debate sobre o assunto em alguns meios escolares, como nos que trabalhei, apresento aqui algumas perspectivas relacionadas a ela.

Afinal, o que é interdisciplinaridade? Como ela pode se realizar como uma prática educativa? Quem são os agentes que podem colaborar para um trabalho interdisciplinar? Após um passeio a algumas concepções sobre o que é interdisciplinaridade, pude perceber que este termo possui uma amplitude conceitual.

Para Japiassú (1976) e Fazenda (1997), interdisciplinaridade não possui *um sentido epistemológico único e estável*. Interdisciplinaridade é um caminho que poderá ser construído em um dado contexto. A discussão de interdisciplinaridade tecida por estes estudiosos é baseada na concepção de disciplina como ramo do saber, fruto de recortes historicamente feitos e que estabeleceram áreas específicas do conhecimento.

Para Severino (1989), interdisciplinaridade é também um conceito em construção e está sujeito a transformações. Vejamos o que ele nos diz a este respeito:

A conceituação de interdisciplinaridade é, sem dúvida, uma tarefa inacabada: até hoje não conseguimos definir com precisão o que vem a ser essa vinculação, essa reciprocidade, essa interação, essa comunidade de sentido ou essa complementaridade entre várias disciplinas. É que a situação de interdisciplinaridade é uma situação da qual não tivemos ainda uma experiência vivida e explicitada, [...] sendo ainda processo tateante na elaboração do saber, na atividade de ensino e de pesquisas e na ação social. (SEVERINO, 1989, p.11)

Apesar de difícil conceituação e exemplificação, conforme aponta o autor, interdisciplinaridade pode ser uma prática pedagógica, caso haja espaços e a compreensão do que este trabalho implica. Para Fazenda (1978; 1997), interdisciplinaridade se relaciona a uma atitude do educador. Conforme ela mesma discute:

Em nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados. Neste sentido, pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma “interação”, a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar (FAZENDA, 1978, p.26).

Nesta perspectiva, as nossas atitudes revelam a busca por mudanças, transformações da realidade e o caráter interdisciplinar da nossa prática. Para Fazenda (1978), interdisciplinaridade implica a construção de relações de colaboração entre disciplinas, mas também entre as pessoas. Fazenda (1997) destaca experiências interdisciplinares, nas quais é notável a importância conferida ao trabalho em grupo. Pude identificar nas perspectivas e trabalhos apresentados, a ênfase dada a certos princípios, tais como, solidariedade, reciprocidade e cooperação para o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar.

Com base em minhas experiências de ensino da língua inglesa, diria que a solidariedade é a disposição para ajudar nas possíveis dificuldades que poderiam surgir durante o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar. A reciprocidade se relacionaria à troca entre os envolvidos no trabalho. A cooperação seria o diálogo com outras disciplinas, mesmo que desafios surjam em meio aos trabalhos desenvolvidos. Como educadora, entendo que conferir atenção a esses princípios no desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar pode possibilitar a partilha de experiências, no ensino de inglês, mais voltadas à realidade dos alunos.

Em Fazenda (1997), o significado de interdisciplinaridade se conecta às experiências de trocas entre disciplinas e às relações interpessoais que se constroem nestas experiências. Outros estudos apontam:

[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa (JAPIASSÚ, 1976, p.74)

[...] como a arte do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real (DEMO, 1998, p.88-89).

[...] refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento questionando a segmentação entre os diferentes campos do saber produzida por uma visão compartimentada (disciplinar), que apenas informa sobre a realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constitui (KLEIMAN; MORAES, 2007, p.22).

Nestas perspectivas, a conceituação da interdisciplinaridade é vista sob vários enfoques, quais sejam, o da integração, o da complementaridade e o da singularidade, de modo a integrar um universo complexo, composto pela reunião de diferentes disciplinas. Acredito que assim como a conceituação de interdisciplinaridade não parece ser uma tarefa fácil, também não parece simples a adoção de uma postura interdisciplinar por parte do(a) professor(a). Segundo Fazenda (1978, p.49-50), o *trabalho interdisciplinar pressupõe grande dedicação das pessoas, o que exige condições de espaço, tempo, recursos econômico-financeiros*.

Além disso, penso que o trabalho interdisciplinar também exige uma preparação formativa do professor. A inserção da temática interdisciplinar e transversal nos PCN+ (2000) e nas Orientações Curriculares - EM (2006), por exemplo, parece-me uma tentativa de se romper com o desconhecimento, que muitos(as) professores(as) têm, da possibilidade de verem suas disciplinas estabelecendo relações com outras. Uma vez estabelecida uma ponte entre as disciplinas no processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras, para os alunos e até mesmo para os educadores, a aprendizagem dos conteúdos pode, a meu ver, fazer mais sentido. Isto é, eles poderão concebê-la como um caminho para a compreensão da realidade não de uma maneira fragmentada e sim, relacional. De acordo com as Orientações Curriculares (2006):

[...] as propostas de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade. O intuito delas é promover a expansão da compreensão de mundo, pois pretendem ensinar os alunos a entender as relações entre as disciplinas pedagógicas – em vez de ensinar as matérias escolares de maneira isolada, ou seja, voltadas para si mesmas – e as disciplinas escolares, e delas com a sociedade e a vida dos alunos. O resultado esperado deve reverter para a compreensão da complexidade social em que vivem os cidadãos (no caso, alunos, professores, pais, familiares), sendo a questão da diversidade um dos componentes dessa complexidade (Orientações Curriculares, 2006, p.94).

Nesta perspectiva, podemos perceber como a interdisciplinaridade precisa vencer desafios para se concretizar como uma prática pedagógica. Um destes desafios, a meu ver, se relacionaria à necessidade dos alunos compreenderem as relações entre disciplinas.

Bently (2007), por exemplo, chama atenção para uma experiência interdisciplinar em que os alunos podem demonstrar maior interesse por uma disciplina mais

ligada a outro ramo do saber, que não o do(a) professor(a) que a ministra. Nesse caso, o(a) professor(a) tem que estar ciente de tal possibilidade e aceitar as escolhas de seus alunos. De acordo com a autora (2007, p.13), a troca entre disciplinas pode ter dois efeitos distintos, quais sejam, *o de desconstruir ou de reforçar a disciplina*. Desta forma, penso que a preparação para lidar com esses desafios, deve fazer parte da formação do(a) professor(a).

Em Freire (1996, p.21), encontramos que *não há docência sem discência*. O(a) professor(a) tem que estar disposto a aprender enquanto ensina, buscando oportunidades de uma formação continuada. Seus estudos criticam um ensino voltado à separação de disciplinas e sua prática educativa e política revelam uma perspectiva de ensino holístico. O *Projeto Interdisciplinar* de Freire, criado enquanto Secretário de Educação em São Paulo (1989-1992) é exemplo de uma experiência que procurou romper barreiras e redirecionar o sentido das disciplinas e da educação em geral.

Torres, O’Cadiz e Wong (2002) relatam os esforços dos envolvidos na organização e articulação do *Projeto Inter*. Apontam as bases de um currículo interdisciplinar e de uma educação cidadã, fornecidas por Freire, como suporte para o desenvolvimento do projeto. A perspectiva interdisciplinar era:

Interdisciplinaridade [da qual deriva a designação “Inter” associada ao Projeto] refere-se ao conceito de que o currículo não deve dividir o conhecimento em disciplinas separadas, mas que todo o conhecimento esta inter-relacionado (TORRES; O’CADIZ; WONG; 2002, p.117).

A experiência de elaboração do Projeto Interdisciplinar, com base na concepção da práxis reflexiva freiriana, conforme relata Torres, O’ Candiz e Wong (2002), embora desenvolvida em um contexto específico, fornece bases importantes para a elaboração de planejamentos de ensino interdisciplinar. A concepção de Freire, de um projeto interdisciplinar, partia de um tema gerador relacionado à vida dos alunos, estabelecendo uma relação de sentido com a realidade e podendo atingir o objetivo de uma formação cidadã. Acredito que, dentre as maneiras de articularmos mudanças na nossa prática pedagógica, marcada pela divisão de disciplinas, devemos rever nossas escolhas a partir de paradigmas de ensino que adotamos.

No início da carreira de Freire (1987), como professor de língua portuguesa em Recife, conforme ele mesmo relata em *A Pedagogy for Libetration*, ao ser contratado para dar aulas de português em uma escola da periferia, se viu obrigado pelas circunstâncias, a repensar sua prática docente. Segundo ele, a sua concepção do que era aprender português, ou seja, dominar as regras e usos da gramática, não o ajudou naquela experiência em particular. A

realidade parecia não responder às suas tentativas de ensinar português, portanto, repensar sobre o que era saber, ensinar, aprender e agir naquela realidade, se fez necessário.

Freire, denominado precursor de uma pedagogia humanista por seus discípulos e admiradores, dentre os quais Fiori (2005), no prefácio de *A Pedagogia do Oprimido*, decidiu olhar para a realidade na qual se encontrava. Retirou dela possibilidades de discutir conhecimentos teóricos e práticos a partir de temas ligados à vida de seus alunos, aos quais teve acesso por meio de pequenos bilhetes escritos semanalmente por eles mesmos.

Assim como as Orientações Curriculares – EM (2006) para o ensino de línguas estrangeiras e os PCN+ (2000), Freire não tem receitas prontas sobre um trabalho interdisciplinar. Entretanto, enfatiza que não podemos deixar de buscar caminhos para uma aprendizagem de experiências enriquecedoras. Nestas perspectivas educativas pude perceber que aprender vai além de um processo de aquisição de saberes e revelam possibilidades de integrar o mundo. A perspectiva de Perrenoud (2000, p.66), também presente nos PCN+ (2000), discute os rumos que devem orientar a aprendizagem:

Para aprender, jamais é supérfluo compreender o *sentido* daquilo que se aprende. Para tanto, não basta que o saber seja inteligível, assimilável. É necessário que esteja ligado a outras *atividades humanas*, que se compreenda por que foi desenvolvido, transmitido, por que é conveniente apropriar-se dele. O sentido não é necessariamente utilitarista; pode dizer respeito à estética, à ética, ao desejo filosófico de compreender o mundo ou de partilhar uma cultura (PERRENOUD, 2000, p.66).

Assim como Perrenoud (2000) discute por que aprender certos conteúdos, Freire (1987) também se dedicou a compreender os saberes produzidos e presentes na sociedade. Suas reflexões são mundialmente conhecidas e orientadoras de propostas educativas. Os quatro pilares da educação mundial hoje, por exemplo, de acordo com o relatório para a Unesco da Comissão Internacional de Educação para o século XXI,⁴ parece revelar traços da reflexão freiriana sobre a necessidade de pensar sobre os saberes. Estes quatro pilares, quais sejam, *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto*, nos convida a refletir sobre o que é, como, por que e para que aprendemos.

Penso que, cada vez mais, é necessário considerar que aprender envolve uma interconexão de saberes e que o(a) professor(a) pode colaborar para que os alunos compartilhem e aprendam sobre esta relação entre os saberes. Neste sentido, na busca da

4 “Este relatório foi elaborado pela Comissão Internacional da Educação para o Século XXI, em 1993, atendendo a uma solicitação da Conferência Geral da Unesco de 1991” (In: SILVA, L. R. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 359-378, jul./dez. 2008).

relação entre os conhecimentos, professor(a) e alunos têm a chance de se aproximarem e de se conhecerem, uma vez que estarão a todo o momento discutindo as diferentes maneiras de estudar os acontecimentos. No tocante ao ensino da língua inglesa, por exemplo, um ensino interdisciplinar poderia, a meu ver, fazer com que professores(as) e alunos procurassem exercer um papel ativo como produtores de saberes. Discuto, a seguir, algumas perspectivas curriculares.

1.4 – Diálogos com Currículo: caminhos e possibilidades

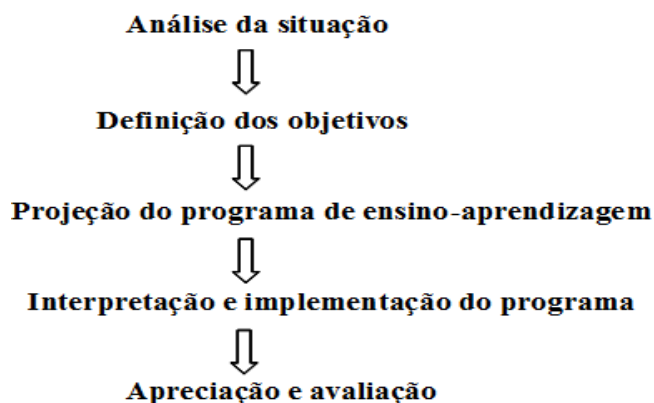
Nesta seção, apresento e discuto sobre currículo, com base nas leituras e reflexões que fiz de concepções e perspectivas curriculares. Pude perceber que discussões sobre currículo vêm atreladas a duas linhas de pensamento: currículo como produto e currículo como processo (APPLE, 2001). Segundo Grundy (1995), o *currículo técnico*, discutido por Rowtree (1982), é ilustrativo da perspectiva da concepção de currículo atrelada a um programa educativo pré-estabelecido e formulado para reger o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Para Tyler (1974), Dewey (1938), Freire (1987), Connelly e Clandidnin (1995) e Mello (2005), currículo é processo em construção, embasado em experiências. Nesta vertente, currículo não é visto como um produto físico e pronto para ser utilizado. Na verdade, é reconhecido como um evento não palpável do ponto de vista pedagógico e que se realiza em vários momentos do processo de ensino e aprendizagem. Currículo passa a ser as experiências vividas dentro e fora da escola.

Discutindo um pouco sobre as vertentes curriculares mais ligadas a um programa pré-elaborado, entendo que poderíamos exemplificá-las com o referido projeto político pedagógico das escolas. Neste projeto, estão previstos os objetivos gerais e específicos do processo de ensino e aprendizagem, as disciplinas e a organização do conteúdo a ser desenvolvido em cada série e etapa. Nesta linha de pensamento, currículo assume algumas características, dentre as quais, a de um produto elaborado para ser desenvolvido em meio à comunidade escolar. O objetivo principal deste currículo é que os alunos sejam capazes de produzir um conhecimento orientado previamente, ao final do processo de ensino e aprendizagem.

O modelo situacional de Skillbeck (1984), apresentado e discutido por Apple

(1991), pode nos servir de exemplo desta organização de currículo nesta perspectiva. As fases do processo de elaboração do currículo, segundo o modelo situacional, são as seguintes:



Segundo Apple (1991), iniciar o planejamento de um currículo a partir da análise da situação implica na assunção de responsabilidades pelas escolhas que fazemos. Na perspectiva do modelo situacional, a definição da análise da situação, dos objetivos, do programa de ensino, sua implementação e avaliação são procedimentos desempenhados pelo serviço pedagógico da escola. Apesar da participação da comunidade escolar no momento de análise da situação, neste modelo, a ordem das etapas de desenvolvimento das atividades, como discute Apple (1991), é reveladora de uma educação tradicional. O sentido de ordem nas fases deste currículo indica uma concepção curricular baseada no pré-estabelecimento de etapas a serem cumpridas.

Para Apple (1991, p.36), apesar de a escola ter responsabilidades na definição do currículo, ela *é parte de uma rede de relações que envolve toda uma comunidade, além dos membros da própria escola*. Portanto, estas pessoas, bem como suas expectativas quanto ao processo de ensino e aprendizagem, devem ser levadas em conta durante todo o processo de um fazer curricular.

Compreendo que, em Apple (1991), é importante que consideremos o currículo como um mecanismo direcionador do processo de ensino e aprendizagem. E que não mais podemos ter em mente que por currículo se compreenda apenas o conteúdo programático, ou *syllabus design*. Conforme ele defende, abordagens curriculares são reveladoras de diferentes paradigmas de ensino e não meros mecanismos de organização de um trabalho.

As interferências ideológicas que circundam modelos e abordagens curriculares, portanto, são elementos que não podemos ignorar. Pude perceber, com base nesta

discussão, que caso tomemos qualquer perspectiva teórica de como se organiza um currículo, seja esta advinda de órgãos governamentais ou de pesquisas na área da educação, é necessário que estejamos cientes de que, possivelmente, estas perspectivas interferirão em nossas concepções e, conseqüentemente, em nossa prática docente. A esse respeito, Apple (1991) diz que [...] *é também importante estarmos conscientes que diferentes modelos de currículo representam a expressão de diferentes sistemas de valor e, conseqüentemente, visões sobre educação um tanto divergentes* (APPLE, 1991, p.24) (tradução minha)⁵.

Essa questão apontada nos faz pensar sobre as conseqüências de nossas escolhas pedagógicas e sobre a relação ética que deve permear e orientar estas escolhas. Se optamos por uma vertente de currículo que delimita o desenvolvimento do processo de planejamento de nossas aulas, por exemplo, ou se escolhemos uma vertente que considere possibilidades múltiplas como experiências de ensino, devemos estar cientes das implicações dessas escolhas. Conforme discute Apple (1991), os modelos curriculares são reveladores de concepções de ensino e, portanto, trazem consigo paradigmas que orientam este processo.

A perspectiva do currículo oculto (*hidden curriculum*), discutida por Stubbs (1976), supõe que currículo se realiza no discurso da sala de aula. O currículo se traduziria em valores tácitos e atitudes necessárias que o aluno precisa demonstrar para obter sucesso e, portanto, a construção do currículo ocorreria com base em determinados objetivos (STUBBS, 1976).

Nesta perspectiva, entendo ser importante pensarmos sobre os objetivos e implicações das escolhas que fazemos em um currículo oculto. Por acreditar que este currículo oculto pode impor regras e ideologias aos alunos que não lhes permita dialogar sobre a construção dos saberes e de seus processos de aprendizagem, é relevante que reflitamos sobre os rumos e objetivos deste currículo. Até que ponto ele deve ser oculto e a que fins poderá servir são questionamentos que entendo serem imprescindíveis para o(a) professor(a) de língua inglesa.

Percebo ser necessário que além de atentos às perspectivas subjacentes às diferentes abordagens curriculares, devemos também pensar sobre as experiências que privilegiamos em nossos currículos. Afinal, será que algumas perspectivas curriculares abrem espaço para as experiências de vida? Será que estas experiências são valorizadas como caminhos no processo de ensino e aprendizagem?

5 "It is also important to be aware that different models of curriculum represent the expression of different value systems and, consequently, of quite divergent views on education" (WHITE, 1991, p.24).

Para Dewey (1938) e Connelly e Clandinin (1995), currículo não é visto como um produto físico, pronto para ser disseminado. Currículo passa a ser, na verdade, um processo, uma experiência, um evento, não palpável do ponto de vista pedagógico e pode ocorrer em diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem.

Compreender um exemplo de currículo experiencial torna-se uma tarefa complexa, já que este não é algo simplesmente físico, mas engloba experiências e práticas diversas no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Connelly e Clandinin (1995) e Dewey (1938), currículo abrange vários processos e, desta forma, penso que considerar as experiências de dentro e fora da sala de aula pode ser ilustrativo desta perspectiva. As experiências que tanto alunos como professores vivem e com as quais aprendem sobre aspectos diversos da vida humana, configuram as experiências deste currículo.

A palavra *curriculum*, de origem latina, conforme apontam alguns estudiosos, pode ser compreendida como muito mais do que uma mera *programação total ou parcial de um curso ou da matéria a ser examinada* (HOUAISS, 2001)⁶. Apesar de seu significado ainda estar atrelado a esse sentido em algumas obras e trabalhos, acredito que podemos dizer que estudos sobre currículo têm ocupado espaço considerável entre as questões relacionadas ao ensino de línguas. Apple (1991; 2008) contrapõe perspectivas de currículo de modo a problematizar o que pode envolver o fazer curricular de professores(as) e instituições. Ele cita a forma com a qual Bernstein (1977) definiu estruturas curriculares e discute como o professor e os alunos podem exercer determinadas funções em diferentes perspectivas.

A discussão de Bernstein (1977) aponta que na perspectiva de um currículo visível, o(a) professor(a) é aquele detentor dos conhecimentos e o trabalho proposto caracteriza-se predominantemente como pronto, fechado e acabado. A organização do currículo, nesta perspectiva, é fortemente marcada por uma estruturação (*strong*), por uma ordem interna, não flexível. Por outro lado, numa perspectiva de currículo menos visível, o(a) professor(a) perde o centro e os alunos ganham espaços no fazer curricular. O currículo passa a integrar as experiências dos alunos e professores(as), assumindo uma amplitude em que o processo de ensino perde barreiras (*weak*) entre os saberes. Vejamos como Apple (2008) distingue ambas as perspectivas apontadas por Bernstein (1977):

Numa perspectiva visível, de pedagogias visíveis, há o estabelecimento de regras das quais os professor é o arbitro do que e quando conteúdos serão ensinados e os estudantes têm pouca voz. Uma perspectiva menos visível, ou de pedagogias invisíveis, geralmente encontramos uma ênfase na

6 Dicionário eletrônico de língua portuguesa Houaiss.

interdisciplinaridade e uma abertura para o mundo lá fora, constrói-se um cenário no qual as escolhas dos estudantes e suas vozes são valorizadas (APPLE, 2008, p.70) (tradução minha)⁷.

Percebo que, na diferenciação destas duas perspectivas de currículo, escolhas e posturas do(a) professor(a), em especial, caracterizam uma e outra abordagem. Entendo que se o(a) professor(a) adota essa pedagogia mais visível parece privilegiar formas pré-definidas de ensino e, o livro didático teria uma grande importância, sem o qual o ensino não poderia acontecer. Caso contrário, se posturas menos visíveis são adotadas, o(a) professor(a) parece figurar como mediador de experiências.

Como professora de inglês, meu interesse nas potencialidades de um fazer curricular de cunho interdisciplinar exige reflexões sobre minhas escolhas pedagógicas, sobre como elas caracterizam uma ou outra vertente curricular. Segundo Connelly e Clandinin (1995), nos quais a perspectiva de currículo discutida figuraria numa vertente menos visível, do ponto de vista de sua estruturação, o currículo seria construído em conjunto. Nesta perspectiva, os(as) professores(as) constroem as atividades de aprendizagem com a participação dos alunos.

Para Connelly e Clandinin (1988, p.138), currículo não pode se restringir a um material didático, pedagógico, mas deve ser composto por *“uma interação entre professor, alunos e materiais inseridos em um dado contexto biográfico que considere as possibilidades futuras destas situações”* (tradução minha)⁸. Currículo pode ser compreendido também, segundo eles (1988, p.1), como *o curso da vida de alguém*, como um *evento*, que se constrói e reconstrói continuamente. Esta concepção, fundamentada na discussão dewyniana de experiência e na discussão de Schawb (1978), vê possibilidades de um fazer curricular que engloba e não separa os agentes e materiais didáticos necessários ao processo de ensino.

Para Schawb (1978), o currículo é algo que se realiza através da interligação entre o que ele chama de *commonplaces*, que seria o aprendiz, o professor, o conteúdo programático e o contexto. O currículo não emerge apenas de um desses componentes em particular, mas da relação entre eles. Aoki (2005), assim como Dewey (1938), também é defensor da ideia de que o currículo está intimamente ligado ao que acontece dentro e fora do

7 *“Strong framing, visible pedagogies, establishes rules in which the teacher is the arbiter of what will be taught and when it will be taught, with little voice from the students. Weak framing, invisible pedagogies, usually found with an emphasis on interdisciplinary and an openness to the outside world, provides a setting in which students' choices and voices are valued”* (APPLE, 2008, p.70).

8 *“an interactive experience of teachers, students, and materials set within the biographic context and the intentional futures of those situations”* (CONNELLY; CLANDININ, 1988, p.138)

espaço escolar. A visão dele é que o currículo é construído com e sem interferências diretas de um livro ou de um professor e, nestes momentos, aprendizagens múltiplas podem ocorrer. Estas perspectivas ilustram uma visão de currículo menos visível, nas quais pode perceber a possibilidade do paradigma interdisciplinar configurar-se como uma prática pedagógica possível.

Em Dewey (1976), o *continuum experiencial* é a maneira como ele compreende o lugar e as dimensões das experiências no âmbito educacional. A meu ver, esse continuum experiencial, permite-nos compreender o processo de ensino e aprendizagem no contexto da sala de aula representado no currículo de modo dinâmico. Neste sentido, as ações seriam compartilhadas e os alunos seriam coparticipantes nas experiências. Vejamos como Dewey (1976; p.16) discute essa questão com relação ao papel do educador:

Sua tarefa é a de dispor as cousas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e apenas mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras. Assim como homem nenhum vive ou morre para si mesmo, assim nenhuma experiência vive ou morre para si mesma. Independentemente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem (DEWEY, 1976, p.16).

Na perspectiva desse *continuum experiencial* do qual os estudantes e o professor participam, as experiências que o aprendiz já possui parecem ser as motivadoras do processo de ensino e aprendizagem. Para Dewey (1976), a importância das experiências subjaz ao que ele denominou de *pré-curriculo*, isto é, as vivências e as expectativas das pessoas. Em sua opinião, o pré-curriculo é de fundamental importância para o desenvolvimento de um trabalho em torno dos conhecimentos já sistematizados pela escola e, aqueles que eles pretendem construir. Neste sentido, o(a) professor(a) não pode ser visto como o fabricante de um currículo, pelo contrário, ele faz parte deste.

Sobre a forma com a qual Connelly e Clandinin (2000) discutem a concepção deweyniana de experiência, Mello (2005, p.25) diz que *currículo passa a ser então todas as experiências vividas, todos os significados que se obtém dessas experiências, e também a forma como se vivencia estes significados que geram transformações, projetando momentos e posicionamentos futuros*. Essa perspectiva de currículo que Mello (2005) discute revela uma concepção que foge às características do currículo visto como um elemento físico, estático, pré-estabelecido. Considerar o lugar das experiências, nesta perspectiva, pode ser uma forma de se pensar o processo de ensino e aprendizagem, onde não há separação entre currículo e

sala de aula. Parece-me razoável considerar que experiências diversas podem construir um currículo cheio de significados e de sentidos. Este currículo, permeado por experiências, pode abrir possibilidades que ampliem a visão de mundo.

Segundo Freire (1987), é necessário prestar atenção às realidades dos alunos no processo de planejamento curricular, as suas experiências não podem ser ignoradas pelos(as) professores(as), mas devem servir como indicadoras de percursos de aprendizagens que poderão se construir dentro e fora do ambiente da sala de aula. Na sua concepção, as experiências devem ser o ponto de partida do processo de ensino e devem guiar professores (as) e alunos rumo a aprendizagens futuras. Ao comentar sobre sua prática docente e seu modo de compreender a importância das experiências no contexto escolar, Freire (1987, p. 9) diz o seguinte:

Eu pesquiso as palavras ditas e escritas pelos estudantes para aprender o que eles sabem, o que eles querem e como eles vivem. Seus discursos e escritos são acessos importantes para se chegar à consciência deles. Eu examino as palavras e temas mais importantes para eles para que então, eu tenha materiais que contemplem suas realidades para serem trabalhados em classe nos estudos (FREIRE, 1987, p.9) (tradução minha)⁹.

Freire (1987) aproveita as vozes dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, como uma forma de valorizar seus conhecimentos e experiências no currículo. Entendo que sua perspectiva curricular é aquela que exige planejamento minucioso e a disposição do(a) professor(a) de incluir o aluno na construção do currículo. Essa forma de compreender e valorizar as experiências pessoais, discutida por Freire (1987), permite-nos entender a necessidade de se respeitar os saberes que alunos e professores(as) trazem consigo.

Corazza (2001) estabelece uma ligação entre currículo e linguagem. A comparação estabelecida por ela nos remete a uma ligação entre currículo e um ser falante de uma língua. Segundo ela, *se um currículo fala, um currículo quer*, isto é, tenta se enunciar aos outros buscando ser compreendido. Entretanto, pode ocorrer que em sua fala ele não atenda às expectativas do outro, como por exemplo, as dos alunos. Diante dessa questão, a autora tece uma reflexão acerca das teorias pós-críticas de currículo, apontando para o movimento de desconstrução e reconstrução na elaboração de um currículo. Vejamos como Corazza (2001, p.19) explica a respeito dos estudos pós-críticos de um currículo:

⁹ “I research the spoken and written words of the students to learn what they know, what they want, and how they live. Their speeches and writings are privileged access to their consciousnesses. I examine the words and themes most important to them so I will have reality-materials for the class studies” (FREIRE, 1987, p.9).

Ao realizar a pesquisa pós-crítica de um currículo, entendido como linguagem, o/a pesquisador/a busca o encontro sempre faltoso com um semidizer, que ele/a não consegue designar no discurso, senão como lacuna. Busca a significação que poderia ter sido esquecida, e aquela sempre nova, jamais esgotada, nem definitivamente fixada. Aquela que escapara, sim, porque nunca antes pudera ter sido atribuída, nem possibilitada ou permitida, pelas formas anteriores de fazer a pesquisa “do Currículo”. Toma os enunciados dos discursos curriculares que analisa pelo avesso, e destaca, deles, outras redes de significação (CORAZZA, 2001, p.19).

Tendo em vista essa perspectiva de currículo como um enunciado em aberto, compreendo que Corazza (2001) supõe a impossibilidade de criação de *um* modelo curricular. A perspectiva da autora, ao relacionar o conceito de linguagem ao de um currículo, nos faz pensar que, a todo momento, o currículo pode ser transformado. Transformado para enunciar outras experiências e atender novas expectativas. Transformado para continuar existindo. Percebo que nesta e em outras perspectivas curriculares é importante que localizemos o lugar das experiências e das suas possibilidades de transformação da aprendizagem. Com relação ao ensino da língua inglesa, por exemplo, um currículo visto como linguagem nesse paradigma que acabo de discutir, poderia ser caracterizado como um espaço de ensino que se transforma constantemente. Passo agora, a discutir o tema gerador freiriano.

1.5 – Diálogos com Planejamento: o tema gerador freiriano

Planejar implica que façamos escolhas, que selecionemos e decidamos por uma série de caminhos pelos quais o processo de ensino e aprendizagem poderá se orientar. Além disso, penso que planejar exige vontade e esforços múltiplos do(a) professor(a) e do aluno (CONNELLY; CLANDININ, 1992). O medo de planejar de alguns professores(as), conforme discute Vasconcelos (2008), é um elemento que precisa ser superado. Conforme discuti na seção anterior deste estudo, planejar o ensino de línguas requer que busquemos valorizar e criar espaços para as experiências, criar pontes entre os saberes e os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A concepção de Freire (1987; 1996) de que planejar exige um olhar sobre a nossa realidade educativa, o lugar e a voz dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, ilustra a necessidade de atenção especial às experiências que privilegiamos em nosso planejamento. A maneira que Freire (1987; 1996) discute questões ligadas ao ensino possibilita-nos, a meu ver, fundamentar a opção por um paradigma de ensino que vê o

planejamento como um emaranhado de experiências, pessoas, saberes e, portanto, próximo de uma perspectiva interdisciplinar (FAZENDA, 1997; JAPIASSÚ, 1976).

Afinal, qual era a proposta de Freire? Freire (1987) propunha que os(as) professores(as) buscassem conhecer os alunos através da procura do que ele denominou de *tema gerador* ou TG. Este conceito surgiu a partir de seu método de alfabetização de adultos marginalizados pela sociedade, no qual as *palavras geradoras* eram as motivadoras do processo de alfabetização destas pessoas. Além de enfatizar a necessidade de atenção e valorização das experiências locais dos indivíduos na prática educativa, sua concepção exige que o(a) professor(a) busque explorar estas experiências de perto.

Maestro de uma pedagogia humanista, esse educador brasileiro inconformado com o analfabetismo em nosso país e com um tipo de formação escolar excludente, que não possibilitava às pessoas humildes o acesso à leitura ou à escrita, propunha que educadores iniciassem o processo de alfabetização a partir de palavras comuns ao grupo de alunos com os quais iria trabalhar.

Se o(a) professor(a) fosse ensinar ler e escrever às pessoas que vivem e trabalham na zona rural, por exemplo, ele deveria, de acordo com Freire (1987), atentar para as palavras e expressões comumente utilizadas por seus alunos. Estas palavras seriam o ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem; assim, elas funcionariam como *geradoras* de outras experiências. Freire percebeu que era necessária a busca do *tema gerador* para lhes proporcionar uma educação para a vida provida de sentido, após o processo inicial de alfabetização.

A proposta freiriana do tema gerador é indicativa de uma concepção de planejamento atrelada a uma visão política e social (FREIRE, 2005). Entendo que, a ideia de buscar o tema gerador de Freire se relaciona primeiramente à sua concepção de que a educação deve servir a um propósito social maior do que apenas a instrução do aluno. Para ele, eu acredito, aprender significa ter acesso a outras realidades que ampliem a visão de mundo do aluno e as possibilidades de transformação de sua realidade enquanto sujeito social e político.

Nos PCN+ (2000), denominam-se temas transversais os assuntos advindos de aspectos ligados à realidade e que podem ser trabalhados a partir das perspectivas de diferentes áreas do conhecimento. Para entendermos melhor a forma com a qual uma questão pode ser abordada, conforme sugerido nos PCN+ (2000), analisemos o seguinte trecho:

Por exemplo, sucata industrial ou detrito orgânico doméstico, acumulados junto de um manancial, não constituem apenas uma questão biológica, física, química, nem só sociológica, ambiental, cultural, nem tampouco só ética e estética, pois abarcam tudo isso e mais que isso. A própria competência de dar contexto social e histórico a um conhecimento científico é um exemplo que não está restrito nem às ciências, nem à história, nem a uma soma delas. O que é preciso compreender é que, precisamente por transcender cada disciplina, o exercício dessas competências e dessas habilidades está presente em todas elas, ainda que com diferentes ênfases e abrangências (PCN+, 2000, p.15).

A possibilidade de discutir um tema como a sucata industrial ou o detrito orgânico doméstico, conforme exemplificam os PCN+ (2000), sob vários ângulos, pressupõe que o(a) professor(a) esteja disposto a aceitar diferentes enfoques. Entendo que o trabalho com temas transversais ou situações-desafio se aproxima da perspectiva de um trabalho com base no tema gerador freiriano. A união de diferentes perspectivas disciplinares em torno de um tema transversal exige que espaços sejam abertos aos alunos, ao que eles têm a dizer, suas expectativas e experiências. Neste sentido, penso que podemos identificar o aspecto responsorial e relacional de um planejamento.

Como professora, entendo que pensar na elaboração de um planejamento, a partir da busca por um tema gerador, possibilita-nos compreender sobre a necessidade de responder às expectativas de aprendizagem de nossos alunos. Pude perceber que o aspecto responsorial, que acredito ser uma busca por responder às expectativas de aprendizagem dos alunos, relaciona-se a esta discussão. O aspecto relacional, que penso ter a ver com as relações interpessoais que se constroem na busca pelo tema gerador, parece revelar o que subjaz a um trabalho que valoriza as experiências. Estes aspectos, que acabo de comentar, são frutos de minha reflexão sobre o tema gerador e são utilizados neste estudo.

Segundo Freire (1996), olhar para a realidade e os saberes do educando, é um procedimento que merece espaço em nossos planejamentos. Assim ele se manifesta a este respeito:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da

má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (FREIRE, 1996, p.30).

Na concepção de Freire (1987; 1996), estudar a realidade é questionar esta mesma realidade. É aprender a conhecê-la e, possivelmente, transformá-la. Assim, elaborar um planejamento como ele sugere, é abrir possibilidades de se compreender melhor a realidade a partir da educação escolar. Freire (1996) acreditava nas potencialidades de um ensino que explorasse temas advindos das classes sociais, do cotidiano dos alunos, de suas vidas e sonhos para a delineação de um programa de estudo. Ele não apenas pensava que um estudo deste nível poderia instruir o aluno sobre as várias matérias, mas também criar espaços para os alunos se tornarem críticos e políticos.

O desenvolvimento de um planejamento para o ensino de línguas estrangeiras, a partir de temas geradores (FREIRE, 1987; 2005) ou situações-desafio (PCN+, 2000), pressupõe um trabalho que tenha sentido para os alunos. Apesar desta orientação entendo que, muitas vezes, um trabalho sustentado nesta perspectiva não é realizado em algumas escolas.

A minha experiência como professora de inglês, conforme relatei na introdução deste trabalho, muitas vezes apontava necessidade de adaptações, que buscassem compreender as realidades escolares. Apesar de não ter realizado uma pesquisa de campo com os alunos que tive ao longo do meu percurso profissional, no intuito de abstrair temas geradores ou situações-desafio comuns entre eles, eu diria que, muitas vezes, procurei trabalhar aspectos mais próximos das realidades da escola e dos alunos.

Percebo que criar espaços para a participação dos alunos no planejamento é uma questão com a qual os(as) professores(as) ainda precisam se familiarizar. Apesar da necessidade de integrarmos os alunos em nossos planejamentos, talvez muitos de nós tenhamos nos esquivado de abrir tais espaços para eles. Entretanto, reconheço que pensar sobre essa necessidade de integrar saberes e pessoas no planejamento é uma tarefa que cada vez mais teremos de encarar.

Considerar a necessidade de fazermos adaptações e reflexões continuamente em nossos planejamentos parece-me ser uma premissa da qual não podemos fugir. O trabalho com a língua inglesa a partir de exemplos pré-fabricados por livros ou mesmo pelo(a) professor(a), por exemplo, nem sempre pode funcionar em alguns contextos de ensino. Portanto, pensar sobre as possibilidades que o tema gerador pode oferecer aos nossos planejamentos, pode ser uma saída interessante para alguns dos desafios do processo de

ensino e aprendizagem de línguas. Em Freire (1987; 2005), o tema gerador foi o caminho escolhido para pensar como ensinar e aprender.

Abrir diálogos e espaços de trocas para a construção de um planejamento pode ser um passo inicial para o desenvolvimento de um trabalho sustentado no tema gerador. Entendo que minhas histórias, como professora de inglês, têm me mostrado a importância de comunicação e respeito ao que os alunos dizem, de buscar compreender suas realidades, o que eles gostam, precisam e querem estudar. E isso não de uma maneira fragmentada, que implique divisão de áreas e disciplinas, mas a união de perspectivas diversas que lhes possibilite um desenvolvimento holístico.

No próximo capítulo, discuto aspectos relacionados à metodologia de pesquisa que fundamentou este estudo. Creio que uma pesquisa com base no estudo das experiências pode significar caminhos na compreensão da prática docente e da vida como um todo, conforme discutem Connelly e Clandinin (2000), estudiosos desta abordagem.

CAPÍTULO 2: DIÁLOGOS COM A METODOLOGIA

For us, life – as we come to it and as it comes to others – is filled with narrative fragments, enacted in storied moments of time and space, and reflected upon and understood in terms of narrative unities and discontinuities (CONNELLY; CLANDININ, 2000, p.17).

Este trabalho fundamentou-se teórico-metodologicamente na concepção da pesquisa narrativa, segundo a perspectiva de Connelly e Clandinin (2000). Para esses autores, a pesquisa narrativa, abordagem metodológica de base qualitativa, é o método e o fenômeno de estudo ao mesmo tempo. A experiência de pesquisa pode, deste modo, ao mesmo tempo em que vivida narrativamente, ser analisada e compreendida desta mesma maneira e fornecer informações importantes sobre a formação, identidade e prática docente. A pesquisa narrativa foi a forma que escolhi para conduzir este trabalho, uma vez que via caminhos de compreensão do foco deste estudo por meio desta metodologia. Discuto, a seguir, sobre o lugar das experiências em um estudo narrativo.

2.1 – As Experiências na Pesquisa Narrativa: diálogos e discussões

De acordo com a abordagem da pesquisa narrativa, segundo Connelly e Clandinin (2000), o pesquisador e seus participantes de pesquisa podem escolher a forma com a qual suas experiências aparecerão no texto de pesquisa. Neste estudo, em que o diálogo ocupa lugar importante, passo agora a discutir um pouco esta possibilidade de criação de diálogos para a compreensão da experiência sob o paradigma da pesquisa narrativa.

Há tempos presentes em clássicos da literatura mundial, os diálogos também podem surgir em estudos fundamentados na pesquisa narrativa de modo a possibilitar que os participantes assumam lugares nas histórias. Os participantes ganham vida e falam por si só, expressam seus pensamentos, emoções, sentimentos, debatem e se organizam. Além de um gosto pessoal pela leitura de diálogos, acredito que também minhas experiências profissionais tenham motivado meu interesse por eles. Penso que a falta de um diálogo sobre o processo de planejar aulas com os professores de inglês, com os quais tive contato em minhas experiências profissionais, tenha chamado a minha atenção para a forma de diálogos.

O trabalho de ficcionalização de Murphy (2004), por exemplo, traz as vozes dos participantes em forma de diálogos para dentro da pesquisa no intuito de discutir a percepção dos alunos sobre suas experiências na escola. Além da compreensão de Connelly e Clandinin (2000) sobre a composição dos textos de pesquisa, com base em Eco (2004) e Richardson (2001), a ficcionalização dos textos de campo de Murphy configurou-se como um elemento importante em sua pesquisa.

A vivacidade e emoção presentes nos diálogos entre os personagens, no caso, os alunos e o pesquisador, permitiram que ele compusesse as histórias a partir do que fazia sentido para ele e seus participantes de pesquisa. Os personagens parecem ganhar vida e saírem do papel para o celeiro, lugar em que a maioria dos diálogos ocorreu. Portanto, na pesquisa narrativa, há emergência da voz do participante de pesquisa que assume o seu papel dentro das histórias e suas vozes podem, muitas vezes, aparecerem dialogando com outros participantes ou com o pesquisador.

A voz do participante, segundo Connelly e Clandinin (2000), é parte da experiência e deve aparecer na pesquisa de maneira que faça sentido para o pesquisador e seus participantes de pesquisa. A sugestão destes autores é que o pesquisador olhe em sua estante pessoal e procure por aquele tipo de leitura que ele mais aprecia e que faz sentido para ele.

Foi assim que Murphy (2004) fez em sua pesquisa. Conforme ele mesmo relatou, o gosto por histórias de aventura o motivou a escrever sua pesquisa a partir do paradigma da ficcionalização. Vejamos como ele compreende a escolha pela criação dos diálogos entre ele e os participantes de sua pesquisa narrativa:

Eu acho que o diálogo é uma maneira de mostrar ao invés de contar. Aprendi através do meu trabalho com pesquisa narrativa que o mostrar deixa mais espaços para o leitor. A criação do *Sloughboy* começou como uma tentativa em que busquei compreender os textos de campo e então eles se tornaram textos de pesquisa e abriram espaços para questionamentos (MURPHY, 2010) (tradução minha)¹⁰.

Para Murphy (2004), a metodologia da pesquisa narrativa representa possibilidades diversas de estudo sobre nosso papel de professores(as). Mello (2005) também entende a pesquisa narrativa como um *modo de vida* que adotamos e pelo qual podemos compreender aspectos

10 “*The dialogue, I think, is a way of showing rather than telling. I have learned in my work n.i. that the showing leaves more spaces for the reader. The *Sloughboy* pieces started as interim pieces where I tried to understand the field text and they became research texts that made a space for wondering*” (trecho da resposta escrita por Murphy à uma pergunta que o fiz sobre a presença do diálogo na pesquisa narrativa, 2010).

diversos da nossa formação e prática docente.

Tendo em vista as possibilidades que o formato de diálogo pode abrir para o estudo das experiências, apresento uma conversa que criei a partir de algumas percepções sobre o campo da pesquisa narrativa. Com base na leitura de um artigo em que Murphy e Clandinin (2007) discutem com estudiosos a pesquisa narrativa, dentre os quais Elliot Mishler, Don Polkinghorne e Amia Lieblich, de modo a esclarecer alguns pontos desta perspectiva aos estudantes novatos, pude perceber que conversar sobre essa metodologia de pesquisa é um modo de discuti-la.

Como estudante e pesquisadora novata em pesquisa narrativa, abro agora espaço para uma conversa criada a partir de uma pergunta que fiz a Murphy (2010) em uma de minhas resenhas sobre as leituras realizadas em suas aulas de pesquisa narrativa, de excertos da tese de Mello (2005) e do livro de Connelly e Clandinin (2000). Vejamos essas observações quanto a este paradigma de pesquisa.

- Uma questão que desejo levantar em nossa discussão gira em torno do que a pesquisa narrativa significa. Através da leitura do livro *Narrative Inquiry* e do artigo *Looking Ahead: Conversations With Elliot Mishler, Don Polkinghorne, and Amia Lieblich*, pude notar que em poucos trechos os autores resumem brevemente o que é a pesquisa narrativa. Especialmente no livro, parece-me que eles escolheram explicar o que ela é deixando as experiências relatadas falarem primeiro, ao invés de apenas definirem termos e conceitos. Pude perceber que as definições são cuidadosamente elicitadas junto às histórias de modo que elas embasem a noção dos conceitos discutidos. Então, dentre todos os conselhos que podem ser dados para os novatos em pesquisa narrativa, parece fazer sentido advertir que apenas os conceitos presentes nesta abordagem não são suficientes se a experiência em si é deixada de lado. Como pesquisadores e conhecedores desse paradigma de pesquisa, qual é a posição de vocês quando vocês têm que definir a área e introduzi-la aos outros? (trecho escrito por mim, a pesquisadora, 2010)

- Parte do trabalho implica que conheçamos pesquisa narrativa, mas se abandonamos as experiências então a pesquisa narrativa torna-se uma ideia teorizada. Uma das coisas que eu acho é que se excluirmos as experiências da pesquisa, então, a pesquisa narrativa não avança – ela não permanece viva. Eu acredito que ela é uma maneira rigorosa de se estudar e considerar as experiências e sempre quero que as pessoas entendam isso – que ela é mais do que apenas contar uma história (MURPHY, S. Entrevista sobre pesquisa narrativa,

2010) (tradução minha)¹¹.

- Na pesquisa narrativa é importante entender o como as pessoas experimentam e compõem significados de suas histórias vividas. Mais relevante do que dizer o quê e como algo ocorreu, é pensar e expressar como pesquisador e participantes vivem, contam e interpretam suas histórias e criam novas histórias a serem vividas. As histórias não são parte da pesquisa, elas são a pesquisa. Elas não são somente textos a serem analisados, elas são o como a experiência é recontada, revivida e interpretada. (MELLO, 2005, p.91)

- A pesquisa narrativa é o estudo da experiência e experiência, como John Dewey ensinou, é uma questão de pessoas envolvidas em um contexto, espaço e tempo. Os participantes de pesquisa estão sempre em relação uns com os outros, e nós, como pesquisadores estamos em relação com os participantes. A pesquisa narrativa é uma experiência da experiência. São pessoas em relação umas com as outras estudando com pessoas também em relação com outros (CONNELLY; CLANDININ, 2000, p.189) (tradução minha)¹².

Entendo que, apresentar esta conversa, em que a troca de perspectivas sobre pesquisa narrativa é feita, abre o espaço para o formato de diálogo neste estudo e situa um aspecto importante quando falamos em pesquisa narrativa, qual seja, a experiência. Ao falarmos sobre esse paradigma de condução de pesquisa, é interessante frisar este aspecto: a experiência do pesquisador e de seus participantes de pesquisa.

A partir da concepção deweyniana de experiência, Connelly e Clandinin (2000) delinearam uma forma de compreensão do que seria fazer pesquisa narrativa. Para eles, considerar o aspecto de interação e continuidade das experiências foi crucial para a construção de uma base que nos permitisse estudar as experiências do pesquisador e de seus participantes. Podemos pensar, pois, que as experiências na pesquisa narrativa podem ser caracterizadas pelas interações do pesquisador com seus participantes e pela continuidade dessas interações.

Segundo Connelly e Clandinin (2000), as experiências ao mesmo tempo em

11 *"Part of it means knowing n.i, but if we abandon experience then n.i. becomes a theorized idea. One of the things I think is that if we exclude experience then n.i does not move forward – it does not stay alive. I believe it is a rigorous and complex way of considering experience and I always want people to understand that – that it is more than just telling a story"* (MURPHY, S. Entrevista escrita sobre pesquisa narrativa. Saskatoon, 2010. Não publicado).

12 *"Narrative inquiry is the study of experience, and experience, as John Dewey taught, is a matter of people in relation contextually and temporally. Participants are in relation, as we as researchers are in relation to participants. Narrative inquiry is an experience of the experience. It is people in relation studying with people in relation"* (CONNELLY; CLANDININ, 2000, p.189).

que vividas, podem ser compreendidas narrativamente a partir da interrelação entre pessoas e acontecimentos. Entendo que a complexidade na perspectiva deweyniana de experiência influenciou a maneira de compreendermos as experiências vividas e contadas em um estudo narrativo.

Conforme salientou Murphy (2010), a pesquisa *narrativa é uma maneira rigorosa de estudar e considerar as experiências*. Há complexidade na sua delineação, desenvolvimento e condução e, portanto, estudar as experiências e seus sentidos considerando esta questão é primordial. Assim como considerar os sentidos futuros destas experiências, como abordou Mello (2005). Para Connelly e Clandinin (2000, p.18), *a narrativa é a melhor maneira para se representar e entender as experiências* (tradução minha)¹³. Através da narrativa podemos desvendar histórias de vida. Podemos nos perceber melhor enquanto pessoas e educadores e também aos outros ao nosso redor.

Neste estudo, busquei compreender sobre pesquisa narrativa não apenas a partir de leituras sobre este paradigma de pesquisa e estudo das experiências. A partir do exercício de narrar e problematizar minhas próprias experiências pude conhecer mais sobre este paradigma de estudo. Narrar e problematizar minhas experiências, como professora de inglês, na rede estadual de ensino, possibilitou caminhos de estudar e compreender minhas histórias.

Olhar criticamente para algumas de minhas experiências docentes permitiu que, além de perceber a complexidade de cada uma delas, estabelecesse uma conexão entre as narrativas e situasse a curiosidade epistemológica deste estudo, o que na pesquisa narrativa é comumente chamado de *puzzle* (em português, quebra-cabeça) de pesquisa.

Como professora de inglês em algumas escolas públicas, percebi que questões ligadas à elaboração de planejamentos de minhas aulas de inglês podiam ser estudadas e analisadas criticamente. Conforme relatei na introdução deste estudo, apesar das oportunidades que tive de discutir uma aproximação entre língua inglesa e interdisciplinaridade, não aprofundei em conhecê-la, de modo a orientar minhas práticas docentes.

Portanto, conhecer sobre pesquisa narrativa, entender o que este paradigma de pesquisa valoriza e ver caminhos de compreensão das experiências profissionais do(a) professor(a), a partir de seus pressupostos teórico-metodológicos, abriu portas para o estudo

13 “For us, narrative is the best way of representing and understanding experience” (CONNELLY; CLANDININ, 2000, p.18).

de minhas experiências. Percebi que, minhas histórias com elaboração de planejamentos de aulas de inglês, tinham lugares importantes e eram valiosas fontes de informação sobre meus conhecimentos prático-profissionais nesta perspectiva de estudo (CONNELLY; CLANDININ, 2000). Apresento e discuto, a seguir, um pouco mais sobre este paradigma de pesquisa.

2.2 – Pesquisa Narrativa: Viver, Contar, Reviver e Recontar

Na pesquisa narrativa, segundo Connelly e Clandinin (2000), é primordial prestarmos atenção às experiências. As experiências que vivemos e contamos, revivemos e recontamos. Conforme bem salientado no diálogo entre eu e os estudiosos da área, pesquisa narrativa não é só um simples viver e contar de nossas experiências.

Vivemos e contamos nossas experiências pessoais e profissionais na busca por caminhos que nos possibilitem compreender fenômenos diversos sobre nossas concepções, identidade e práticas docentes. Vivemos e contamos histórias, pois acreditamos nas potencialidades de desenvolvermos conhecimentos prático-profissionais sobre nossas vidas pessoais e profissionais. Vivemos e contamos histórias, portanto, porque vemos a necessidade de recontá-las e revivermos novas histórias. Acreditamos que ao recontarmos, compomos ou atribuímos sentidos às nossas histórias e estes sentidos podem orientar a vivência de experiências futuras.

Esses movimentos de viver, contar, reviver e recontar histórias é característico da abordagem metodológica da pesquisa narrativa. Ao viver estes movimentos de pesquisa o pesquisador tem a oportunidade, segundo Connelly e Clandinin (2000), de viajar por um percurso de várias vias: para dentro (*inward*) e para fora (*outward*) de sua pesquisa num sentido pessoal e contextual, bem como para frente (*forward*) e para trás (*backward*) num sentido temporal e contextual por entre suas histórias pessoais e profissionais. Como não parece haver uma ordem cronológica neste percurso, acredito que podemos dizer que ao mesmo tempo em que estamos voltando no tempo (*backward*) em nossas histórias profissionais ainda estejamos também com nossa atenção ligada às histórias que vivemos dentro (*inward*) de nosso campo de pesquisa.

Explorar as possibilidades de nos movimentarmos, neste sentido, no contexto em que desenvolvemos um estudo narrativo é uma forma de buscarmos conhecê-lo. Os

procedimentos para o desenvolvimento de um estudo narrativo exige atenção à alguns princípios de condução de pesquisa. Dentre estes princípios, Connelly e Clandinin (2000) salientam: negociação na criação e estudo dos textos de campo.

Por texto de campo podemos compreender todo o material documentário produzido pelo pesquisador e seus participantes de pesquisa. A escolha de chamar esse material de textos de campo em vez de dados não é apenas uma questão de preferência, mas de perspectiva teórica. O material documentário de pesquisa, que pode ser constituído por instrumentos como diários, narrativas, notas de campo, questionários, gravações, fotos, poemas, cartas, é parte da pesquisa e não algo externo à ela. Segundo Connelly e Clandinin (2000), o material documentário de pesquisa é denominado de textos de campo *porque são criados, não encontrados ou descobertos pelos participantes e pesquisadores para representarem aspectos de experiências locais do campo de pesquisa* (CONNELLY; CLANDININ, 2000, p.92) (tradução minha)¹⁴.

Neste estudo, os textos de campo foram, em sua maioria, escritos na escola estadual em que se realizou a pesquisa e se compôs de oito diários, escritos por mim e pela professora participante, dois relatos de experiências, escritos por mim e pela professora, cinco notas de campo, escritas por mim, e dezessete questionários respondidos pelos alunos.

O estudo destes textos de campo foi feito segundo a perspectiva interpretativa das experiências, segundo a abordagem da pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2000). A perspectiva de composição de sentidos das experiências de pesquisa, segundo Ely, Vinz, Down e Anzul (1997), também orientou o trabalho interpretativo. Para esses autores, é mais produtivo *compor sentidos* das experiências vividas no campo de pesquisa, a partir de um paradigma interpretativo destas experiências. Apresento, a seguir, aspectos ligados ao contexto e os participantes deste estudo.

2.3 – Contexto e Participantes de Pesquisa: o espaço tridimensional

Na pesquisa narrativa falar em contexto requer que atendamos ao conceito do espaço tridimensional, metáfora que, segundo Connelly e Clandinin (2000), representa a interrelação entre todos os elementos que compõem uma dada paisagem de pesquisa. A base do contexto de uma pesquisa narrativa é composta pelo seguinte: participantes, lugar e o

¹⁴ “We call them field texts because they are created, neither found or discovered, by participants and researchers in order to represent aspects of field experience” (CONNELLY; CLANDININ, 2000, p.92).

aspecto pessoal e temporal de suas histórias. Cada um desses elementos forma e dá forma às experiências de uma pesquisa narrativa e influenciam sobremaneira o percurso de pesquisa.

Como falar sobre o lugar em que minha pesquisa foi realizada implica que também fale sobre os participantes, segundo este paradigma metodológico, decidi por apresentar e discutir sobre o lugar e os participantes desta pesquisa ao mesmo tempo. Portanto, neste trecho deste estudo, conto um pouco sobre mim, pesquisadora, sobre os participantes desta pesquisa e o lugar da escola estadual, em que este estudo se realizou.

Escolhi desenvolver este estudo em uma escola da rede pública estadual de ensino por ter trabalhado por um período de dois anos e meio em escolas estaduais, e vivido histórias de elaboração de planejamentos que me intrigaram. Decidi, portanto, voltar a uma escola estadual para realizar esta pesquisa, juntamente com outra professora e alguns de seus alunos de modo a estudar o processo de construção de um planejamento interdisciplinar.

Minhas experiências como professora de inglês ocorreram em escolas públicas e em cursos de idiomas. Trabalhei por cinco anos em um curso de idioma, como professora e monitora das aulas de inglês e, por dois anos e meio em escolas estaduais. Nestas escolas estaduais, lecionei aulas de inglês para uma turma do ensino fundamental, três turmas do ensino médio e três turmas de um programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA). De modo geral, nessas escolas vivi experiências educativas diversas que me alertavam para a necessidade de uma formação continuada.

A escola estadual em que este estudo se realizou localiza-se na região do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais – MG, e possui em média 1.200 alunos matriculados nos turnos diurno e noturno. Está localizada em um bairro de classe média e a maioria de seus alunos advém de famílias de classe média baixa. A escola possui uma boa estrutura física e oferece aulas extras aos alunos do ensino médio que queiram aprofundar seus estudos.

Por oito meses, fui à escola em que este estudo se realizou. Nos primeiros seis meses, trabalhei voluntariamente com aulas extras de inglês, oferecidas aos alunos do primeiro ano do ensino médio. Nos dois outros meses, iniciei a pesquisa junto à professora e alguns de seus alunos. A pesquisa se desenvolveu nos meses de Setembro e Outubro de 2009 e os encontros com a professora participante ocorreram semanalmente na sala dos professores desta escola.

A turma do primeiro ano do ensino médio, que participou desta pesquisa, foi

escolhida pela professora e por mim com base na participação dos alunos desta classe nas aulas extras que lecionei, antes do início do trabalho de pesquisa. Como construiríamos o planejamento com base na realidade de uma determinada turma, foi necessário selecionarmos uma turma, dentre as dez turmas desta professora. Dezesete alunos, de uma turma composta de trinta e quatro alunos no total, foram participantes deste estudo.

Estes alunos tinham em média quinze e dezesseis anos de idade e frequentavam a escola no turno vespertino. Todos faziam as aulas de inglês duas vezes por semana nesta escola e, alguns poucos frequentavam cursos de línguas em outras escolas. A participação dos alunos, neste estudo, consistiu em responder a um questionário elaborado pela professora participante e por mim. Como eram menores de idade, seus responsáveis foram informados e autorizaram a participação deles mediante os devidos esclarecimentos. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ver Apêndice 2).

A professora participante, uma profissional em meio de carreira, lecionava aulas para as turmas do ensino médio nos turnos matutino e vespertino desta escola. Ela aceitou participar deste estudo e também assinou o TCLE (ver Apêndice 1). Sua participação consistiu em elaborar um plano de ensino e um planejamento de aulas nos encontros semanais comigo na escola, em escrever diários reflexivos e relatos de experiência. A professora, além de lecionar aulas de inglês na escola em que este estudo realizou, com exceção das sextas-feiras, também tinha um negócio próprio em uma cidade próxima. Conhecer-la permitiu que achássemos horários e momentos para a realização dos oito encontros que tivemos. Início, a seguir, o capítulo três deste estudo e apresento os diálogos criados ao longo deste percurso investigativo.

CAPÍTULO 3 – DIÁLOGOS E HISTÓRIAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE UM PLANEJAMENTO INTERDISCIPLINAR

Dialogicidade [...] “essência da educação como prática da liberdade; encontro dos homens que pronunciam o mundo; é uma exigência existencial; encontro em que se solidarizam o refletir e o agir” (Freire, 2005, p.90).

Neste capítulo, apresento e discuto alguns aspectos emergentes da experiência de construção de um planejamento interdisciplinar que elaborei com uma professora de inglês, com base nas vozes de alguns de seus alunos. A partir do estudo da construção do planejamento, saliento alguns aspectos que marcaram esta experiência e como eles figuraram na imagem do planejamento interdisciplinar e reconfiguraram paradigmas de planejar da professora e meus. Antes, tendo em vista o fato de que formalmente me constitui pesquisadora por meio deste estudo (HOLMES, 1999), conto um pouco a você, leitor, acerca de como esta formação se desenvolveu.

Entendo que a trajetória desta pesquisa e a de me formar pesquisadora não foi um processo linear. Na verdade, o processo pelo qual este estudo se desenvolveu e pelo qual me formei pesquisadora poderia ser caracterizado como inconstante. Na falta da constância do fazer pesquisa ou do ser pesquisadora existiram possibilidades de me descobrir no contexto desta pesquisa e de me situar nele. Logo que fui para a escola, percebi que era necessário conhecê-la para integrá-la.

Ao entrar na escola estadual em que este estudo foi realizado, a minha expectativa era que meu estudo e minha formação enquanto pesquisadora se desenvolvessem de modo constante, sem interrupções, modificações ou necessidades de adaptações. Eu pensava que o trabalho de pesquisa e o meu papel de pesquisadora estariam estabelecidos e se desenvolveriam uniformemente. Ao encontrar as pessoas no meu contexto de pesquisa, entretanto, minha expectativa foi aos poucos se desfazendo e nesses momentos fui entendendo o que envolvia ser pesquisadora.

Conforme discutem Connelly e Clandinin (2000), quando chegamos em nossos contextos de pesquisa, nem nossa vida, nem as das pessoas que lá se encontram começam a partir do momento da nossa chegada. Na verdade, segundos eles, nossas vidas estão em constante transformação e também as de nossos participantes de pesquisa. Através da minha

integração ao contexto desta pesquisa, passei a conhecê-lo e a me perceber como professora pesquisadora de minha prática e também a professora participante. Sendo assim, saliento aqui a emergência de alguns aspectos da experiência que vivenciamos. Aspectos estes que se destacaram nas histórias que contamos e que, a meu ver, merecem ser discutidos e problematizados nesta pesquisa.

Segundo Connelly e Clandinin (2000), é importante que o pesquisador e seus participantes busquem tematizar a experiência e explorar os sentidos que lhes chamem a atenção ao longo do percurso de pesquisa. Para eles, essa tematização é um caminho na compreensão de alguns aspectos ligados ao foco de estudo do(a) pesquisador(a). Situando os aspectos emergentes desta experiência nesta direção metodológica de compreensão das experiências, reconheço meu lugar e minhas ações, bem como as dos participantes desta pesquisa, como sujeitos que influenciaram e deram forma às tematizações das histórias que apresento em formato de diálogos.

A possibilidade de acompanhar e participar do processo de construção do planejamento das aulas de inglês em meu contexto de pesquisa foi valiosa. Pude perceber o andamento das histórias vividas e seu sentido de continuidade. A composição de sentidos desta experiência de pesquisa, portanto, se fundamenta na concepção dewiniana da continuação das experiências. Acredito que nesta experiência de elaboração de um planejamento interdisciplinar, as histórias vividas por mim e pela professora participante muito possam ter contribuído no sentido de dar forma ao planejamento e à nossa experiência.

Para Dewey (1938), as experiências que vivemos hoje podem ser motivadas por nossas experiências prévias e podem orientar futuras experiências. É nessa perspectiva que ele situa o caráter contínuo e interativo das experiências humanas, como algo em constante construção e reconstrução. Para Freire (1996), a concepção de experiência é fundamentada na sua visão de incompletude do ser humano. Para ele, viemos ao mundo incompletos e devemos nos perceber desta mesma maneira nas várias situações da vida social.

A partir de uma compreensão do caráter contínuo de minhas experiências e formação como ser humano, acredito ser possível localizar meu papel de pesquisadora neste estudo bem como o dos participantes deste trabalho. A organização, o formato de diálogos e os sentidos das experiências que aqui discuto fizeram parte de um contínuo de experiências vivido por mim e meus participantes. Os sentidos compostos nesta experiência não são, portanto, os únicos possíveis. Na verdade, esses sentidos são recortes que fiz, enquanto

vivenciei e estudei a experiência, juntamente com os participantes deste estudo.

Segundo Connelly e Clandinin (2000), os sentidos das experiências dizem das pessoas que as viveram e contaram em um dado contexto e, portanto, têm um caráter local e global ao mesmo tempo. Local, pois, tem a ver com uma experiência vivida em um determinado contexto histórico-social. Global, no sentido de que esta experiência pode também se relacionar às experiências de outras pessoas, dado o aspecto social e a possibilidade de interligação das histórias. Essa possibilidade é, para mim, um dos poderes da metodologia da pesquisa narrativa.

Portanto, os sentidos que compus neste estudo, trazem *flashes* da identidade e dos conhecimentos prático-profissionais da professora participante e meus (CONNELLY; CLANDININ, 2000; NELSON, 2003). O que eu, a professora e os alunos participantes deste estudo escrevemos é apresentado, neste capítulo, por meio de diálogos. Dialogamos sobre nosso planejamento, buscando aproximá-lo de uma perspectiva interdisciplinar.

A professora participante e eu decidimos que os sujeitos dos diálogos seriam *Professoras 1 e 2*, sendo P1, a pesquisadora e P2, a professora participante, respectivamente. Os diálogos com os alunos é feito a partir da união de suas vozes em grupos. Apresento e discuto, em seguida, os diálogos criados ao longo deste estudo.

3.1 – Diálogos sobre a chegada ao campo de pesquisa: a partilha de conhecimentos prático-profissionais

O aspecto que gostaria de salientar, nesta seção, é o da partilha de conhecimentos prático-profissionais entre a professora participante e eu. Vejamos este diálogo inicial:

P1: - *Voltei à escola hoje, após o período de férias, e reencontrar você e alguns de seus alunos, me dá alegria. Agradeço pela boa recepção. Tinha muitas coisas para falar com você, mas o pouco tempo que dispomos e a ansiedade desse início, não sei se me permitirá lembrar tudo. Tenho muitas ideias de como podemos iniciar o planejamento, gostaria de compartilhar com você, para decidirmos juntas. Penso que podemos discutir mais sobre como planejar. Gostaria de compartilhar com você algumas ideias sobre como iniciar o planejamento. Acho que estou ansiosa e isto atrapalha um pouco. Mas penso que aos poucos iremos achar um ritmo de trabalho e me sentirei melhor e, talvez mais segura. Apesar de quase não termos falado do planejamento que faremos, sinto que temos interesse comum em falar o que pensamos sobre nossas aulas de inglês e isto poderá contribuir muito. Tenho várias questões para discutirmos: como poderemos ampliar o foco das aulas de inglês? Por onde começar? Bem, conto com você para conversarmos mais sobre isto na próxima semana!*

P2: - Aceitei participar desse projeto de planejamento de aulas de inglês com você, apesar de não ter muita base, de não saber ao certo como fazer um planejamento adequado, e ainda por cima interdisciplinar. Acredito que posso aprender mais e por isso me interessei, de verdade. Não tenho muito tempo, pois trabalho nesta escola e fora daqui, como lhe contei, mas estou sempre interessada em melhorar minhas aulas para que os alunos aprendam inglês e que o inglês possa ajudar futuramente. Sei que muitos alunos não pensam nisso ainda, mas como eu dou aulas para o ensino médio sei da necessidade e trabalho com esse foco. Espero que nosso planejamento seja elaborado da melhor forma possível e que eu possa ajudar nesse sentido.

(diários da pesquisadora e professora participante em 02/09/09)

Nesta conversa inicial com a professora participante, pude notar como percepções de nossas experiências profissionais dialogavam a todo momento. Nessas oportunidades, entendo que compartilhamos conhecimentos e experiências importantes, o que nos possibilitou o desenvolvimento do planejamento interdisciplinar. Este é, portanto, um aspecto que marcou esta experiência.

Pensar sobre questões que envolvem o processo de elaboração de um planejamento de nossas aulas, chamou atenção para como planejar requer, dentre outras coisas, conhecimento, disposição, tempo, responsabilidades, dedicação, organização, sensibilidade e paciência do(a) professor(a). Afinal, quantas vezes já falamos ou escutamos algum(a) professor(a) dizer que planejar é algo muito trabalhoso? Nesta experiência, percebo que a professora participante e eu enfatizamos que planejar aulas, em especial, na perspectiva de ensino interdisciplinar, era desafiador.

Dificuldades de ordens diversas surgiram e a falta de uma preparação formativa sobre como planejar interdisciplinarmente, marcou esta experiência. Entretanto, nossa expectativa das possibilidades que uma perspectiva de ensino interdisciplinar poderia oferecer, inclusive a de evitar que ouçamos dos alunos a recorrente pergunta, “Professora, para que vamos aprender isto?”, motivou a nos arriscarmos na experiência.

Um trabalho interdisciplinar, na perspectiva de Freire (1987) e de Fazenda (1997) significa, dentre outros aspectos, planejar aulas que condizem com a realidade de ensino e que ofereçam várias oportunidades de aprendizagem. Nesta experiência de pesquisa, sabíamos que, para isto, precisaríamos de nos organizar e dialogar. Nossa disposição e coragem de assumir nossas dificuldades foram fatores importantes que marcaram o início de nossa jornada e abriu portas para que outros diálogos ocorressem, criando assim, a oportunidade de vivermos e descobriremos novas histórias.

Assim como em minhas experiências profissionais como professora de inglês,

nesta experiência de pesquisa, me perguntei por onde começar o planejamento das aulas. Tendo em vista a heterogeneidade das realidades do ensino fundamental, médio e de um programa de aceleração de estudos (EJA- Educação para Jovens e Adultos), nas quais lecionei aulas de inglês, fui para o campo desta pesquisa ciente de que um planejamento interdisciplinar exigiria que estabelecêssemos pontes. Tanto pontes entre os saberes, como entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Os alunos que tive em minhas experiências profissionais sempre me contavam da vontade deles de aprender inglês para os mais variados fins. O fato de não conseguir integrar os alunos, meu papel de professora, o conteúdo e o contexto de modo a esboçar um planejamento me intrigava. Também a professora participante deste estudo se mostrou disposta a ouvir os alunos e, a partir daí, iniciarmos a elaboração do nosso planejamento. Vejamos mais um de nossos diálogos iniciais:

P1: - *Acredito que nós professores temos experiências que nos são comuns, quais sejam, momentos prazerosos e também conflituosos, problemáticos. As situações que vivi junto aos alunos, nas escolas em que trabalhei, muitas vezes me fizeram pensar sobre o que é ser professora, sobre a importância dos alunos, nas escolhas e na condução das aulas, sobre como as experiências pessoais deles devem fazer parte dessas aulas, sobre como devo receber, respeitar, cooperar, conversar com meus alunos. Acho que é importante ouvi-los e procurar conhecê-los antes de qualquer coisa. Gostei que concordamos a respeito da elaboração do questionário neste início de nossos trabalhos com o planejamento. Nas minhas experiências, eu não agia desta forma, que percebo ser importante.*

P2: - *Nossa conversa, hoje, me faz lembrar dos anos que venho trabalhando como professora de inglês. Conforme lhe prometi, depois escreverei sobre minhas histórias e as enviarei para você. Sua visita na sala, hoje, também foi legal. Geralmente quando outras pessoas (estagiários) vêm às minhas aulas, os alunos ficam querendo aparecer, mas incrivelmente isso não ocorreu hoje. Gostei que eles se comportaram direito, ouviram direitinho o que tínhamos para dizer e isso me fez sentir orgulhosa deles. Espero sinceramente que eles colaborem conosco no que for preciso, porque, às vezes, é difícil ter a cooperação deles. Apesar de a turma ser boa, você sabe que nem todos devem responder ao questionário, mas mesmo assim acho que podemos contar com uma boa parte da turma e checar o que eles acham das aulas de inglês e da escola.*

(diários da pesquisadora e professora participante em 09/09/09)

A escolha de conversar sobre nossas experiências profissionais, no início de nossos trabalhos, permitiu que percebêssemos o quanto também seria importante ouvirmos os alunos. Nossa disposição em abrir espaço para a participação dos alunos, no processo de elaboração do planejamento, foi um passo inicial importante. Abriu caminhos para que pensássemos em um paradigma de elaboração de planejamento participativo, muitas vezes esquecido ou ignorado

em nossas experiências docentes.

Percebemos que, assim como tínhamos muito para contar sobre nossas histórias como professoras, os alunos também teriam muito a dizer sobre ser aluno, sobre aprender inglês como língua estrangeira, suas expectativas, sonhos, preferências, facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem de inglês. Através de um questionário, elaborado por mim e pela professora participante, pudemos estabelecer um diálogo com os alunos que possibilitou a participação no planejamento.

Segundo Schawb (1978), é importante que haja uma interconexão entre os sujeitos e os elementos que compõe o processo de planejamento curricular. Para ele, o currículo dever interligar *commonplaces*, que seria o aprendiz, o professor, o conteúdo programático e o contexto. Nesta perspectiva, o currículo se relaciona à uma união e parece valorizar a importância de diálogos para planejar o ensino.

Neste estudo, entendo que a participação dos alunos no início do processo de elaboração do planejamento, permitiu que os compreendêssemos, a nós mesmos, as fragilidades e as potencialidades do planejamento de língua inglesa que se construiu naquele contexto. O diálogo, entre eu e a professora participante, que chamou nossa atenção para a possibilidade de integrar os alunos de alguma forma no planejamento das aulas, foi o seguinte:

P2: - Bem, minha história começa na cidade de XX, interior de Minas Gerais. [...]. Meu pai é Engenheiro Civil e Matemático. Atuou como professor durante 30 anos. Minha mãe é enfermeira e atua como professora numa escola técnica de enfermagem. Minha vocação para professora começou quando eu era ainda pequena, e adorava brincar de escolinha.

P1: - Eu também, desde criança gostava de brincar de escolinha. Sendo a mais velha no grupo de amigas da minha rua, sempre assumia a função da professora nas brincadeiras de escola. Acho que ali comecei a criar uma certa afinidade pela profissão. O fato da minha mãe ser professora, influenciava minhas amigas. Em nossas brincadeiras não havia para elas outra pessoa mais bem preparada para assumir o posto da professora.

P2: - Eu via meu pai indo todo dia para o colégio, achava aquilo uma maravilha, poder ensinar... Mas ainda pequena, minha mãe, certa vez, me contou que eu colocava um monte de boneca sentada cada uma em suas cadeiras e ficava lá por horas a dar aulas para elas. E ainda por cima eu era uma professora exigente e brava com os alunos, não podiam se mexer nas cadeiras. O tempo foi passando e quando fiz 15 anos chegou a hora de optar pelo ensino médio. Na época em que iniciei o ensino médio tínhamos o colegial e o Magistério. Como eu era muito fraca em matemática, optei por fazer o Magistério que graduava o aluno para ser professor de 1ª à 4ª série primária.

P1: - Passada a fase das brincadeiras de criança, veio o período de decisão do que cursar na universidade. Influenciada por minhas histórias pessoais e pela experiência como aluna em um curso de inglês que comecei aos quinze anos, não pensei duas vezes quando optei pelo curso de Letras Inglês. Embarquei

nessa jornada de me formar professora e hoje percebo que ela é contínua, que a cada dia dou mais um passo. Ainda nos primeiros anos da faculdade pude recomençar com minhas práticas docentes, sendo que desta vez eu estava certa de que não seriam mais como minhas brincadeiras de criança. Além dos estágios que fiz enquanto estive na graduação, trabalhei como professora de inglês em uma escola estadual por um ano.

P2: - *Neste meio tempo comecei a trabalhar com aulas particulares também. Na época, morava perto de uma família que era composta de três irmãos, duas meninas e um menino. Eles estudavam numa escola particular de freiras, o ensino era bastante puxado. Então eles iam todos os dias para minha casa para fazermos os deveres de casa e estudarmos para as provas. Fiquei com eles durante 3 anos. Assim que me formei no ano de 1988, fui trabalhar num educandário espírita. Lá, eu era professora do maternal. Foi uma experiência maravilhosa. Quando saí de lá, fui trabalhar no tal colégio das freiras. Fiquei mais ou menos 3 meses. Nesse ínterim, comecei a faculdade de letras na XX e um curso de inglês também, porque tinha paixão pela língua. Me formei em 1990. Fui chamada para dar aulas num colégio público. Fiquei por lá durante uns 3 anos. Foi quando aconteceu um concurso público no estado de Minas Gerais e eu resolvi prestar o concurso e, graças à Deus, passei.*

P1: - *Além de trabalhar nesta escola estadual, também trabalhei em instituto de idiomas durante a graduação. Neste instituto fiquei por aproximadamente cinco anos. Apreendi muito sobre como lidar com as pessoas e suas diferenças e a lidar também com questões institucionais. Na rede estadual, o meu primeiro trabalho foi na escola em que estudei, com uma turma de sexto ano do ensino fundamental. Quando cheguei na escola logo me avisaram que seria uma turma difícil de trabalhar. Foi realmente difícil lidar com a indisciplina dos alunos. Muitas vezes, não sabia como agir ou lidar com as situações que surgiam em sala. Entretanto, devo reconhecer que também aprendi muito com os alunos e no curso de formação para os professores da escola (GDP), oferecido pelo governo do estado, no qual tínhamos de estudar as propostas curriculares do CBC para o ensino da língua inglesa e sugerir modificações.*

P2: - *De 1992 para cá, não mais deixei de dar aulas. Passei por XX, XX, XX e finalmente XX. Trabalho atualmente no Colégio XX. Sou professora de ensino médio, trabalho com alunos de primeiro ano. Sou professora de inglês. É uma disciplina que o brasileiro ainda não aprendeu a valorizar. Mas estou bastante satisfeita porque faço o que gosto. Esta é minha história. Foi assim que me tornei professora e continuo atuando até hoje. É uma profissão onde a gente parece não envelhecer nunca, pois ao lidar com adolescentes você está sempre jovem também.*

P1: - *Em outra experiência, enfrentei adversidades externas às dificuldades da sala de aula. Tive o pneu da minha moto esvaziado no pátio da escola, porém, contei com a ajuda dos meus alunos para me acalmar. Nem só os professores se sentem inseguros para desenvolver suas atividades em sala. Pude ver que, até no nível de direção da escola, existe falha na formação do diretor, para exercer esta função escolar. Assim como precisamos saber lidar com nossos alunos, penso que os outros funcionários da escola têm de estar preparados para lidar com seus colegas. Bem, acredito que tudo que vivi e ainda vivo nas escolas são aprendizagens importantes. A escola é um ambiente complexo, as pessoas que ali estão são complexas, o trabalho proposto pelo professor nem sempre é o que alunos e pais esperam e nisso há complexidade. Sempre procuro aprender, quando estou trabalhando e isto, é algo que me motiva.*

(relato da pesquisadora e da professora participante escritos em 11/09/09)

Este diálogo, criado a partir do relato escrito pela professora participante e por mim, é fruto da

relação que construímos ao longo do desenvolvimento de nosso trabalho. Nesta pesquisa, foi importante compartilhar nossas histórias e estabelecer um clima de troca de experiências.

Entendo que nossas histórias profissionais revelavam aspectos da nossa identidade. Eram histórias que aconteceram em contextos diversos e indicavam a necessidade do(a) professor(a) estar aberto a readaptações constantes em sua prática. Tanto as experiências docentes da professora participante quanto as minhas informaram, a meu ver, possibilidades de construirmos outras experiências de planejamento de nossas aulas.

O conceito de experiência de Dewey (1938) ajuda-nos a compreender sobre o caráter das histórias profissionais do(a) professor(a) e alerta-nos sobre as possibilidades de vivermos novas histórias. Nesta pesquisa, nossa experiência foi marcada por histórias profissionais e acredito que também por nossas expectativas quanto à construção de um planejamento interdisciplinar. Lembrando os movimentos de viver, contar, reviver e recontar da pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 2000), os movimentos que caracterizaram esta pesquisa foram:

<i>Discussões iniciais com a professora</i>
<i>Conversa com os alunos – Discussões no encontro</i>
<i>Questionários respondidos – Discussões no encontro</i>
<i>Elaboração de um planejamento e discussões</i>
<i>Elaboração de um planejamento e discussões</i>
<i>Revisão do trabalho elaborado e discussões</i>
<i>Reflexão sobre a elaboração do planejamento</i>
<i>Discussões finais com a professora</i>

*Quadro ilustrativo do percurso de pesquisa vivenciado neste estudo.

O percurso traçado neste estudo revelou um ir e vir por histórias. Foi também revelador de um viver e contar, reviver e recontar de histórias em cada um dos encontros semanais que tivemos nos meses de Setembro e Outubro de 2009. Histórias vivenciadas junto às pessoas que participaram desta pesquisa bem como um contar de histórias vividas junto a outras pessoas e em outros contextos.

Quando discutimos sobre a elaboração do planejamento, por exemplo, compartilhamos histórias profissionais que recordávamos. Quando lemos os questionários

respondidos pelos alunos, nos lançamos a um mar de ideias para práticas futuras. Essa possibilidade de movimento, oferecida pela abordagem da pesquisa narrativa, foi algo que somente pude compreender na medida em que iniciei o desenvolvimento de meu trabalho de pesquisa na escola.

Apesar de ter feito leituras sobre como estes movimentos se configuram, somente a partir do momento em que fui para o campo desta pesquisa, pude vivê-los e compreender a possibilidade de ir e vir por entre as minhas histórias e as dos participantes deste estudo. Para Connelly e Clandinin (1995), é a partir da vivência de experiências e da partilha delas com outros professores que podemos desenvolver nossos conhecimentos prático-profissionais.

A forma com a qual os professores compreendem sua realidade de trabalho e discutem sobre ela pode permitir um recontar de suas histórias profissionais e um reconstruir de seus conhecimentos e identidade, conforme explicam Connelly e Clandinin (2000). Para estes autores, a identidade do(a) professor(a) deve ser aquela sujeita a *reconstruções*, assim como as suas imagens de experiências de ensino. Ou seja, as histórias que vivemos, contamos, revivemos e recontamos reelaboram nossos conhecimentos prático-profissionais e abrem possibilidades de reconstruções daquilo que nos constitui, do que pensamos e desenvolvemos como professores(as).

Neste estudo, os conhecimentos prático-profissionais, frutos da experiência que vivemos, nos possibilitaram planejar interdisciplinarmente. Também, valorizar o que sabíamos e compartilhar o que não sabíamos sobre elaboração de planejamentos, buscando sustentar nosso paradigma de ensino interdisciplinar. Os conhecimentos prático-profissionais do(a) professor(a), portanto, são fontes de informação importante sobre a necessidade de ajustes na identidade e prática docente (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Deste modo, nesta pesquisa, tudo que escrevemos e compartilhamos é parte de nossa experiência e a caracteriza.

Os sentidos compostos, a partir desta experiência de pesquisa, deram forma à este estudo e, são discutidos aqui, dada a possibilidade de interpretação de nossas histórias ou do recontar delas, conforme sugere a abordagem da pesquisa narrativa. Apresento e discuto, a seguir, os diálogos que a professora participante e eu estabelecemos com os alunos.

3.2 – Diálogos com os alunos: o aspecto responsorial, o entusiasmo e a surpresa de uma prática

Apresento agora, os diálogos que estabelecemos com os alunos no início do processo de elaboração do planejamento interdisciplinar. As vozes dos alunos foram reunidas em grupos, com base em suas opiniões e revelam as diferentes percepções sobre o lugar onde vivem, a escola e o ensino na mesma. Os grifos que aparecem nos diálogos, que seguem, foram feitos por mim e pela professora participante, uma vez que percebemos palavras recorrentes no que os alunos nos contaram na conversa que tivemos com eles. Vejamos um diálogo sobre as percepções dos alunos sobre sua escola:

Professoras: - *O que vocês têm a dizer sobre sua escola?*

Aluno “Minha escola é boa, mas...”: - *É ótima; cheia de oportunidades, tem uma boa equipe de professores; tem muitos recursos; é muito divertido estudar nela; uma escola pra quem quer realmente aprender, o ensino é muito bom, mas... eu acho que eles podem melhorá-la e muito; não tem uma ótima organização; tem muita bagunça; baixa infraestrutura; está precisando de funcionários com mais educação e menos desconfiança; professores cobram demais.*

Aluno “As qualidades da minha escola são...”: - *É ótima; boa; antiga; responsável; diversificada; difícil; rígida; grande em área; um bom ensino; três quadras, grande; 2 andares; salas bem frescas; IXA... não sei > - <.*

(questionário respondido pelos alunos participantes em 16/09/09)

Em outra conversa que estabelecemos com os alunos, os perguntamos sobre sua sala de aula:

Professoras: - *Como é a sua turma? E, como são as aulas de inglês?*

Aluno “Minha turma é 10”: - *A melhor de todas. Todos se ajudam e quando podem, somos todos amigos e procuramos melhorar sempre; estudiosa, engraçada, extrovertida; bom de fazer amigos; os alunos são muito inteligentes e bons; alegre, educada, companheira; legal, me divirto e aprendo muito com minhas amizades; pessoas legais, interessantes e interessadas em aprender; prestativos; todos respeitam uns aos outros e o convívio entre nós é excelente.*

Aluno “Minha turma tem um porém”: - *Parte deles são desinteressados, mas eles são educados (?) e legais; os alunos são muito inteligentes, porém há muita bagunça e conversa; são muitos alunos bons a maioria são atentados; bons alunos, mas adoram uma bagunça; muito boa, com bastante pessoas inteligentes, as vezes a conversa atrapalha, mas é uma sala bastante progressiva; bagunçada, alunos que não gostam muito de estudar, mas tem sim aqueles que estudam e leva realmente a sério.*

Aluno “Aulas de inglês deveriam ser mais...”: - *Dinâmicas e mais conversativas, porque a fala no inglês é essencial; mais completas, com as gírias usadas lá, também com coisas novas; mais interativas, pois proporcionariam uma melhor compreensão da matéria estudada e evidenciaria as dificuldades que a maioria possui; mais divertido, como uma música que você gosta em português passá-la para o inglês; mais diálogos, mais acesso a computadores; quanto mais interessante, melhor será o rendimento e a aprendizagem; mais práticas, só teoria é cansativo; mais aulas na semana e métodos melhores para o ensino; 2 aulas é muito pouco para disputar o*

mercado de trabalho.

(questionário respondido pelos alunos participantes em 16/09/09)

As colocações dos alunos demonstraram que eles possuem uma expectativa bastante ampla das possibilidades que a escola pode oferecer para a sua formação pessoal, cidadã e profissional. O espírito crítico com o que eles fazem suas avaliações da escola e da turma em que estudam revela, ao mesmo tempo, suas esperanças de transformação da escola num ambiente melhor e, conseqüentemente, na melhoria de si mesmos e das oportunidades de aprendizagem. Vejamos agora, o diálogo em que os alunos nos falaram sobre o bairro em que vivem:

Professoras: - *Quais são os problemas no bairro onde você mora?*

Aluno “Meu bairro e seus problemas”: - *Barulho, poluição visual; eu não gosto dele, as pessoas não são como eu, daí eu fico em casa; as sujeiras nas ruas e o barulho do som a noite; principalmente latidos de cachorros dos vizinhos; os morros e a falta de vizinhos ao invés de comércio; a violência, pois tem muitos assaltos, mortes e bocas de traficantes; tem muita prostituição, muita droga, violência.*

Aluno “Meu bairro falta...”: - *A falta de sinalização; a falta de luminosidade na rua a noite; falta de segurança; para mim, não tem nenhum problema.*

(questionário respondido pelos alunos participantes em 16/09/09)

A professora participante e eu decidimos perguntar aos alunos sobre o bairro em que vivem porque sabíamos que a maioria deles residia no bairro da escola ou próximo a ele. As respostas revelaram a capacidade dos alunos em detectar problemas comuns na comunidade. No entanto, os alunos parecem não se enxergar como sujeitos responsáveis ou participantes daquelas situações. É como se eles estivessem olhando de fora daquela realidade, não se enxergando como atuantes naquele ambiente. Certamente, o seu olhar em relação à escola talvez seja similar e ele também não se perceba como membro daquele espaço. Talvez os problemas lhes sejam alheios porque ele não é convidado a participar do planejamento das ações que envolvem o ambiente escolar. No próximo diálogo, os alunos falam da relação das aulas de inglês com seu dia-a-dia e como devem ser as aulas:

Professoras: - *Qual a importância do inglês para sua vida?*

Aluno “Inglês, uma língua presente em...”: - *A todo tempo nos é cobrado outra língua, existem palavras usadas no nosso cotidiano em inglês; eu gosto dos filmes, pronúncias de letras de músicas, livros, frases, entrevistas de famosos; em muitas coisas que eu faço, principalmente internet; na tecnologia; no dia-a-dia existem produtos, textos, etc. em inglês, inúmeros produtos importados; que temos que saber o que está escrito; saber do que esses produtos tratam; as vezes a blusa vem escrito em inglês, sabendo posso ler.*

Aluno “Inglês e informação”: - *Há várias expressões da língua inglesa que foram incorporadas no português e estudar o inglês ajuda compreendê-las;*

*assisto e leio bastante coisa que vem de países que falam inglês, então eu fico bastante feliz que eu entenda um pouco; várias palavras no meu meio são palavras em inglês; para mim é essencial, eu estou sempre usando; nas aulas você vai usar lá fora em comunicação e **trabalho**.*

Aluno “Um postura crítica”: - *Não estabeleço relação do inglês com meu dia-a-dia; ou quase nenhuma; dificulta o entendimento de algumas pessoas que não têm qualquer conhecimento sobre a língua e, além disso, estamos no Brasil; sua presença é um sinal da globalização; talvez não tão bom, pois nós perdemos nossa cultura; acho ruim, porque desvaloriza muito a língua portuguesa.*

(questionário respondido pelos alunos participantes em 16/09/09)

Estas respostas parecem demonstrar um nível elevado de maturidade destes estudantes. Além disso, demonstram que eles estão atentos ao processo de globalização e do seu reflexo nos costumes, imposto pela política econômica prevalente no mundo atual. E também uma demonstração de resistência a esta influência, a qual pode diminuir a importância de manter viva a nossa cultura. A expansão da língua impõe a necessidade de aprendê-la, porque senão serão excluídos das conversas, do acesso a livros, filmes e tecnologia. É a questão do uso prático da língua na sua vida. Por outro lado, nos surpreende a percepção por parte do aluno da afirmação da nossa cultura como fator importante na construção da nossa identidade. Vejamos, a seguir, um conversa sobre as aulas de inglês.

Professoras: - *E, como deveriam ser as aulas de inglês?*

Aluno “Aula de inglês deveriam ser”: - *Dinâmicas e mais conversativas, porque a fala no inglês é essencial; mais completas. Com as gírias usadas lá, também com coisas novas; mais interativas, pois proporcionariam uma melhor compreensão da matéria estudada e evidenciaria as dificuldades que a maioria possui; com mais músicas; deveria ser mais divertido, como uma música que você gosta em português passá-la para o inglês; com som para melhorar a pronúncia e o contato do aluno com o inglês; com mais diálogos, mais aulas, acesso a computadores; mais interessante, pois melhor será o rendimento e a aprendizagem; com menos alunos na sala; deveria ter mais aulas na semana e métodos melhores para o ensino; deveriam ser mais práticas. Só teorias é cansativo; eu acho mais fácil dizer como não deveriam ser: com menos matérias simples que já foram aprendidas.*

(questionário respondido pelos alunos participantes em 16/09/09)

As sugestões apresentadas pelos alunos sugerem que a escola está deixando a desejar no que se refere ao uso de recursos didático-tecnológicos disponíveis no mercado e aos quais os alunos, às vezes, têm mais acesso fora da escola. Como professoras desejaríamos propiciar aulas mais interessantes, com acesso a recursos diversos, porém, nos deparamos com algumas dificuldades. Entendemos que na construção de um projeto interdisciplinar podemos ter a oportunidade de trazer para os alunos atividades que propiciem este contato com os recursos tecnológicos dentro e fora da escola. Vejamos também, um diálogo em que os alunos nos

falam sobre possibilidades futuras que a aprendizagem da língua inglesa pode representar em suas vidas:

Professoras: - *Como a língua inglesa pode ajudar em sua vida?*

Aluno “Inglês e comunicação”: - *Para maior comunicação; conhecimento sobre outras culturas e costumes; é uma língua mundialmente falada, se você for exercer uma boa profissão tem que ter o inglês; a necessidade de poder conversar e entender tudo em outros países; possibilidade de uma profissão melhor, e podemos interagir com outras pessoas estrangeiras, que falam inglês para termos uma profissão melhor e interagir com os estrangeiros; um contato com outros países através da troca de informação, trazendo novas portas no trabalho; possibilidade de saber me comunicar com pessoas de outros países; conhecer mais sobre os povos que falam essa língua; fazer novos amigos e melhorar meu currículo.*

Aluno “Inglês e estudo”: - *Atualmente está presente no nosso cotidiano e a principal necessidade de aprendê-la está na realização de provas de processos seletivos; obter uma boa nota no vestibular e adquirir novas informações que poderão ser utilizadas em outras matérias; como o português você pode ser culto e ter um bom vocabulário; em tudo que se refere a emprego, educação...; para mim é tão importante que nem português e matemática; pois com um curso de inglês no currículo você tem melhores opções de trabalho; pode me ajudar muito na escola, posso tirar notas boas, e futuramente pode me ajudar no emprego; posso me formar em alguma área em inglês.*

Aluno “Inglês e Profissão”: - *Quando me for cobrada outra língua estarei preparada no trabalho quando for necessário usar outra língua; trazendo novas portas no trabalho; se você for exercer uma boa profissão tem que ter o inglês; podem ser chamados para trabalhar até mesmo em outros países; um melhor emprego e uma melhor colocação neste; mais oportunidades de emprego; uma vida fora do país com bom serviço.*

(questionário respondido pelos alunos participantes em 16/09/09)

Nestas respostas, percebemos que os alunos já se vêem como profissionais num futuro próximo, perfeitamente conscientes do que lhes será cobrado como profissionais, num mercado competitivo e exigente. Conforme mencionei no início desta seção, a professora participante e eu sublinhamos palavras chaves desses depoimentos dos alunos e procuramos elaborar o planejamento interdisciplinar a partir delas.

Estes foram os diálogos que eu e a professora participante estabelecemos com os alunos no início de nossos trabalhos. O nosso objetivo era conhecer suas opiniões e visões sobre a escola e o ensino de inglês, de modo a buscar conectarmos o estudo da língua às suas expectativas. Conhecer suas opiniões e expectativas significou a possibilidade de relacionar suas vidas ao planejamento que construímos. Prestar atenção a tudo que os alunos nos contaram permitiu que percebêssemos a emergência do aspecto responsorial daquele planejamento que elaborávamos.

Responsorial, pois, o objetivo do planejamento era procurar atender às

expectativas e necessidades daquele grupo de alunos, com os quais pudemos dialogar. Optei, neste estudo, por denominar este aspecto do planejamento em discussão de responsorial e, acredito que ele possa conectar-se à discussão do tema gerador freiriano. Conforme comentei, no capítulo dois deste trabalho, Freire (1987) discute sobre a importância de pesquisarmos o tema gerador porque é a partir desta pesquisa que o processo de ensino passa a englobar seus agentes. Apesar de ele não falar em um planejamento responsorial, vejo relações entre suas discussões e este aspecto que aponto aqui.

Vejamos o diálogo em que eu e a professora participante discutimos sobre a prática de buscar ouvir os alunos:

P1: - *Ao iniciar a leitura dos questionários respondidos pelos alunos com você, me chamou a atenção a conversa das 3 professoras que estavam na sala conosco. O caso do aluno que naquele dia passou mal na escola, por conta de uso de drogas e teve de ser levado ao médico, parecia preocupá-las. Até cheguei a pensar que nos questionários os alunos iriam falar sobre o colega, mas nenhum deles tocou no assunto. Muitos caracterizaram a turma como amiga, responsável, etc. Mas o tema que se destacou na maior parte das respostas foi o mercado de trabalho. Achei interessante prestarmos atenção a tudo que eles nos disseram lá. Apesar de nosso encontro hoje ter sido meio conturbado, foi bom ouvir os outros professores e como eles vêm a escola e os alunos. A preocupação das professoras com o que se passou na escola me fez pensar sobre a importância de conhecer nossa realidade de ensino. Fiquei motivada em dar continuidade a esse processo que iniciamos após conhecer um pouco mais dos alunos.*

P2: - *Ao aplicar os questionários percebi alguns alunos compromissados em respondê-los e que outros estavam dispersos. Mas ao ler com você algumas respostas me surpreendi e fiquei feliz com suas opiniões sobre o ensino de boa qualidade da escola, dos professores qualificados e do ambiente amigável que eles encontram aqui. Acho até que vou mostrar essa pesquisa para o diretor!!! E para os outros professores também, eles precisam saber o que os alunos pensam sobre eles e sobre o ensino na escola. Acho que deveríamos aplicar o questionário em mais turmas do primeiro ano, daí podemos ver o que mais alunos tem a dizer. Achei muito interessante mesmo. Acho que temos uma boa base para iniciar o trabalho de planejamento com as respostas em mãos.*

(diários da pesquisadora e professora participante em 16/09/09)

A partir dos questionários respondidos pelos alunos, foi possível que a professora participante e eu percebêssemos que o mercado de trabalho era um assunto de interesse entre aquele grupo de alunos, participantes deste estudo. Afinal, grande parte deles relacionou o inglês a melhores oportunidades na vida, em especial, às oportunidades de empregos. Conhecer esses alunos, no início deste percurso investigativo, permitiu que deslumbrássemos uma série de ideias para a elaboração do planejamento interdisciplinar.

Pudemos conhecer o tanto que eles tinham para dizer, bem como o quanto eles

poderiam colaborar com o processo de elaboração do planejamento. Responder à eles, às suas expectativas e necessidades, marcou a experiência de planejamento e este é um aspecto que saliento aqui. Como professora de inglês, admito que muitas vezes eu não sabia como lidar com tudo o que os alunos tinham para dizer.

Entendo que os meus planejamentos de aulas prévios não poderiam, portanto, ser caracterizados como responsoriais, pois eles somente traziam o que eu escolhia e entendia como atividades de ensino. O aspecto responsorial, que percebi emergir nesta experiência, foi silenciado em muitas de minhas experiências profissionais, assim como a possibilidade de conhecer sobre um planejamento de cunho interdisciplinar, conforme discuti na introdução deste estudo.

Gostaria de salientar ainda, o aspecto do entusiasmo de termos buscado ouvir os alunos, como um outro elemento que marcou esta experiência. Sentimo-nos entusiasmadas com a possibilidade de conhecer mais sobre nossos alunos e inseri-los de alguma forma no trabalho de planejamento interdisciplinar de nossas aulas. Descobrimos que não estávamos sozinhas neste trabalho, pois os alunos também tiveram a oportunidade de decisão sobre as aulas de inglês.

Após aplicarmos os questionários, a professora participante e eu fizemos a leitura das respostas na sala dos professores, onde também estavam mais três professores conversando. Era o fim do turno vespertino na escola e os professores já poderiam ter ido embora, mas o *caso* do aluno, conforme expresso neste último diálogo, fez com que esses professores se reunissem por mais algum tempo na escola. Eles pareciam indignados e muito preocupados com o aluno que passou mal na escola naquela tarde. Todo esse cenário que constituiu nosso encontro naquele dia colaborou para que nos atentássemos para o lugar dos alunos no planejamento das aulas de inglês. E, mais uma vez, chamo atenção para a importância que vi em buscar dialogar com os alunos, de modo a buscar espaços para eles no planejamento.

Um outro aspecto, ligado ao entusiasmo que permeou nossa experiência, foram as surpresas. Acredito que ficamos surpresas com nosso desconhecimento do que os alunos tinham a dizer sobre a escola, o ensino de inglês e suas histórias. Apesar de termos ficado entusiasmadas com as possibilidades levantadas pelos alunos através do que eles nos contaram, nos surpreendemos com o fato de que não sabíamos muito sobre estes alunos e suas histórias. Penso, portanto, que tê-los ouvido nos fez experimentar esta surpresa de saber que

os alunos têm muito a dizer e que podem contribuir com um planejamento de cunho interdisciplinar.

Entendo que as experiências dos alunos podem fundamentar um trabalho interdisciplinar, uma vez que são um ponto de partida. A partir do tema profissões, por exemplo, que nos chamou atenção nos diálogos com os alunos, outros assuntos poderiam ser abordados. Assim como a perspectiva de currículo de Connelly e Clandinin (1995) preconizam, as experiências dos alunos devem ser parte integrante do currículo.

No início do processo de elaboração do planejamento, neste estudo, foi importante perceber que estas experiências precisavam verdadeiramente ocupar seus lugares. Afinal, há quantos anos vínhamos trabalhando com a língua inglesa, com uma porção de alunos ao nosso redor, mas ainda assim planejando sozinhas? Sim, planejando do modo que entendíamos ser melhor, mas ainda assim, decidindo sobre quais experiências privilegiaríamos no planejamento. Percebo que a falta de um diálogo para decidir sobre o que, quando e como estudar a língua inglesa é algo que marcou muitas de nossas experiências profissionais.

Neste estudo, ouvir as falas dos alunos permitiu que nos víssemos como professoras. Penso que nos descobrimos por de trás de suas histórias, e que isso explica o entusiasmo e a surpresa que tivemos. Apresento, a seguir, mais um diálogo desta experiência.

3.3 – Diálogos com a professora: o esboço de um plano de ensino e as insatisfações de uma prática

Nesta pesquisa, a professora participante e eu dialogamos sobre a construção do planejamento de atividades. Construímos o esboço de um plano de ensino, com base no qual, posteriormente, desenvolvemos o planejamento interdisciplinar de nossas aulas. Vejamos, a seguir, um de nossos diálogos sobre essa experiência, no qual nossas insatisfações com nossa realidade de ensino é um aspecto discutido:

P1: - *Acho que nossa leitura das respostas dos alunos nos permite uma boa visão do que eles pensam sobre as aulas de inglês. A maioria deles associou o inglês ao mercado de trabalho e isso é algo interessante que pode guiar nosso trabalho de planejamento. Percebi que você demonstrou interesse em focar a questão quando falou que sempre teve vontade de trabalhar um tema de interesse dos alunos, mas que os simulados da escola e o PAES ocupavam maior espaço em suas aulas. Em minhas experiências com o ensino médio eu também tive essa vontade, mas também sempre as deixei de lado. Acho que podemos conversar sobre isso depois. Sinto que temos algumas histórias semelhantes e*

seria bom compartilhá-las. Bem, espero que nessa elaboração do planejamento que iniciamos hoje eu esteja um pouco mais madura do que em minhas experiências anteriores. Gostei do esboço inicial que fizemos hoje partindo de um tema de interesse dos alunos. Apesar das dúvidas que surgiram, acho que estamos trilhando um planejamento com um pouco mais de segurança, já que estamos partindo de algo que parece ser do interesse dos alunos.

P2: - *Na minha opinião foi bom demais ver as respostas dos alunos, eu adorei!!!!!! Que bom ouvir tudo que eles falaram, hein? E que bom que os alunos têm essa noção de que precisarão do inglês em breve para conseguir um emprego legal. Esse tema revelou suas preferências e necessidades e isso é um incentivo importante que pode chamar a atenção deles para o estudo do inglês. Sinto alguns alunos muito desinteressados em estudar inglês na sala, como se não fosse modificar em nada a vida deles. Às vezes até começo minhas aulas desmotivada ao ver o desinteresse da maioria. Mas sigo firme e faço o que posso para chamar a atenção deles para o inglês. Acho importante falarmos de mercado de trabalho no planejamento, considerar o que eles disseram lá, não é mesmo? Vamos ver tudo isso depois com calma.*

(diários da professora participante e da pesquisadora em 23/09/09)

A professora participante e eu iniciamos um esboço de como se organizaria o planejamento neste encontro e, logo nos deparamos com algumas insatisfações que permeiam a nossa prática docente. Apesar do entusiasmo de ouvir os alunos ainda ter ocupado grande parte de nossa conversa, percebemos a nossa insatisfação com planejamentos descontextualizados, solitários, centrados em nós mesmas, em nossas preferências e escolha sobre o que seria importante ensinarmos aos nossos alunos.

Entendo que nossas insatisfações não constituíram um aspecto que nos impediu de darmos continuidade ao nosso trabalho de elaboração do planejamento das aulas de inglês, mas marcou nossas discussões e influenciou nossa experiência. Reconhecemos que nossos planejamentos eram delineados com base em assuntos que não se relacionavam com as experiências dos alunos ou das nossas próprias.

A preparação para os simulados é algo importante, e não pode ser esquecida pela escola, dada a necessidade de os alunos passarem por estes exames para conseguirem uma vaga em uma universidade ou em um emprego. Nossas insatisfações, portanto, não eram relacionadas ao fato de que abordávamos questões dos simulados em nossas aulas. Mas, na verdade, estavam ligadas à nossa prática como professoras.

Em nossas práticas educativas, os simulados ocupavam o lugar principal e as oportunidades de ensino se relacionavam predominantemente ao *treinamento* dos alunos; treinamento este que Freire (1996; 2005) tanto criticou. Para Freire (1996; p.14), *formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas*. O treinamento

dos alunos para os simulados e vestibulares era algo que nos incomodava e falar sobre isso nos remeteu a repensar as oportunidades de aprendizagem que estávamos criando. Afinal, que oportunidades eram estas? Sim, estávamos insatisfeitas com nossas escolhas e com a ênfase que vínhamos dando a certas atividades no processo de ensino e aprendizagem de inglês.

Percebo que entendemos a necessidade de rever algumas de nossas posturas como professoras de inglês. Pensar sobre as implicações de um paradigma de planejamento voltado para o treinamento dos alunos, nos levou a criar o seguinte plano de ensino:

<u>Plano de Ensino Interdisciplinar</u> Público alvo: Alunos do 1º ano do Ensino Médio Tema global de estudo: Mercado de trabalho. Outros temas: 1) Oportunidades de estágios (<i>trainees</i>) para jovens estudantes no país; 2) Perspectivas e conteúdos estudados nos cursos superiores de graduação; 3) O impacto da Revolução Industrial no mercado de trabalho; 4) A relação entre a sustentabilidade e alguns empregos, empresas nos dias atuais; 5) O ambiente <i>online</i> como ferramenta de pesquisa, busca e oportunidades no mercado de trabalho; 6) A arte como ferramenta para se pensar sobre a importância da postura profissional do jovem no ambiente de trabalho e a geografia como ponte de acesso à informações sobre os diversos países.	Objetivo da proposta: Desenvolver um trabalho com os alunos do primeiro ano do ensino médio, em torno de aspectos ligados ao mercado de trabalho, tema este, escolhido pela turma. Objetivo de ensino: Envolver os alunos em pesquisas e discussões que propiciem o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas na língua inglesa. Nossas expectativas com a proposta: Através de discussões e desenvolvimento de atividades pedagógicas, acreditamos que os alunos poderão construir conhecimentos diversos sobre o que envolve o mercado de trabalho, numa perspectiva interdisciplinar.
--	--

*Quadro com o Plano de Ensino Interdisciplinar escrito de 23/09/09 a 23/09/09

Neste plano de ensino, privilegiamos possibilidades de se trabalhar o tema do mercado de trabalho numa perspectiva interdisciplinar. Segundo Fazenda (1997) e Japiassú (1976), um trabalho interdisciplinar deve ser orientado para uma integração de saberes e pessoas. Queríamos continuar a ver o desinteresse de nossos alunos pelas aulas de inglês? Queríamos nos sentir desmotivadas para dar nossas aulas? Certamente que não. As nossas insatisfações com aquela realidade de ensino exigiam que procurássemos maneiras de fazer com que os

alunos se sentissem parte do processo de ensino e aprendizagem de inglês; se sentissem parte de uma comunidade. Para Flom (2010), é necessário que o professor seja capaz de integrar seus alunos, criando uma *comunidade*, na qual eles se sintam motivados e colaborem uns com os outros em seus processos de aprendizagem.

Entendo que, como professoras de inglês, uma língua estrangeira mundialmente utilizada nos meios sociais (CRYSTAL, 2003¹⁵), temos responsabilidades. Dentre as quais, a de procurarmos maneiras e caminhos de conectar nossos alunos à língua estrangeira alvo, a partir de algo que lhes chame a atenção e lhes dê uma base para outras aprendizagens.

A professora participante e eu continuamos nosso trabalho e elaboramos um planejamento de atividades interdisciplinar. Apresento, a seguir, mais um diálogo desta experiência.

3.4 – Diálogos com a professora: a esperança e a insegurança associadas a um planejamento interdisciplinar

Início esta seção, com um diálogo com a professora participante sobre o planejamento interdisciplinar que elaboramos. A nossa esperança e a insegurança, quanto ao desenvolvimento do planejamento, são os aspectos que relaciono aqui:

P1: - *Hoje começamos por discutir nosso esboço inicial do plano de ensino e do planejamento das atividades. Tenho algumas dúvidas sobre como planejar em torno desse tema, como integrar conhecimentos e os alunos nas atividades. Gostei que não frizamos um trabalho em torno de apenas uma questão sobre o mercado de trabalho, mas de termos listado várias possibilidades que englobam o tema. Acho que deste modo estamos buscando um caminho interdisciplinar. Gostei também de nossa reflexão sobre o tipo das atividades, pois concordo que os alunos precisam ter uma ideia de como funciona o mercado de trabalho. Percebi que queremos incentivá-los a enxergar o mercado de trabalho como um lugar em que eles assumem responsabilidades. Percebi que nossa elaboração das atividades não se assemelhará às de livros de ensino de inglês, mas no nosso entendimento da realidade daquela sala, e no interesse dos alunos. Nossa atenção ao que eles nos disseram, agora faz parte deste trabalho.*

P2: - *Acho que este plano está ficando bem elaborado e acredito que as atividades exequíveis também. Penso que temos de oferecer uma visão global do tema em destaque e orientar o estudo. Ao darmos uma base para os alunos estudarem sobre o tema que eles escolheram, o que é bastante válido, acho que eles conseguem se organizar e fazer muitos trabalhos em equipe. Acho que alguns nem sabem fazer um currículo, por exemplo, o que é algo importante. Podemos ver sobre isso e tentar encaixar essa questão nas atividades. Faremos*

15 Conforme ele discute em *English as a Global Language*, publicado pela University Cambridge Press em 2003, a língua inglesa tem todo um histórico que nos permite localizá-la como uma língua global no campo da economia, educação, comunicação e cultura.

mais planos na próxima semana, porque esta semana estou cheia de trabalho para corrigir e entregar e, ainda tenho que preparar o simulado.
(diários da pesquisadora e da professora participante em 30/09/09)

A continuação de nosso trabalho de construção do planejamento das atividades permitiu que, a partir de nosso entusiasmo e da surpresa que tivemos e, ainda, das nossas insatisfações com aquela realidade de ensino, conforme já discuti, criássemos esperança. Esperança por um fazer educativo coerente. Era uma esperança por um planejamento que tivesse a cara de nossos alunos e os engajassem em atividades de seu interesse e necessidade. Apresento, a seguir, o planejamento de atividades interdisciplinar que elaboramos:

<u>Planejamento de Atividades Interdisciplinar</u>	
1: Conhecendo sobre as profissões e o mercado de trabalho Pesquise junto aos seus professores(as), amigos(as) e familiares acerca da profissão de cada um deles e, em seguida, distribua as informações que você encontrou em inglês em uma tabela ou gráfico. Procure distribuir as informações encontradas da maneira que lhe agrada e que ilustre o que você encontrou. Na sala de aula organizaremos um debate, em inglês, a fim de discutir as informações encontradas.	4: Simulando a entrada no mercado de trabalho Após discutirmos as possibilidades para o jovem no mercado de trabalho e organizarmos o currículo, em equipe, iremos simular uma situação de entrevista de emprego em inglês. Defina o contexto, os papéis de cada um, cenário, figurino e equipe de suporte. A professora de artes poderá ajudá-los. Sugerimos que procurem saber de amigos e familiares suas histórias em entrevistas de emprego para elaborar as suas apresentações.
2: A História e o mercado de trabalho Procure em seus livros de história e também junto ao professor de história informações sobre o impacto do período da Revolução Industrial do século XVIII no mercado de trabalho. Busque por ilustrações dos ambientes de trabalho daquela época e dos que você conhece hoje em dia. Depois, liste em inglês e contraponha com os colegas as informações encontradas; o impacto da Revolução e os ambientes e as condições de trabalho ao longo dos tempos.	5: A importância da Profissionalização: Convide os professores de outras disciplinas a compartilhar com vocês informações sobre a área de estudo deles (biológicas, exatas, humanas). Anote as informações que lhe chamar a atenção e, em inglês, utilize estas informações na composição de um pequeno texto argumentativo, em que você justifique a sua preferência por uma ou mais áreas de atuação profissional.
3: O jovem e o mercado de trabalho Procure por informações na internet, em jornais, revistas e empresas sobre as possibilidades para os jovens no mercado de trabalho. Liste, em inglês, as oportunidades encontradas e as principais exigências para se conseguir vagas de <i>trainees</i> ou estágios. Em sala iremos criar currículos em português e em inglês e, discutir como os currículos criados podem atender as exigências do mercado para jovens.	6: O meio ambiente e o mercado de trabalho Em equipe, visite algumas instituições e empresas e procure saber se e como elas cuidam da preservação do meio ambiente nestes locais. As informações e fotos encontradas devem, posteriormente, serem usadas na criação de um portfólio informativo, em inglês, no qual ações interventivas que possam colaborar para a manutenção do meio ambiente pelas empresas sejam sugeridas. Poderemos disponibilizar o portfólio criado nas empresas participantes e também em outras.

7: Compartilhando informações sobre o mercado de trabalho 1 A partir das entrevistas e pesquisas feitas sobre os assuntos ligados ao mercado de trabalho, em equipe, selecione algumas das informações encontradas e as organize em um <i>folder</i> informativo em inglês. Utilize informações e ilustrações que lhe chamaram a atenção e que poderão informar outras pessoas sobre a história, o espaço e possibilidades do mercado de trabalho. O <i>folder</i> poderá ser distribuído nesta escola e outras também.	9: O ambiente online e o mercado de trabalho Pesquise sobre a influência do ambiente online, como os sites de busca e partilha de informações sobre empregos, sites de relacionamentos, sites de empresas, etc., na configuração do mercado de trabalho nos dias atuais. Liste, em inglês, vantagens e desvantagens da interferência do ambiente online no mercado de trabalho. Em sala iremos contrapor as informações em um debate.
8: Compartilhando informações sobre o mercado de trabalho 2 A partir das informações que você tem sobre as áreas de estudo e atuação profissional, em equipe, escolha uma dessas áreas e crie um documentário em inglês sobre ela. Selecione informações e pessoas com quem você conversou em suas pesquisas para falarem também. Procure falar em inglês e expor as características de algumas áreas que você estudou.	10: O mercado de trabalho no mundo Em equipe, procure por informações sobre o mercado de trabalho nos diferentes continentes. Em um mapa mundi, crie uma legenda, em inglês, que identifique o <i>ranking</i> da situação econômica em cada continente. Você poderá utilizar cores diferentes em sua legenda para contrapor as informações encontradas. Este trabalho e os outros trabalhos produzidos serão apresentados em uma feira na escola organizada por nossa turma.

*Quadro com o Planejamento das Atividades Interdisciplinares escrito de 23/09/09 à 23/10/09

Nesta pesquisa, percebo que transformamos nossos medos de planejar em esperanças. Penso que termos buscado ouvir os alunos contribuiu para que pudéssemos perceber que, planejar interdisciplinarmente tinha a ver com respeitosamente procurar responder ao que nossos alunos pensavam, esperavam e queriam aprender. Ao delinearmos este planejamento, a partir das respostas dos alunos, foi possível articular assuntos e saberes diversos às atividades no planejamento de modo que não os “treinásemos” para fazer algo, mas que os preparássemos para participarem ativamente da vida social através da aprendizagem da língua inglesa. Preparar para a vida social, no sentido que encontramos nos PCN+ (2000), na construção de uma formação cidadã, deve, a meu ver, fazer parte dos planejamentos de inglês. Acredito que os(as) professores(as) podem fazer muito no intuito de preparar os alunos e auxiliá-los em seu processo formativo.

Penso que, numa formação de base conteudista, na qual os(as) professores(as) são transmissores de conhecimentos sistematizados em livros e, os alunos, os receptores, não criamos oportunidades para um planejamento de cunho interdisciplinar. Apesar de timidamente termos buscado privilegiar experiências de aprendizagem que valorizavam outros tipos de conhecimento, que não apenas aqueles presentes em livros, entendo que, em

nosso planejamento das atividades, elaboramos uma proposta interdisciplinar no sentido de que esta buscou integrar saberes e pessoas.

Entretanto, o aspecto da insegurança (FAZENDA, 1997), atrelado ao planejamento das atividades elaboradas, marcou esta experiência. Buscar subsídio no que outros saberes poderiam acrescentar ao ensino de inglês, de modo a relacioná-los às situações do dia-a-dia no mercado de trabalho, foi uma tarefa complexa. Percebi que nos sentimos inseguras sobre como potencializar uma união de perspectivas ao planejamento das atividades. Tentar integrar saberes, conforme prevê a perspectiva interdisciplinar (FAZENDA, 1997; JAPIASSÚ, 1976), parece exigir mais do que buscar estabelecer pontes entre o que outras disciplinas têm a acrescentar à nossa.

Vejamos, a seguir, mais um diálogo em que a professora participante e eu conversamos sobre o planejamento elaborado, e, no qual o aspecto da insegurança se destaca:

P1: - *Hoje podemos refletir sobre o esboço do plano de ensino e das atividades. Fizemos pequenas alterações, mas acho que não mudamos nosso planejamento. Posso perceber que ainda temos dúvidas, em especial, sobre a perspectiva interdisciplinar. Estamos aproximando o planejamento do aspecto interdisciplinar? Nossos questionamos são muitos. Apesar do grande número das dúvidas, acredito que mesmo com dificuldades, é necessário continuar e ampliar as possibilidades de interligação entre as diferentes perspectivas em nosso planejamento. Acho que entendemos um pouco hoje sobre o espaço da sala de aula, que ele deveria ser um lugar de aprender a pesquisar e compartilhar conhecimentos e experiências uns com os outros.*

P2: - *Eu não tive como pensar sobre outras atividades que não aquelas que fizemos. Em casa está difícil esta semana...Acho que é aquilo mesmo que vimos hoje sobre a atividade, como ela deve ser e como engajar os alunos nas aulas. Penso que nosso planejamento das atividades oferece uma visão geral do que podemos trabalhar com o tema profissões. Os alunos precisam saber sobre vagas de emprego, sobre currículo, sobre as várias profissões existentes. Na minha opinião, esse plano das atividades que fizemos poderia ajudar muito a aprendizagem dos alunos nesse sentido. Penso que talvez no início os alunos possam não enxergar a importância das relações com outros temas que propomos no planejamento, mas isso faz parte, pois muitas vezes eles não entendem no início, mas logo se acostumam.*

(diários da pesquisadora e da professora participante em 07/10/09)

Nosso planejamento estava delineado, mas ainda assim tínhamos dúvidas e inquietações diversas sobre como ele se organizava, sobre como os conhecimentos poderiam ser articulados e também sobre como os alunos poderiam encarar as atividades sugeridas. Entendo que nossas dúvidas nos fizeram questionar sobre o aspecto interdisciplinar e também percebermos o quanto ainda o desconhecíamos.

Afinal, como planejar de maneira interdisciplinar se nós mesmas não nos

sentíamos seguras para isso? A insegurança quanto à elaboração do planejamento, assim como discute Fazenda (1997), foi um aspecto que percebi emergir nesta experiência de elaboração do plano de ensino e no planejamento das atividades. Como, quando e quais saberes poderiam figurar em nossa proposta de planejamento, como selecioná-los e integrá-los ao planejamento do ensino da língua inglesa, foram questões com as quais deparamo-nos e que deram forma ao nosso trabalho.

Pude perceber que buscar estabelecer pontes entre os saberes, como a história, o meio ambiente, as artes e a matemática, no processo de elaboração das atividades, foi uma tarefa difícil. O fato de não estabelecermos um diálogo com outros professores, que também poderiam acrescentar algumas ideias ao planejamento, interferiu no seu desenvolvimento deste. Nosso planejamento foi elaborado sem que outros professores também contribuíssem com o trabalho, o que foge à perspectiva de desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar feito em grupo (FAZENDA, 1997; JAPIASSÚ, 1976). Uma das razões que nos impediu de contar com a colaboração de outros professores, foi porque que eles estavam ocupados com atividades e trabalhos, acumulados por causa de um período de greve na rede estadual de ensino na ocasião.

Entretando, um aspecto positivo, que adveio desta insegurança em nosso trabalho, se relaciona à possibilidade de apontarmos o que pode envolver planejar, em especial, numa perspectiva de ensino interdisciplinar. Eu diria que o processo de planejar interdisciplinarmente é complexo, porque pode exigir um romper com antigas formas de planejamento, um percurso às histórias dos alunos e professores(as) e às possibilidades de integrar saberes. Outro ponto complexo pode se relacionar ao caráter local e dinâmico de uma experiência interdisciplinar. Pude perceber, com base neste estudo, que uma proposta interdisciplinar deve ser construída constantemente e fundamentada num contexto.

Conforme encontramos nos PCN+ (2000), é importante que todo professor busque conhecer sua realidade, uma vez que não há *receitas* de como preparamos nossos planejamentos de aulas. No contexto escolar em que este estudo se desenvolveu, conhecer os alunos e, a partir do trabalho desenvolvido, elaborar as atividades, atendeu a este aspecto local que deve orientar um trabalho interdisciplinar. Apesar das falhas e inseguranças que permearam nosso trabalho, entendo que as atividades se relacionavam com nossas experiências com planejamentos e com as expectativas daquele grupo de alunos.

A seguir, discuto sobre o aspecto relacional e os desafios que marcaram este

planejamento.

3.5 - Diálogos com a professora: o aspecto relacional do planejamento

Início esta seção, com um diálogo que estabeleci com a professora ao final do nosso trabalho de elaboração do planejamento das atividades. Chamo atenção para o aspecto relacional que marcou este diálogo, enfatizando a importância das relações estabelecidas para a delineação da proposta. Vejamos mais este diálogo:

P1: - *Relemos hoje a proposta e o plano de ensino que delineamos. Devo confessar que foi difícil essa parte também, mas pudemos repensar todo o percurso que havíamos percorrido na elaboração das atividades. Nossa conversa me fez perceber o quanto havíamos nos esforçado para direcionar aquele trabalho à nossa realidade. Percebi também como o planejamento nos fez pensar sobre como o ensino da língua vem sendo trabalhado numa perspectiva estrutural, que limita a participação dos alunos no planejamento. Sei que o que fizemos não é perfeito, mas apenas o reflexo de nossa compreensão daquela realidade e de nossos desejos de como poderíamos trabalhar com o ensino de inglês naquele contexto e naquele momento. Ainda revisaremos toda a atividade, mas vi como foi importante passar por mais esse processo e como ele me fez pensar sobre minhas práticas como professora de inglês.*

P2: - *Nosso passeio às atividades hoje me deixou orgulhosa do trabalho que fizemos. Eu acho que é preciso ter outras experiências deste tipo. Se precisar fazer algum retoque final fique a vontade, ok? Esta semana estou numa correria doida, mas sempre você pode me encontrar aqui e daí discutimos o que for preciso. Sei que você gostou do trabalho que desenvolvemos, mas ainda podemos mudá-lo também. Para mim, ficaram muito boas as atividades, acho que eles também iriam gostar se as utilizassem em sala. Percebo que cada vez que olhamos para as atividades temos novas ideias e queremos incluir mais coisas, mas vejo como elas ficaram legais. Acho que se eu aplicar o questionário em outras turmas, surgirão ainda outras ideias e temas em cada sala. Isso é importante para mim, vou ver se consigo fazer de novo ainda este semestre, nos outros primeiros anos que tenho aqui na escola.*

(diários da pesquisadora e da professora participante em 23/10/09)

A experiência de voltar às atividades elaboradas, permitiu perceber o quanto o trabalho feito juntamente com a professora participante demandou que construíssemos uma relação de troca de informações e ideias sobre a construção do planejamento das atividades. A receptividade desta professora, que compartilhou suas experiências comigo, marcou o aspecto relacional do nosso planejamento, bem como a presença da voz dos alunos e da minha voz, deu visibilidade ao aspecto relacional do mesmo.

Acredito que, foi a partir da interlocução entre o tema de interesse dos alunos, selecionado com base em suas respostas ao questionário e, posteriormente, do meu trabalho

em conjunto com a professora participante, que o planejamento se construiu. Retomando a concepção de Connelly e Clandinin (1995) sobre a necessidade de construirmos relações, tanto com os alunos como entre outros professores para desenvolvermos nossos *conhecimentos prático-profissionais*, entendo ser relevante mencionar aqui que, compartilhar espaços com a comunidade escolar para o desenvolvimento deste estudo me fez repensar sobre minhas histórias e meus planejamentos.

A professora participante também compreendeu que a base de desenvolvimento do planejamento que construímos teve o tom das relações que estabelecemos. Quando ela comentou sobre o questionário, dizendo que quer “*fazer de novo ainda este semestre, nos outros primeiros anos que tenho*” (trecho do diário da professora pesquisadora em 23/10/09), percebi o quanto o aspecto relacional do planejamento é algo que marcou nossa experiência e que merece a atenção do professor de inglês.

Algumas vezes, nós, professores(as), iniciamos o semestre sem procurar estabelecer relações com os alunos ou mesmo com outros professores. Trabalhamos de maneira solitária e também planejamos nossas aulas desta maneira. Em minha experiência profissional, este tipo de configuração de relações de trabalho me fez pensar o quanto diálogos para a construção de aprendizagens poderiam melhorar nossa prática.

O aspecto relacional que pude perceber nesta experiência de construção de um planejamento de aulas de inglês é, pois, algo que, de certa forma, se contrapõe às minhas experiências prévias. Apesar de termos tido dúvidas sobre como integrar as vozes dos alunos, sobre a perspectiva interdisciplinar e suas possibilidades, nossa tentativa de fundamentar o planejamento nestas vozes deu forma ao aspecto relacional. Acredito que, também a professora percebeu que, nesta experiência, criamos um trabalho diferenciado, no sentido de que somente a partir das relações estabelecidas ele se concretizou numa proposta interdisciplinar.

Acredito que nosso planejamento seja relacional também porque abriu espaços para os alunos, criando a oportunidade de um planejamento fundamentado naquela comunidade, conforme discute Flom (2010). Nossa compreensão de que as atividades elaboradas integrassem suas vozes e criassem oportunidades de trabalhos em equipe, permite que apontemos como esse envolvimento caracteriza a valorização do estabelecimento de relações.

A maior parte das atividades elaboradas, neste estudo, privilegiaram trabalhos

em equipe, que sugeriam a partilha de informações e espaços de discussões para a construção da aprendizagem da língua inglesa. Pensar que aprender se relaciona ao estabelecimento de relações e de uma comunidade que permita trocas de saberes e experiências nos remete a uma concepção de currículo experiencial (DEWEY, 1938; CONNELLY; CLANDININ, 1995). Nesta pesquisa, penso que a proposta de aprendizagem do planejamento interdisciplinar elaborado se relaciona a um processo que poderia realizar-se em comunidade e a partir das relações construídas entre os membros desta.

A partir da proposta criada, a professora participante e eu, nos vimos ansiosas para que, em outras oportunidades, possamos planejar de forma que busquemos respeitar o aspecto relacional. Em vários momentos de nossos trabalhos, comentamos sobre como é importante ter alguém com quem compartilhar informações, ideias e experiências.

A experiência de fazer parte daquela comunidade escolar em que me inseri, também revelou a importância de estabelecer relações para a construção de um planejamento. Aprendi com minha entrada na escola que a minha formação docente como professora de inglês e a minha disposição em continuar meus trabalhos ao longo do desenvolvimento de minha pesquisa eram caminhos que me possibilitariam aprendizagens sobre ser pesquisadora. Acredito que minha entrada inicial naquela escola não ocorreu como pesquisadora, mas como professora.

Meu trabalho naquela comunidade escolar antes do início da pesquisa me ajudou a entender o meu lugar e o meu papel de professora pesquisadora. Pude perceber que as pessoas me acolheram na escola como professora, como alguém que fazia parte daquele contexto. Recordo-me de que, certa vez, esperava pela professora para um de nossos encontros quando uma das serviçais da escola entrou na sala e me perguntou algo assim: *“professora, você quer café? Acabamos de passar!”* (notas de campo em 23/09/2009). Naquele dia, em especial, me senti parte. Parte, assim como a metáfora do desfile de Geertz (1995) subentende a possibilidade do pesquisador se sentir dentro (e talvez fora) do desfile.

A partir da minha aproximação com as pessoas daquela escola pude me sentir parte do desfile em vários momentos. Eu era uma das professoras na visão daquela profissional e ela me acolheu como tal em seu local de trabalho. Entendo que buscar uma aproximação da comunidade escolar para o desenvolvimento de um trabalho foi imprescindível para a realização deste estudo. O planejamento construído é perpassado por estas histórias sobre a importância das relações construídas que acabaram lhe dando forma.

Penso que somente a partir deste trabalho desenvolvido pude iniciar e contar com a colaboração de todos os que foram participantes da minha pesquisa e compreender que planejar aulas numa perspectiva interdisciplinar exige o estabelecimento de relações entre saberes e pessoas também. A seguir, apresento e discuto um pouco mais sobre outro diálogo que tivemos.

3.6 – Diálogos com a professora: a imagem e as reconfigurações dos paradigmas de planejamento

Apresento agora, um diálogo entre a professora participante e eu, criado a partir de alguns trechos de minhas notas de campo. Chamo atenção para o desenrolar das histórias que marcaram esta experiência. Vejamos o diálogo:

P1: - *Como seria bom se pudéssemos trabalhar a língua inglesa a partir de temas que surgem de nossas conversas com os alunos. Mas, como você disse, temos de “cumprir com o conteúdo do PAES”. Apesar de tentar trabalhar outras coisas, voltamos sempre aos simulados.*

P2: - *Eu critico a volta do inglês, em algumas escolas, no país, por conta da Copa de 2014. Como podem entender a importância do ensino da língua inglesa dessa maneira? Nesta escola, apenas o primeiro ano tem inglês, os segundo e terceiros não. Não é boa coisa isso, há uma função utilitarista nisso tudo na minha opinião.*

P1: - *Devo preocupar com o “conteúdo a ser vencido” e que será cobrado no provão ou com os alunos, seus interesses e necessidades de aprendizagem? Percebi que você estava contente hoje com o que ouvimos dos alunos, por meio do questionário.*

P2: - *Temos muitas dúvidas neste momento, mas estamos certas de que esse é um planejamento inicial, que poderá ser alterado. Não queremos que os alunos apenas reproduzam coisas nesta atividade, mas que possam produzir e entender sua importância, que pode significar uma vaga de emprego.*

P1: - *Sim, ainda temos dúvidas. Mesmo assim, temos uma atividade que procurou se orientar na perspectiva interdisciplinar. Penso que nossa proposta possa ajudar no processo de ensino. A palavra ajudar ficou forte hoje em nossa conversa.*

(trechos das notas de campo da pesquisadora em 07/10; 02/09; 23/09; 30/09/2009)

As histórias presentes neste diálogo me fizeram pensar sobre o percurso de elaboração do plano de ensino e do planejamento das atividades, para as aulas de inglês. Percebi uma interconexão entre estas histórias e como elas desenhavam uma imagem do planejamento interdisciplinar construído nesta experiência. Uma imagem que retrata nossas reflexões e nossos conhecimentos prático-profissionais, desenvolvidos ao longo de nosso trabalho. Vejamos esta imagem do planejamento interdisciplinar:

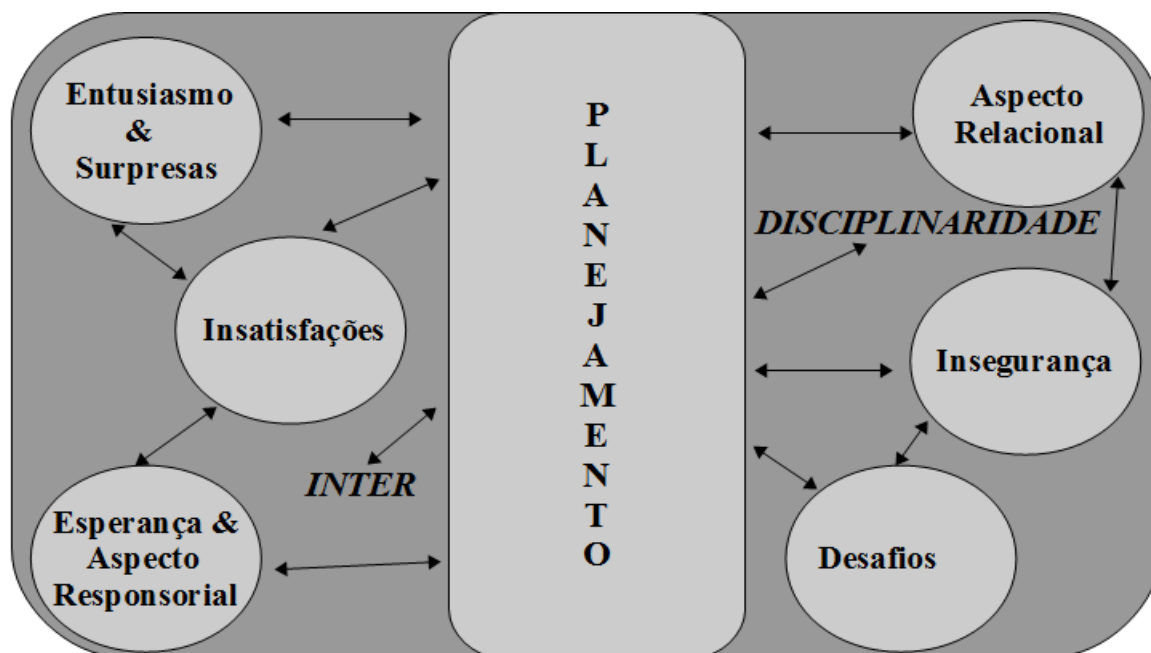


*Figura da imagem do planejamento

Esta imagem do planejamento interdisciplinar mostra, a meu ver, a interconexão entre as histórias vividas no processo de elaboração do planejamento. Os aspectos que marcaram esta experiência deram forma à esta imagem e nela subjazem questões ligadas à formação da professora participante e minha. De acordo com Connelly e Clandinin (1995), na medida em que professores(as) compartilham suas histórias e as discutem, eles têm a chance de redelinear as suas imagens de como devem se organizar as experiências educativas.

Neste estudo, a professora participante e eu esboçamos uma proposta interdisciplinar para o ensino da língua inglesa. Os aspectos da experiência que vivemos, deram forma à imagem do planejamento construído e, também à algumas reconfigurações no modo de compreendermos o que é planejar interdisciplinarmente. Passo, agora, a discutir, a partir dos aspectos que marcaram esta experiência, como reconfiguramos alguns de nossos paradigmas de planejar aulas.

Como nossos planejamentos prévios não valorizavam, por exemplo, os aspectos responsorial e relacional, entendo que, nesta experiência, procuramos redirecionar nosso planejamento buscando abrir espaços para os alunos. A construção das atividades planejadas com base em suas vozes e no nosso trabalho criou possibilidades de buscarmos aproximar o planejamento das expectativas dos alunos. De um paradigma de planejamento individualista, em que não buscávamos subsídios em outros saberes e pessoas, procuramos

considerar o aspecto resposnsorial e relacional ao planejarmos nossas aulas. Apesar da participação dos alunos não ter ocorrido durante todo o processo de elaboração do planejamento, a professora participante e eu passamos a considerar a importância de escutá-los e buscar encontrar mais espaços para eles no planejamento.

A valorização do aspecto resposnsorial do planejamento se mostrou coerente com o paradigma de planejamento interdisciplinar. Ouvir o que os alunos tinham para dizer, para a elaboração do planejamento, foi uma experiência que nos permitiu integrá-los e abriu espaços para que nos posicionássemos como professoras mediadoras do processo. Nesta experiência, dividimos alguns espaços com os alunos e, neste momento, assumimos um lugar no grupo, como participantes. Portanto, de um trabalho de planejamento centralizado em nós e em nossas preferências, consideramos as possibilidades de um trabalho em conjunto. A perspectiva curricular, que procura valorizar os conhecimentos dos alunos e suas experiências, conforme defendem Dewey (1938); Connelly e Clandinin (1992; 1995) e Freire (1996), discute esta necessidade do(a) professor(a) buscar compartilhar espaços, e respeitar as experiências dos alunos.

Podemos considerar que, a partir das histórias que permearam esta experiência de planejamento, representadas na imagem que aqui discuto, o paradigma interdisciplinar fundamentou possibilidades de conexões entre o estudo de inglês e outras disciplinas, como as artes, a história, a geografia. Entendo que de uma perspectiva de ensino de inglês disciplinar, que não buscava integrar os saberes, nos lançamos às possibilidades de um planejamento que procurou unir disciplinas. Apesar da insegurança em buscar uma aproximação entre o ensino da língua inglesa e interdisciplinaridade, buscamos maneiras, ligadas aos nossos conhecimentos prático-profissionais, que nos permitiram repensar o lugar das disciplinas na interface do planejamento.

Na proposta que elaboramos, os subitens que escolhemos a partir do tema mercado de trabalho foi uma tentativa de ampliar o sentido do ensino da língua inglesa e proporcionar aos alunos maiores oportunidades de escolha sobre o que estudar. Entendo que nos lançamos em uma tentativa de reconfigurar nossa compreensão de disciplina, seu papel, função, lugar e espaço no planejamento, em vez de mantermos nosso planejamento atrelado a uma disciplinaridade, que ainda marca o ensino nas escolas (BRUMFIT, 2001).

Nesta experiência, entendo que a professora participante e eu refletimos e conversamos sobre as oportunidades de ensino que queríamos criar e também sobre o nosso

papel de professoras no trabalho com o inglês. Em nossas experiências prévias com planejamentos, tanto a professora participante como eu, falamos da ênfase que conferíamos a apenas alguns elementos ligados ao ensino, por exemplo, os aspectos estruturais da língua, silenciando desta maneira, outras oportunidades de ensino.

O planejamento das atividades elaboradas, neste estudo, indicou que buscamos aproximá-lo de um paradigma de ensino que considerasse os conhecimentos como interligados. Os subitens que surgiram a partir do tema mercado de trabalho permitiram que pensássemos na criação uma rede de conhecimentos (KLEIMAN, MORAES, 2007) que poderiam ser trabalhados.

Ao pensarmos sobre o que era conhecimento, embora timidamente, de uma perspectiva que o considera como aquele somente presente nos livros, passamos a considerá-lo também como as experiências que nos circundam. Parte das atividades que elaboramos sugerem que os alunos procurem saber e conhecer o que amigos, parentes, professores e empresas têm a dizer sobre o tema mercado de trabalho. A realização destas atividades, portanto, exigiria que outras visões, que não apenas aquelas presentes nos livros, fossem discutidas e estudadas criticamente.

Acho interessante pensarmos, conforme aponta Perrenoud (2000, p.20), que *as atividades de aprendizagem são, em princípio, apenas meios a serviço de finalidades que autorizam outras trajetórias*. Partindo desta discussão, em torno dos aspectos que delinearam a imagem do planejamento elaborado e, reconfiguraram alguns paradigmas de planejamento de aulas da professora participante e meus, apresento um diálogo em que conversamos sobre o fim deste percurso de trabalho.

3.7 – Diálogos sobre a saída do campo de pesquisa: desafios e possibilidades

Ao iniciar este capítulo, dialogando sobre a chegada ao campo desta pesquisa, salientei a partilha de conhecimentos prático-profissionais entre a professora e eu. Para concluí-lo, decidi por apresentar mais um diálogo sobre o do trabalho desenvolvido naquele contexto. Neste diálogo, os desafios e as possibilidades de planejar aulas interdisciplinarmente são os aspectos que destaco aqui:

P1: - *Hoje é nosso último encontro. Nossa revisão do trabalho elaborado me permitiu perceber o processo percorrido para chegarmos até o planejamento. Percebemos que ele demandou nosso tempo e atenção. Que era importante ouvir o que o aluno tem a dizer e não apenas fazer nossos planejamentos com*

base no que queremos. Pude perceber que muitas vezes em minhas experiências ignorei tal fato, talvez por conveniência ou talvez por não estar aberta para a participação dos alunos. Sei que ainda tenho muitas dúvidas, mesmo tendo passado por essa experiência junto com você, que tão bem me recebeu na escola, em sua sala, quando preciso, e nos nossos encontros semanais na sala dos professores. Sei também que talvez sejam essas dúvidas que me impulsionam a buscar compreender melhor as coisas. Sei que nosso percurso chegou ao final hoje, talvez com falhas, talvez sem respostas, talvez sem grandes mudanças, mas ter passado por todo este processo foi uma experiência valiosa para mim. Fim da estrada...Ou início da jornada? Estou contente hoje, percebo que chegamos a algum lugar. O planejamento das aulas foi feito! Sim, planejar é preciso! Viver é preciso, “é preciso saber viver”!!! Sentirei falta desse percurso, mas estou contente por ter chegado até aqui...

P2: - *Espero ter colaborado com você e ter ajudado de alguma forma no planejamento que fizemos. Infelizmente o tempo é muito corrido e às vezes não conseguimos fazer tudo que planejamos direito, mas sempre estamos tentando, não é mesmo? Gostei de ter participado do projeto e achei que a atividade ficou muito interessante no final, inclusive exequível naquela turma. Os alunos já estão em uma fase que em breve terão de fazer escolhas que serão importantes em suas vidas profissionais. Sei que eles tem consciência disto, como vimos nos questionários, por isso penso que trabalhar com esse tema com eles seria muito bom mesmo, fora que eles se interessariam mais pelo inglês talvez. Tento mudar às aulas as vezes, fazer algo diferente em sala, algo que tem a ver com a juventude de hoje, mas nem sempre dá certo. Percebo que talvez falte muita coisa em minhas aulas. Mas como falei, quero aplicar o questionário de novo e se possível ainda este semestre.*

(diários da pesquisadora e da professora participante em 28/10/09)

Este diálogo traz algumas das reflexões finais que eu e a professora participante tecemos em nosso último encontro. Encontramos-nos no mesmo local de sempre na escola e trocamos algumas de nossas impressões sobre o percurso que havíamos traçado durante os dois meses em que trabalhamos juntas na construção do planejamento. Falamos sobre a proposta das atividades criada e percebo que, mais importante ainda, falamos sobre nós mesmas, sobre a necessidade de pensarmos a elaboração de nossos planejamentos de aulas.

Dentre tudo o que discutimos, pude perceber que muitos desafios permearam nossa experiência. Desafios, em sua maioria, que pareciam exigir que mudássemos paradigmas de como planejar nossas aulas. Que mudássemos nossa concepção do que envolve planejar e do lugar das pessoas envolvidas no processo de planejamento destas aulas. Eram desafios de ordem didática e pedagógica (PCN+, 2000). Didática, do ponto de vista do nosso papel de professoras, das interferências que podíamos exercer no delinear do planejamento de atividades. Pedagógica também, pois, o trabalho proposto era destinado a uma dada realidade, que merece espaço e voz, quando está em questão seu processo de aprendizagem.

Entendo que pensarmos sobre o percurso de nossa experiência permitiu-nos,

pois, retomarmos alguns dos desafios ligados ao estabelecimento de papéis na elaboração de um planejamento interdisciplinar. Pude perceber que, a partir do momento em que abrimos espaço para que os alunos ocupassem um lugar no planejamento, os desafios apareceram e também possibilidades de planejar interdisciplinarmente. A forma pela qual vínhamos planejando aulas não parecia exigir que adaptássemos muitas das nossas escolhas pedagógicas para o trabalho com a língua inglesa e que levássemos em conta as necessidades de aprendizagem.

A professora participante e eu percebemos, nesta experiência, lacunas presentes na elaboração de nosso planejamento interdisciplinar. O fato de não termos buscado a participação de outros professores, ou mesmo dos alunos, no momento de criarmos o planejamento das atividades, de certo modo, fragilizou nosso trabalho. Apesar de termos achado um lugar para as vozes dos alunos e de termos buscado estabelecer uma interrelação entre saberes e pessoas, a continuidade e interação desta experiência (DEWEY, 1938) não se realizou em todo o processo de elaboração do planejamento. Mesmo assim, procuramos lidar com as dificuldades que desestabilizaram nosso entendimento sobre o que é planejar.

Apesar de acreditar que planejar possa envolver desafios de ordens diversas, dentre os que discuti aqui, penso que enfrentá-los de modo a tentar interligar saberes e os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para que as aulas de inglês sejam significativas na formação dos alunos. No planejamento elaborado por mim e pela professora, nossa atenção às possibilidades de contribuir para a formação dos alunos a partir das atividades propostas, foi um ponto que caracterizou a perspectiva interdisciplinar de nosso trabalho. Abrir espaço para atividades que os envolvesse em trabalhos de estudo e reflexão sobre suas realidades e fundamentar este trabalho em torno de diferentes assuntos, colaborou para buscarmos o interdisciplinar.

Nesta experiência de planejamento, buscar uma aproximação do aspecto interdisciplinar para planejar as aulas de inglês foi desafiador. Apesar de Vasconcellos (2008) denunciar o medo de planejar de muitos de nós, professores(as), acredito que é preciso vencê-lo. No trabalho que desenvolvi junto com a professora participante, talvez parcialmente, enfrentamos os desafios e dúvidas que surgiram pelo caminho e pudemos compreender mais das potencialidades e dificuldades que envolvem planejar interdisciplinarmente o trabalho com a língua inglesa. Passo, agora, ao nosso diálogo final.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DIÁLOGOS EM ABERTO

Experience has a wholeness and an integrity about it that is neither left in the field nor on the pages of a field text but is alive at the end just as it is in the beginning. (CONNELLY; CLANDININ, 2000, p.189)



Início este capítulo final, de volta à imagem da ponte que apresentei na introdução deste trabalho. Nos diálogos iniciais, a vista mostrava ao longe a University Bridge, em Saskatoon, no período de inverno. Atravessá-la exigia que utilizasse os meios de transporte público da cidade para chegar a universidade. Nesta foto, que trago agora, era início da primavera. Atravessar a ponte já não era tão difícil, pois, apenas alguns ventos ainda sopravam frio. Percebo que, no inverno, tudo parecia complicado e exigia que procurasse meios para atravessá-la. Com a chegada da primavera, entretanto, poder caminhar por entre suas passagens, sentir o ar fresco e úmido que soprava do rio que corta todo o estado de Saskatchewan, foi fascinante. Às vezes, ventos frios ainda batiam, trazendo lembranças do inverno e me faziam pensar que, talvez, não havia sido uma boa ideia ter me arriscado atravessá-la a pé. Mas sempre ao chegar do outro lado, pensava que havia valido a pena. O calor que advinha da caminhada aquecia e animava para novamente atravessá-la no dia seguinte. Percebia que a melhor decisão era ter atravessado e não me esquivado por receio do frio que poderia representar alguma dificuldade. Percebia que atravessar me dava a chance de conhecer, aprender e, portanto, querer atravessar novamente.

Neste estudo, assim como nesta história sobre as minhas experiências de atravessar a ponte *University Bridge*, foi preciso que a professora participante e eu encarássemos o desafio de planejar. O frio seria a nossa *insegurança* de buscar aproximar nosso planejamento de uma perspectiva interdisciplinar. Será que seria seguro mudar a maneira de planejarmos, de um paradigma disciplinar, ao qual estávamos acostumadas, para a perspectiva interdisciplinar? Será que saberíamos como fazê-lo? Deveríamos nos arriscar e tentar? Sim, tentamos e os aspectos que destaquei nesta experiência deram forma e o tom do planejamento interdisciplinar elaborado.

Os diálogos que apresentei e discuti no capítulo três deste estudo, apesar de permeados por toda a insegurança de aproximar o planejamento do paradigma interdisciplinar, dentre os outros aspectos que salientei, revelam que procuramos estabelecer pontes. Pontes formadas por pessoas, disciplinas, pelo contexto e o lugar no qual estávamos inseridas. Apesar da insegurança e da insatisfação com nossa realidade de ensino terem permeado o processo de construção do planejamento, pude perceber que vivemos uma história. Esta história se relacionava à nossa experiência, bem como aos nossos conhecimentos prático-profissionais (CONNELLY; CLANDININ, 1995). Retomando as perguntas norteadoras desta pesquisa, temos:

→ **Que aspectos sobressaíram no processo de elaboração desse planejamento interdisciplinar?**

→ **Como estes aspectos figuraram na imagem do planejamento interdisciplinar e permitiram a reconfiguração de alguns paradigmas de planejamento das professoras?**

No intuito de responder brevemente a estas perguntas, retomo os aspectos emergentes deste estudo e os discuto. Começo por discutir o entusiasmo. O aspecto do entusiasmo foi o primeiro elemento que marcou o início do trabalho desenvolvido. Em nosso diálogo, o entusiasmo se revelou por termos buscado integrar as vozes dos alunos no planejamento, de modo que suas experiências, expectativas e necessidades quanto à aprendizagem da língua inglesa ocupassem seus espaços.

O aspecto da surpresa foi, também, algo que marcou esta experiência ao termos buscado ouvir o que os alunos tinham para nos dizer sobre o ensino de inglês, sua escola e suas histórias. Pude perceber que não tínhamos ideia do conhecimento que eles tinham e poderiam acrescentar ao nosso trabalho de elaboração do planejamento interdisciplinar. Sentimo-nos surpresas pela variedade e riqueza das suas histórias. Neste estudo, desconhecer estas histórias revelou, de certa forma, nossa posição centrada em planejamentos anteriores.

Outro aspecto, deste estudo, foi nossa insatisfação com a realidade de ensino que tanto privilegiava o *treinamento* (FREIRE, 2005) dos alunos. Questionávamos sobre o lugar e o tipo de experiências educativas que predominavam no nosso planejamento, até então. Na nossa proposta de planejamento queríamos tirar a ênfase dada apenas ao aspecto estrutural da língua, bem como, responder a esta insatisfação redelineando nossos papéis, de professoras transmissoras do conhecimento para mediadoras da aprendizagem.

Pude perceber, a partir de nossa insatisfação, a emergência da esperança por um paradigma de planejamento das aulas mais coerente com uma proposta interdisciplinar. Esta esperança e o aspecto responsorial, que se destacou ao buscarmos atender ao tema do mercado de trabalho, ocuparam seus lugares nesta experiência de pesquisa.

Apesar da *insegurança* de buscar uma aproximação da abordagem interdisciplinar, conforme Fazenda (1997) também discute, nos deparamos com a esperança e a possibilidade de um fazer curricular mais contextualizado. Ter esperança, a meu ver, significou conhecer o que o planejamento poderia acrescentar para o ensino da língua inglesa. O aspecto relacional do planejamento, que também emergiu nesta experiência, se relacionou às possibilidades que deslumbramos a partir do estabelecimento de relações interpessoais no desenvolvimento da proposta elaborada.

Nesta pesquisa, muitos foram os desafios enfrentados no processo de construção do planejamento interdisciplinar. Pude perceber que estes desafios assumiram espaços na imagem do nosso planejamento, assim como os demais aspectos mencionados, e diziam da necessidade de revermos nossas posturas como professoras. Entendo que enfrentamos alguns desafios e nossas reflexões apontaram algumas reconfigurações dos nossos paradigmas de planejamento: de um planejamento solitário, deparamo-nos com o aspecto responsorial e relacional do planejamento; de um lugar central no ato de planejar, buscamos um trabalho em conjunto; de uma perspectiva disciplinar, procuramos conhecer caminhos interdisciplinares; de uma concepção de conhecimento unilateral, buscamos valorizar as experiências de todos os envolvidos no processo de planejamento.

O planejamento elaborado, que apresentei neste estudo, foi permeado por todos estes aspectos e possibilitaram uma compreensão dessas reconfigurações dos paradigmas de planejamento meus e da professora. A imagem do planejamento, portanto, é também permeada por estes aspectos e eles se relacionam uns com os outros nesta imagem, o que nos remete ao encontro das histórias que vivemos (CONNELLY; CLANDININ, 2000).

Penso que cada um desses aspectos que marcaram esta experiência foram pontes que tivemos que buscar aproximar ao longo do trabalho de elaboração do planejamento interdisciplinar. Acredito que há ainda muitos outros desafios, ou melhor, outras pontes que precisam ser conhecidas e exploradas para que possamos compreender mais questões ligadas à elaboração de planejamentos, em especial, de cunho interdisciplinar.

Em futuros estudos poderei abordar, por exemplo: 1) aspectos ligados ao plano de ensino e ao planejamento das atividades das aulas que planejamos; 2) trechos dos diários, das respostas dos alunos ao questionário ou das notas de campo, escritas ao longo deste percurso; 3) questões ligadas ao papel do aluno e/ou do(a) professor(a) no trabalho de planejar interdisciplinarmente; 4) a relação dos alunos e do(a) professor(a) com o planejamento elaborado; 5) conceituar interdisciplinaridade; ou fazer uma (re)leitura do conceito, a partir do estudo de uma experiência de planejamento, uma vez que, conforme discuti nos diálogos com a teoria, interdisciplinaridade para autores como Fazenda (1997) e Japiassú (1976) não possui um sentido *epistemológico único e estável*.

A possibilidade de estudar uma aproximação entre a perspectiva interdisciplinar e o ensino de língua inglesa é uma questão que me chama atenção. Para mim, faz-se necessário explorar mais sobre como o planejamento das aulas de inglês pode se orientar sob esta perspectiva. A professora participante também expressou seu interesse nas possibilidades de desenvolver um trabalho interdisciplinar, que integra saberes e pessoas. Ela mencionou, *acho até que vou mostrar essa pesquisa para o diretor!!! E para os outros professores também, eles precisam saber o que os alunos pensam sobre eles e sobre o ensino na escola. Acho que deveríamos aplicar o questionário em mais turmas do primeiro ano, daí podemos ver o que mais alunos tem a dizer. Achei muito interessante mesmo* (trecho do diário da professora participante em 16/09/09).

A minha expectativa é que este estudo possa contribuir com outros trabalhos e reflexões que busquem abordar o ensino de inglês e interdisciplinaridade e que, a partir deste diálogo, possamos conhecer mais o que envolve um trabalho sustentado neste paradigma.

Dentre as limitações deste estudo, temos o pouco diálogo com os alunos durante o processo de elaboração do planejamento interdisciplinar, a não participação de professores(as) de outras disciplinas, que não ocorreu devido as implicações na carga horária dos professores por conta de um período de greve na rede estadual de ensino que antecedeu o início deste trabalho. O fato de este estudo ter permitido observar e narrar alguns aspectos

emergentes da experiência de elaboração do planejamento, mas não outros, constituiu também uma limitação deste.

Em suma, penso que o estudo dos diálogos desta pesquisa apontou para a necessidade de que mais discussões sobre uma aproximação entre língua inglesa e interdisciplinaridade ocorram. A partir do estudo de alguns aspectos da experiência e do modo como eles configuraram nossos paradigmas de planejar aulas, percebo que os diálogos possibilitaram que discutíssemos e elaborássemos um planejamento de cunho interdisciplinar, orientando para trajetórias futuras.

Escolhi terminar este estudo com mais um diálogo. Um diálogo que espero suscitar outros diálogos e, assim, sucessivamente. Um diálogo sobre nosso papel de educadores e que nos remete às nossas responsabilidades. Um diálogo tão importante quanto os que apresentei no capítulo anterior, pois, também nos lembra de aspectos que devem ser observados ao planejarmos nossas aulas. Bem, este é um diálogo com o qual encerro este estudo, mas que espero poder ainda ser acrescido por outras vozes, experiências e histórias. Convido você, leitor, a dialogar:

Shor: - [...] O professor que finge que a sua realidade não é problemática acaba por reduzir o poder dos próprios estudantes de perceberem e agirem sobre questões sociais. Uma realidade opaca desautoriza as pessoas, impondo um obstáculo à sua frente de modo a cobrir o que ela precisa ver para começar a transformação. O ensino neutro é um outro nome para um currículo opaco e um currículo opaco é um outro nome para uma educação domesticada.[...]

Freire: - Sim! Na perspectiva liberal, o professor tem o direito, mas também o dever de desafiar o status quo, especialmente de questões ligadas ao sexo, raça e classe. O que o educador dialógico não tem é o direito de impor aos outros a sua posição. Mas o educador liberal nunca pode ficar em silêncio frente às questões sociais, nunca pode lavar suas mãos desta responsabilidade (FREIRE; SHOR, 1987, p.174-175) (tradução minha)¹⁶.

16 ***Ira:*** *The teacher who pretends that reality is not problematic thus reduce the students' own power to perceive and to act on social issues. An opaque reality disempowers people, by holding a screen in front of what they need to see to begin transformation. 'Neutral' teaching is another name for an opaque curriculum, and an opaque curriculum is another name for a domesticating education.*

Freire: *Yes! In the liberating perspective, the teacher has the right but also the duty to challenge the status quo, especially in the questions of domination by sex, race, or class. What the dialogical educator does not have is the right to impose on the others his or her position. But the liberating teacher can never stay silent on social questions, can never wash his or her hands of them*” (FREIRE; SHOR; 1987, p.174-175).

REFERÊNCIAS

- ALVES, Railda F.; BRASILEIRO, Maria do Carmo E.; BRITO, Suerde M. de O. Interdisciplinaridade: um conceito em construção. *Episteme*, Porto Alegre, n.19, p.139-148, jul/dez. 2004. Disponível em: <http://www.ilea.ufrgs.br/episteme/portal/pdf/numero19/episteme19_artigo_alves_brasileiro_brito.pdf>. Acesso em 13 ago. 2009.
- AOKI, T. T. Toward curriculum inquiry in a new key. In: W. F. Pinar; R.L. Irwin (Eds). *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T Aoki*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.
- APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- _____. Curriculum Planning: Content and the Politics of Accountability. In: CONNELLY, F. M.; MICHAEL F.; HE, Ming Fang; PHILLOIN, Joann. In: *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction*. California, USA: Sage Publications, 2008.
- BEINSTERN, R. J. The Varieties of Pluralism. *American Journal of Education*, n.95. p.508-525, 1987.
- BENTLY, Sally. English. In: CANNING, John. *Disciplines in Dialogue: disciplinary perspectives on interdisciplinary teaching and learning*. Southampton: The Interdisciplinary Teaching and Learning Group, Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies, School of Humanities, University of Southampton, 2007.
- BERDING, Joop W. A. *A Summary: education, experience and curriculum*. Disponível em: <<http://members.ziggo.nl/jwa.berding/Summarydiss.htm/>>. Acesso em 12 dez. 2008.
- BORK, Ana V. B. *Aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio: um estudo empírico com a técnica de dramatização*. 2005. 176f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2000.

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

BRUMFIT, Christopher. *Individual Freedom in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CARTWRIGHT, Patricia; LYNNE, Noone. Critical Imagination: A pedagogy for engaging pre-service teachers in the university classroom. *College Quarterly*, v. 9, n.4, 2006.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: _____. (Org.) *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo: EDUC, 1997. p.147-161.

_____. *Teachers as curriculum planners: narratives of experiences*. New York: Teachers College Press, 1988.

_____. *Stories of Experience and Narrative Inquiry*. *Educational Researcher*, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

_____. Teacher as curriculum maker. In: P.W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on curriculum*. New York: Macmillan, 1992. p. 363–401.

_____. *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press, 1995.

_____. *Narrative Inquiry: Experience and story in qualitative research*. Sao Francisco: Wiley, 2000.

_____; MURPHY, S. M. Looking Ahead: Conversations With Elliot Mishler, Don Polkinghorne, and Amia Lieblich. In: CLANDININ, D. Jean. (Ed.). *Handbook of Narrative Inquiry: mapping a methodology*. California: Sage Publications, 2007.

_____; CONNELLY, F. Michael. Attending to Changing Landscapes: Shaping the Interwoven identities of teachers and teacher educators. *Asian-pacific Journal of Teacher Education*, 2009.

CORAZZA, Sandra. *O que quer um Currículo: pesquisas pós-críticas em Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CRYSTAL, David. *English as a Global Language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DEWEY, John. *Experience and Education*. New York: Collier Books, 1938.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. TEIXEIRA, Anísio (trad.). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DEWEY, John. *Vida e Educação*. TEIXEIRA, Anísio (trad.). São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUTRA, Elza. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, 2002. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n2/a18v07n2.pdf>> Acesso em 9 nov. 2008.

ECO, U. *Six walks in the fictional woods*. Cambridge: Harvard University Press, 1994.

ELY, Margot; VINZ, Ruth; DOWNING, Maryann; ANZUL, Margaret. *On Writing Qualitative Research: living by words*. London: RoutledgeFalmer, 1997.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade: uma análise da legislação do ensino brasileiro de 1961 a 1977*. 111 f. Tese (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1978.

_____. *A Questão da Interdisciplinaridade no Ensino: educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez/Cedes, 1988.

_____. (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Didática e interdisciplinaridade*. 10.ed. Campinas: Papirus, 2005.

FERREIRA, S. L. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: FAZENDA, I. C. A. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1997.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interdisciplinaridade: Meta ou Mito? *Revista Plural*, n.4, ano 3, jan/jul. 1993. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/mover/pdfs/FLEURI93_Interdisciplinaridade.pdf> Acesso em 15 ago. 2008.

_____. Freinet: Confronto com o poder disciplinar. In: ELIS, Maria Del C. (org.). *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. Campinas: Papyrus, 1996.

FLOM, J. Your mission, should you choose to accept it: teachers double as academic and community-building agents. São Francisco, CA: *ASCD Express*, 2010.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____; SHOR, Ira. *A Pedagogy for Liberation: dialogues on Transforming Education*. London: Bergin & Garvey, 1987.

_____, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRUNDY, Shirley. *Curriculum: product or praxis?* Philadelphia: The Falmer Press, 1995.

GEERTZ, C. *After the Fact: two Countries, Four Decades, One Anthropologist*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

HOLMES, John. The Teacher as a Researcher. *Working Papers*, n.17. São Paulo: CEPRIL, PUC/SP, 1986.

HOUAISS. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Versão 1.0. Instituto Antônio Houaiss, 2001.

JANTSCH, E. *Une planification intégrante des “systèmes conjoints” de faits sociaux et technologique*. Documento CERI/HE/CP/70.08, 1972.

JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e a Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

LIMA, Costa Luiz. 1990. Persona e Sujeito Ficcional. In: *Literatura e Memória Cultural*, Belo Horizonte: ABRALIC 2º congresso.

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

MACHADO, Roberto. *Ciência e Saber*. Rio de Janeiro, RJ: Editora Graal, 1981.

MAGALHÃES, Everton Moreira. *Interdisciplinaridade: por uma pedagogia não fragmentada*. Disponível em: < http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab/e3_3.doc > Acesso em 8 nov. 2008.

MELLO, Dilma Maria de. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de letras*. 225f. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Conteúdo Básico Comum – Línguas Estrangeiras* (2005). Educação Básica - Ensino Médio.

_____. *Proposta Curricular de Língua Estrangeira/Ensino Fundamental 5º à 8ª série* (Versão Preliminar para Discussão). Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores – PDP, 2004.

MONTE MÓR, W. ; SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Línguas Estrangeiras*. In: Secretaria da Educação Básica. (Org.). *Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias*. Brasília: MEC-SEB, v. 1, p. 85-124, 2006.

MURPHY, Shaun. *Understanding Children's Knowledge: A Narrative Inquiry into School Experiences*. 330f. Tese (Doutorado em Educação). University of Alberta, Canadá, 2004.

_____, Shaun. *Entrevista escrita sobre pesquisa narrativa*. Entrevistadora: Clarissa Costa e Silva. Saskatoon, 25 abr. 2010. Não publicado.

NELSON, Carla Dawn. *Stories to Live By: A Narrative Inquiry into Five Teachers' Shifting Identities Through the Borderlands of Cross-Cultural Professional Development*. 183f. Tese (Doutorado em Educação). University of Alberta, Canada, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Editora Cortez – Instituto Paulo Freire, 2004.

PERRENOUD, Philipe. Administrar a progressão das aprendizagens. In: Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: *Artes Médicas*. p. 41-54, 2000.

_____. *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artemed, 2000.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v.1, n.1, março, p. 3 –15, 2005. Disponível em
<<http://revista.ibict.br/liinc/index.php/liinc/article/viewFile/186/103>> Acesso em 12 set. 2008.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Learning*. 2 ed. New York: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDSON, L. Writing sociology. *Cultural studies - critical methodologies*, v.2 n.3, p. 414–422, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editoras Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Subsídios para uma reflexão sobre os novos caminhos da interdisciplinaridade. In: SÁ, Jeanete, M.D. *Serviço social e Interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 1989.

SILVA, Lenildes Ribeiro. Unesco: Os quatro pilares da educação pós-moderna. *Inter-Ação: Revista Faculdade de Educação UFG*, v.33, n. 2, p.359-378, jul./dez., 2008.

SCHWAB, J. J. The Practical 3: translation into curriculum. *The School Review*, 81(4). 501-522. Chicago: University of Chicago Press, 1973.

_____. The Practical: A language for curriculum. In: *Science, Curriculum and Liberal Education: Selected Essays*. p. 287-321. Chicago: The University of Chicago Press, 1978.

SIEPIERSKI, P. Interdisciplinaridade e cientificidade. In: *Simpósio Interdisciplinaridade em Questão*. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba. Anais, 1998.

SIGNORELLI, Vinícius. *Currículo: Um caminho que envolve muitas responsabilidades*. São Paulo: Pátio, ano 1, n.0, FEV/SBR, 1997.

SKILLBECK, M. *School-based Curriculum Development*. New York: Paul Chapman, 1984.

STRAMANN, Hildebrandt R. Escola(s) em movimento. *Revista Online: Movimento* [Online]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. vol.11. n.1. Disponível em: <<http://www-seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2856/1470>> Acesso em 10 set. 2009.

STUBBS, Michael. *Language, Schools and Classrooms: Contemporary sociology of the school*. London: The Chaucer Press, 1976.

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Maria Del Pilar; WONG, Pia Lindquist. *Educação e Democracia: A práxis de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

TYLER, R. W. *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.

UNESCO. *Relatório da reunião educação para o século XXI*. Paris: UNESCO, 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-pegagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad Editora, 2008.

ZAGURY, Tânia. *O Professor Refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

APÊNDICE 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a professora

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Língua Inglesa e Interdisciplinaridade: a elaboração de um planejamento na construção de diálogos e histórias** (título anterior ao apresentado neste estudo), sob a responsabilidade dos pesquisadores Clarissa Costa e Silva, aluna do curso de Pós graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia –UFU, e da Prof. Dra. Dilma Maria de Mello, do Instituto de Letras e Linguística, desta mesma instituição.

Nesta pesquisa estamos buscando investigar e narrar o processo de elaboração de um planejamento para o ensino da língua inglesa que procure sustentação numa perspectiva interdisciplinar. Mais especificamente, pretendemos compreender os aspectos relativos à experiência de se planejar focando na abordagem interdisciplinar e como a organização do planejamento diz da experiência vivida pela pesquisadora e professora participante.

Na sua participação você irá colaborar auxiliando no processo de planejamento e estudo da experiência e na confecção de diários reflexivos sobre a experiência. A elaboração dos diários reflexivos ocorrerá após encontros com a pesquisadora, nos quais discutiremos sobre o planejamento e escreveremos sobre o processo vivido.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos de sua participação nesta pesquisa podem se relacionar a sua possível identificação, mas a partir dos procedimentos de sigilo de sua identidade que serão adotados durante toda a pesquisa, tudo será feito para a preservação de sua identidade, mantendo assim seu anonimato absoluto enquanto participante desta pesquisa. Os benefícios de sua participação nesta pesquisa serão a possibilidade de refletir acerca da proposta de um trabalho interdisciplinar com a língua inglesa e a possibilidade de trocas de saberes e experiências sobre conhecimentos práticos e pessoais ao longo da pesquisa.

Você é livre para parar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo para o senhor(a).

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor(a). Qualquer dúvida a respeito da pesquisa o senhor poderá entrar em contato com:
Pesquisadores: Clarissa Costa e Silva / Endereço: Avenida João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394531
Prof. Dra. Dilma Maria de Mello / Endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394531

Uberlândia, _____ de _____ de 200 _____

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis pelos alunos

Seu filho/filha (outro) está sendo convidado a participar da pesquisa **Língua Inglesa e Interdisciplinaridade: a elaboração de um planejamento na construção de diálogos e histórias** (título anterior ao apresentado neste estudo), sob a responsabilidade dos pesquisadores Clarissa Costa e Silva, aluna do curso de Pós graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia –UFU, e da Prof. Dra. Dilma Maria de Mello, do Instituto de Letras e Linguística, desta mesma instituição.

Nesta pesquisa estamos buscando investigar e narrar o processo de elaboração de um planejamento para o ensino da língua inglesa que procure sustentação numa perspectiva interdisciplinar. Mais especificamente, pretendemos compreender os aspectos relativos à experiência de se planejar focando na abordagem interdisciplinar e como a organização do planejamento diz da experiência vivida pela pesquisadora e professora participante.

Seu filho/filha (outro) irá colaborar respondendo a um questionário de oito perguntas sobre a importância que ele/ela acha que tem o estudo da língua inglesa, sobre como ele/ela acha que deveriam ser as aulas de inglês, sobre quais matérias e assuntos ele/ela gosta e prefere estudar na escola, sobre como ele/ela caracteriza sua escola e o lugar onde vive.

Em nenhum momento seu filho/filha (outro) será identificado nesta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a identidade dele/dela será preservada.

Seu filho/filha (outro) não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa.

Os riscos da participação dele/dela nesta pesquisa podem se relacionar a possível identificação dos/das participantes, mas a partir dos procedimentos de sigilo de identidade que serão adotados durante toda a pesquisa, tudo será feito para a preservação de identidade dos/das participantes, mantendo assim o anonimato absoluto de seu filho/filha nesta pesquisa. O benefício da participação de seu filho/filha nesta pesquisa será a participação dele/dela no processo de elaboração de um material de inglês voltado para seus interesses e preferências, pois a opinião de seu filho/filha será muito importante no processo de elaboração do projeto de ensino interdisciplinar.

Seu filho/filha é livre para parar de participar a qualquer momento sem nenhum prejuízo para o senhor(a).

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor(a). Qualquer dúvida a respeito da pesquisa o senhor poderá entrar em contato com:

Pesquisadores: Clarissa Costa e Silva

Endereço: Avenida João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394531

Prof. Dra. Dilma Maria de Mello / Endereço: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco J, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: (34)3239-4531

Uberlândia, _____ de _____ de 200 _____

Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo aluno(a) participante da pesquisa